

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА»

О. М. КОТИКОВА

**ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ЮРИСТІВ**

Монографія

УДК 37.013.77:347.96
ББК 88.4
К 73

Рецензенти

Е. В. Лузік, д-р пед. наук, проф.
(Національний авіаційний університет)
В. А. Семиченко, д-р психол. наук, проф.
(Університет менеджменту освіти АПН України)
Є. В. Фесенко, д-р юрид. наук, проф.
(Академія адвокатури України)

Редакційна колегія юридичного факультету

Голова редакційної колегії В. Ф. Опришко, д-р юрид. наук, проф.
Відп. секретар редакційної колегії О. Ю. Нечипоренко, канд. екон. наук, доц.
Члени редакційної колегії: Ю. П. Бурило, канд. юрид. наук; П. Ю. Кикоть, канд. юрид. наук; О. Д. Крупчан, канд. юрид. наук, доц.; О. К. Намясенко, канд. юрид. наук; А. В. Омельченко, канд. юрид. наук, доц.; С. М. Ратушний, канд. юрид. наук, доц.; Ю. М. Рижук; Л. О. Савенкова, д-р пед. наук, проф.; Ф. П. Шульженко, д-р політ. наук, проф.

*Рекомендовано до друку Вченою радою КНЕУ
Протокол від 25.07.2010 № 10*

Котикова О. М.

К 73 Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів : монографія / О. М. Котикова. — К. : КНЕУ, 2010. — 343, [1] с.
ISBN 978–966–483–480–0

У монографії досліджені теоретичні проблеми практичної зорієнтованості психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, обґрунтовано концепцію такої підготовки на основі авторського експериментально-рольового підходу до організації навчального процесу, розроблено систему практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів і висвітлені результати її апробації.

**УДК 37.013.77:347.96
ББК 88.4**

*Розповсюджувати та тиражувати
без офіційного дозволу КНЕУ забороняється*

ISBN 978–966–483–480–0

© О. М. Котикова, 2010
© КНЕУ, 2010



ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів як наукова проблема	13
1.1. Теоретичний аналіз проблем психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах	13
1.2. Характеристика психолого-педагогічних підструктур професійної діяльності юриста	54
1.3. Аналіз стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах до практичної діяльності.	81
Висновки до першого розділу	118
Розділ 2. Теоретичні засади системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів	124
2.1. Концепція системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах експериментально-рольового підходу	124
2.2. Зміст та структура системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.	153
2.3. Сутність та особливості технології практико-зорієнтованого навчання майбутніх юристів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки	173
Висновки до другого розділу	197
Розділ 3. Методика формування полірольової професійної компетентності майбутніх юристів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки	202
3.1. Формування міжособистісно-рольової компетентності майбутніх юристів у процесі їх базової психолого-педагогічної підготовки.	202
3.2. Формування полірольової професійної компетентності майбутніх юристів у процесі професійної психолого-педагогічної підготовки	226
Висновки до третього розділу	262

Розділ 4. Експериментальна перевірка розробленої системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів	265
4.1. Методика експериментального дослідження результативності психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів	265
4.2. Аналіз результатів дослідної перевірки розробленої системи.	273
Висновки до четвертого розділу	285
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	291
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	295
ДОДАТКИ	321



ВСТУП

Реалізація конституційних положень з побудови в Україні демократичної, соціальної, правової держави передбачає модернізацію юридичної освіти, підготовку фахівців, здатних здійснювати ефективне правове забезпечення реформ, заходи з правового виховання населення, втілювати у суспільне життя принципи законності і верховенства права.

Зазначене, а також демократизація правової системи, зміна її функцій із захисту інтересів держави на забезпечення прав людини, корекція принципів і методів правозастосовчої діяльності підвищують вимоги до випускників юридичних навчальних закладів не тільки стосовно теоретичного, а й, насамперед, практичного компоненту професійної компетентності випускників. Опитування студентів юридичних спеціальностей свідчить про їх прагнення до самореалізації у практичній галузі, існування утруднень у розумінні ними взаємозв'язків: між юридичними дисциплінами і дисциплінами гуманітарного блоку підготовки, зокрема психолого-педагогічними дисциплінами; між базовою та професійною психолого-педагогічною підготовкою; між знаннями, які отримані ними в процесі такої підготовки і вимогами до їх психолого-педагогічної компетентності, які висуває перед ними практична юридична діяльність. Отже, у майбутніх юристів існує інтерес до практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки, який не задовольняється через переважно «знанневу» спрямованість традиційної психолого-педагогічної підготовки.

Зростання кількості випускників, які отримали вищу юридичну освіту у різних вищих навчальних закладах не впливає на пряму на якість юридичних послуг, забезпеченість держави висококваліфікованими юристами. Небажання чи неможливість працювати за отриманим фахом спричинюється низкою факторів, серед яких — недостатня якість вищої юридичної освіти, неготовність юриста-початківця до практичної діяльності, виконання професійних ролей, у тому числі — його недостатня професійна

психолого-педагогічна компетентність. Між тим юридичні професії вимагають від фахівця здатності навчатися протягом життя, бути в курсі змін у законодавстві, а також умінь здійснювати правову освіту громадян, сприяти формуванню їх правової свідомості та правової культури.

Вища освіта як підготовка до професійної діяльності на основі високого рівня опанування теорії призвана через розвиток галузей наук слугувати розвитку галузей професійної діяльності.

У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у «Національній доктрині розвитку освіти», в указі Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні» наголошується, що модернізація вищої освіти в Україні має бути спрямована на її гуманізацію, зростання інтелектуального, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства, забезпечення реальної підготовки особистості до життя та професійної діяльності на основі сучасних підходів, збереження кращих національних традицій з урахуванням тенденцій євроінтеграції та Болонського процесу.

Нові перспективи у розвитку вищої професійної освіти, накреслені у законах України та інших державних документах, зумовлюють необхідність філософського осмислення освіти взагалі і вітчизняної освіти зокрема, що знайшло відображення у працях В. П. Андрушенка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, Л. В. Губерського, В. І. Лугового, В. С. Лутая та ін. Специфіці реалізації юридичної діяльності в умовах глобалізації та трансформації національних правових систем, інтеграції України у світовий та європейський правовий простір, філософії та методології юридичної діяльності, проблемам вищої юридичної освіти присвячені роботи С. Д. Гусарева, В. С. Журавського, М. В. Костицького, В. Ф. Опришка, О. Ф. Скакун, Б. О. Чупринського, Ю. С. Шемшученка. Науковий доробок зазначених авторів виступає світоглядним орієнтиром розроблення системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах.

Практико-зорієнтований характер підготовки фахівців у вищій школі як інструментальна цінність професіонала в руслі гуманістичної парадигми тісно пов'язується сьогодні з їх особистісним розвитком, проблемно-зорієнтованим, гуманістичним, розвивальним навчанням, теоретико-методологічним підґрунтям якого виступають наукові розробки Г. О. Балла, Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Д. Колба, О. М. Леонтьєва, А. Маслоу, К. Роджерса, Н. Ф. Талізної та інших дослідників, кожен з яких визначає рушійні сили в розвитку особистості.

Лише деякі із зазначених наукових концепцій та підходів знайшли своє відображення у дослідженнях проблем психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Проблеми професійного розвитку фахівця розкриті у дослідженнях С. Я. Батишева, Є. О. Клімова, В. Д. Шадрікова та ін. Дослідження, присвячені професійно-педагогічній та професійно-психологічній підготовці педагогів, у яких обґрунтовуються засади посилення практико-орієнтованого компоненту їх компетентності, у тому числі — мобільності, готовності до змін, інноваційності, здійснені С. А. Берліною, Н. В. Гузій, Л. І. Даниленко, О. О. Копиловою, О. А. Сазановою, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєвою, М. М. Фіцулою, А. Е. Штейнмецем та ін. Існує об'єктивна необхідність осмислення наукових здобутків зазначених авторів у руслі юридичної педагогіки та психології, дослідженнях психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Теоретичним засадам та результатам запровадження психолого-педагогічної підготовки у непедагогічних вищих навчальних закладах на матеріалі підготовки майбутніх економістів присвячені дослідження В. А. Козакова. Різні аспекти психологічної та педагогічної підготовки майбутніх фахівців як гуманітарної складової їх освіти відображені у дослідженнях Ю. М. Ізмайлової, О. В. Загайнової, А. В. Непомнящего, О. М. Сальнікової, Н. Г. Тихонкіної, Т. В. Шубніциної та ін.; формуванню професійно значущих якостей у процесі психолого-педагогічної підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей присвятили свої роботи М. В. Артюшина, Л. М. Грущенко, І. Б. Міщенко, Т. Б. Поясок, Т. Л. Шепеленко та ін. Однак існує необхідність у теоретичному осмисленні та методичному розробленні цілісної системи психолого-педагогічної підготовки, наступності і взаємозв'язку базової та професійної складових такої підготовки фахівців непедагогічних спеціальностей. Потреба у здійсненні такого дослідження є актуальною не лише для вдосконалення психолого-педагогічної підготовки студентів інженерних та економічних спеціальностей, яким були присвячені роботи вищезазначених авторів, а й розроблення системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Високі вимоги до пізнавальних здібностей юристів, їх здатності до міжособистісної взаємодії та інших складових базової компетентності, які закладаються у період їх базової психолого-педагогічної підготовки і на основі яких надалі формується їх спеціальна психолого-педагогічна компетентність у процесі професійної психолого-педагогічної підготовки, актуалізують розроб-

лення системи психолого-педагогічної підготовки саме для майбутніх фахівців у сфері юридичної діяльності.

Проблеми психологічної та педагогічної підготовки майбутніх юристів перебувають у полі зору дослідників підготовки працівників для правоохоронної сфери. Ці проблеми відображені у дослідженнях В. П. Барковського, Є. О. Запорожцевої, В. І. Зеленого, О. В. Іванової, Н. П. Кім, А. П. Москаленка, Н. П. Сергієнко та багатьох інших. Проблеми психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у невідомчих університетах та класичних університетах залишаються поза увагою дослідників теорії і методики вищої юридичної освіти.

Вимоги до комунікативних та організаційно-управлінських якостей, які формуються значною мірою у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх адвокатів, суддів, прокурорів, юрисконсультів, нотаріусів є досить високими, про що свідчать роботи В. Л. Васильєва, М. І. Єнікєєва, В. Ф. Єнгаличева, В. О. Коновалової, М. В. Костицького, О. Р. Ратінова, В. В. Романова, О. М. Столярєнка, В. Ф. Чуфаровського, Л. Б. Філонова, В. Ю. Шепітько, Г. Х. Яворської та інших. Проте загальні вимоги до зазначених аспектів цих професій відомі дослідники висувають, беручи за основу діяльність слідчого. Моделі фахівців інших юридичних спеціальностей залишаються мало розробленими, що обмежує варіативність психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у плані забезпечення потреби студентів у індивідуальних освітніх траєкторіях.

Для майбутнього юриста, який навчається у класичному або іншому неюридичному університеті, таке становище утруднює:

— вибір сфери професійної діяльності;

— з'ясування, наскільки його особистісні якості, психолого-педагогічні вміння відповідають обраній юридичній професії, які переваги вони надаватимуть у професійному становленні і зростанні;

— визначення — що саме необхідно і можливо відкоригувати, які способи обрати для того, щоб бути готовим до виконання різних професійних ролей;

— розуміння значущості психолого-педагогічної підготовки для уміння навчатися протягом життя, для мобільності юриста у разі необхідності зміни сфери професійної юридичної діяльності тощо.

Для викладача психолого-педагогічних дисциплін таке становище утруднює:

— переконування майбутніх юристів у значущості психолого-педагогічних дисциплін для обраної ними сфери професійної діяльності і для життя в цілому;

—визначення змісту психолого-педагогічної компетентності, яку необхідно сформувавши для виконання професійних ролей у майбутніх нотаріусів, юрисконсультів, адвокатів, суддів, прокурорів;

—здійснення диференціації та індивідуалізації у навчанні майбутніх юристів;

—забезпечення наступності етапів їх психолого-педагогічної підготовки.

Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка має розкривати нові можливості для професійного розвитку і особистісного зростання як майбутнього юриста, так і викладача, який формує його психолого-педагогічну компетентність.

Отже, у теоретичних та практичних аспектах реалізації системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів існує низка суперечностей між:

—потребою суспільства у висококваліфікованих юристах, готових до практичної діяльності, компетентних у спілкуванні, здійсненні організаційних функцій, здатних до навчання протягом життя, прояву вмінь психологічного та педагогічного впливу на колег, підлеглих, громадян, які потребують юридичної допомоги і недостатньою психолого-педагогічною готовністю юристів до виконання зазначених завдань;

—необхідністю конкретизації вимог до професійної психолого-педагогічної компетентності юристів і недостатньою дослідженістю специфічних психолого-педагогічних аспектів професійної діяльності прокурора, юрисконсульта, адвоката, нотаріуса, судді, до реалізації яких необхідно підготувати майбутніх юристів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки;

—підвищенням значення самостійної роботи студентів, зменшенням кількості аудиторних занять і необхідністю формування практичних умінь та навичок у процесі внутрішньогрупового спілкування, застосування інтерактивних методів набуття психолого-педагогічного досвіду;

—наявністю наукових розробок у галузі практико-зорієнтованого навчання і недостатнім використанням їх у практиці психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів;

—необхідністю запровадження системи базової та професійної психолого-педагогічної підготовки у вищу юридичну освіту і нерозробленістю теоретично-методичних засад такої системи.

Наявність зазначених суперечностей свідчить про необхідність і актуальність дослідження, присвяченого теоретико-методичним основам практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Метою монографії є теоретико-методичне й експериментальне обґрунтування системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, спрямованої на формування у майбутніх юристів полірольової професійної компетентності. Об'єктом дослідження обрано процес професійної підготовки майбутніх юристів. Предметом дослідження — практико-зорієнтовану систему психолого-педагогічної підготовки юристів в університетах.

У даному дослідженні ми виходили із загального припущення, що якість професійної підготовки майбутніх юристів підвищиться за умов упровадження системи їх психолого-педагогічної підготовки на засадах експериментально-рольового підходу, спрямованої на формування у майбутніх юристів полірольової професійної компетентності, яка забезпечує психолого-педагогічну готовність майбутніх юристів до виконання професійних обов'язків у різних юридичних сферах.

Відповідно до мети та гіпотези дослідження визначено його завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах.

2. Проаналізувати стан психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів до практичної діяльності, її зміст і структуру.

3. Концептуально обґрунтувати систему психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах експериментально-рольового підходу.

4. Розробити методику формування полірольової професійної компетентності майбутніх юристів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки.

5. Здійснити експериментальну перевірку системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах.

Монографія має чотири розділи. У першому відображено теоретичний аналіз проблем вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах та її завдання, з'ясовані вимоги до психолого-педагогічних якостей юриста в сучасних умовах, проаналізовано стан психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів до практичної діяльності.

У другому розділі представлена концептуально обґрунтована система психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах на засадах експериментально-рольового підходу, напрями оновлення змісту та структури психолого-педагогічної підготовки студентів та розкрито сутність та особливості техно-

логії практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

У третьому розділі знайшла відображення методика формування полірольової професійної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів, а саме — формування міжособистісно-рольової компетентності як базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів на етапі базової психолого-педагогічної підготовки та формування полірольової компетентності як спеціальної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів на етапі професійної практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки.

У четвертому розділі подано експериментальну перевірку розробленої системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, зокрема — методику експериментального дослідження результативності психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів та аналіз результатів дослідної перевірки розробленої системи.

Переклад з російської на українську прізвищ російських дослідників здійснено автором монографії за фонетичним принципом.



УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

ВНЗ — вищий навчальний заклад

ІКР — індивідуально-консультативна робота

ЕГ — експериментальні групи

КГ — контрольні групи

ЕРП — експериментально-рольовий підхід

МР — міжособистісна роль

МРК — міжособистісно-рольова компетентність

ПВР — професійно важлива роль

ПЗППП — практико-орієнтована психолого-педагогічна підго-

товка

ППД — психолого-педагогічні дисципліни

ППК — психолого-педагогічна компетентність

ППП — психолого-педагогічна підготовка

ПР — професійна роль

ПРК — професійно-рольова компетентність

ПРПК — полірольова професійна компетентність

ПФР — професійно функціональна роль

СРС — самостійна робота студентів

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретичний аналіз проблем психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах

Рівень готовності майбутніх юристів до професійної діяльності залежить і від їх психолого-педагогічної підготовки, зокрема її системності й практичної зорієнтованості. Аналіз теорії і практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах виступає завданням даного розділу

На сьогодні «кваліфікований юрист» — не лише обізнаний у законах і їх застосуванні. Ключовим запитом роботодавців до компетентності юриста виступає наявність комунікативних, організаційно-управлінських та інших особистісних якостей, які на сьогодні здебільшого розвиваються у процесі безпосередньої професійної діяльності нотаріуса, адвоката, прокурора, судді, юрисконсульта тощо, а не формуються ще на етапі навчання майбутнього юриста в університетах у процесі психолого-педагогічної підготовки (ППП).

Студенти-майбутні юристи також відчують потребу у практико-зорієнтованій ППП. Результати аналізу проведеного нами анкетування серед майбутніх юристів (317 першокурсників та 325 студентів старших курсів) свідчать про те, що студенти прагнуть у процесі такої підготовки набути психолого-педагогічної компетентності як у вирішенні практичних проблем особистого характеру, так і проблем у професійній сфері, розвинути і життєво, і професійно важливі психолого-педагогічні якості [155—157 та ін.].

Отже, існує об'єктивна потреба у розробленні концепції практико-орієнтованої психолого-педагогічної підготовки (ПЗППП) майбутніх юристів, методичних засад реалізації системи такої підготовки, попередньо з'ясувавши її місце і завдання у системі підготовки майбутніх юристів в університетах і визначивши таким чином напрями її вдосконалення.

Психолого-педагогічні дисципліни (ППД) входять до складу як гуманітарної підготовки майбутніх юристів, так і професійної, практичної їх підготовки. Відповідно, така підготовка має відповідати вимогам системності, фундаментальності, бути гуманістично та професійно практична спрямованою і лише за таких умов ППП майбутніх юристів буде виконувати ті завдання, які стоять перед нею. Успішність студентів у набутті психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності залежить значною мірою від ефективності процесів реформування вищої юридичної освіти, спрямованості підготовки майбутніх юристів не лише на здобуття знань, а й практичної компетентності — умінь, навичок, формуванні професійно значущих психолого-педагогічних якостей.

Стратегічні орієнтири реформування вищої освіти в Україні окреслені в законах України «Про освіту» [5], «Про вищу освіту» [2], Національній доктрині розвитку освіти [9].

Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти визначено стратегію та пріоритетні напрями і шляхи створення життєздатної системи навчання й виховання, яка б забезпечувала умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувала покоління, здатні навчатися протягом життя, створювала й розвивала цінності громадянського суспільства.

Головною метою державної політики у сфері освіти під час реформування визначено стратегію розвитку, життєздатності системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, духовного самовдосконалення особистості, інтелектуального та культурного потенціалу нації.

У Національній доктрині розвитку освіти та інших визначних державних документах підкреслюється роль гуманітарного фактору в розвитку суспільства і вперше за довгу історію освітянських реформ підкреслюється головне: необхідність розвитку особистості як творця і проектувальника свого життя, освоєння учнями життєвої та соціальної компетентності [9].

У Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття» [86], яку затверджено Постановою Кабінету Міністрів України, йдеться про те, що вища освіта (у тому числі і юридич-

на) спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, **практичної підготовки** фахівців (виділено нами — *О. К.*), які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації і всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Стратегічними завданнями реформування вищої освіти є: перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти потреби та можливості особистості у здобутті певного освітнього і кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей; формування мережі вищих навчальних закладів, які за освітніми та кваліфікаційними рівнями задовольняли б інтереси людини і потреби кожного регіону та держави в цілому [9].

Реформування вищої освіти в цілому і вищої юридичної зокрема пов'язано також із тенденціями глобалізації та інтеграції до світового освітнього простору, які виявляються у приєднанні до Болонського процесу, запровадженні у національних освітніх системах єдиних критеріїв і стандартів, зіставлених з європейськими.

Методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні, пов'язані із входженням у Болонський процес та аналіз здобутків на цьому шляху, розкриті у працях відомих науковців: В.А. Андрущенко [24; 25; 72; 215], Л. В. Губерського [72], В. С. Журавського [106] І. А. Зязюна [113; 215; 338], В. Г. Кременя [170; 215], В. І. Лугового [188], В. С. Лутая [191; 192], М. І. Михальченка [72] та ін.

У світлі окреслених тенденцій найважливішим завданням стає: осмислення нової ролі університетів як закладів вищої освіти; модернізація принципів навчання в них; сучасні вимоги до особистості фахівця.

У сучасному світі не існує однієї спільної загальноприйнятої концепції університету. Різноманітність тут величезна: від велетенських відкритих університетів, у яких за дистанційними методиками навчаються сотні тисяч студентів до малих університетів із кількохсот річними традиціями. Деякі університети мають міжнародний статус і студентів з усього світу, а інші зосереджені на підготовці спеціалістів для свого регіону. Одні мають видатні досягнення в наукових дослідженнях, інші займаються головним чином навчанням; саме навчання може носити або професійний характер, або бути більше теоретичним. Суттєвим стає нині визначення, як розрізнити академічну вищу школу з посеред багатьох інших навчальних закладів у сфері освіти [126].

У словнику С. У. Гончаренка знаходимо визначення поняття «університет»: «Університет (від нім. Universität, котре, у свою чергу, пішло від лат. — universitas сукупність, спільність) — вищий навчальний заклад, де готують висококваліфікованих спеціалістів у галузі природничих, суспільних і гуманітарних наук. Типова структура університету в Україні передбачає у ньому факультети історичний, філологічний філософський, економічний, юридичний, журналістики, фізичний, механіко-математичний, хімічний, біологічний, геологічний, географічний. Строк навчання — 5—5,5 років. В університеті створено розгалужену систему науково-дослідних інститутів, проблемних і галузевих лабораторій, наукових шкіл і семінарів, наукових студентських товариств» [66, с. 339]. Як бачимо, автор характеризує особливості класичних університетів України. Між тим структура, напрями підготовки в університетах і, відповідно мета і завдання психолого-педагогічної підготовки можуть суттєво відрізнятися, залежно від того, до якого виду університетів відноситься конкретний вищий навчальний заклад.

Університети поділяють на класичні та профільні [2]. Масове утворення останніх в Україні на початку 90-х років ХХ ст. з колишніх галузевих інститутів як вищих навчальних закладів спричинило спочатку функціонування понять «галузевий університет» і «профільний університет». Остання назва була закріплена у ст. 25 Закону України «Про вищу освіту» і в якості профільних університетів розглядалися економічні, технічні, педагогічні, юридичні тощо [2].

До класичних (багато профільних) університетів, які готують майбутніх фахівців з права в Україні, слід віднести, наприклад, Київський національний університет ім. Т. Г. Шевченка, Ужгородський національний університет, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника тощо.

Поняття «профільний» («галузевий») університет охоплює ті навчальні заклади, освіта у яких відповідає ознакам універсалізму, водночас їх численні факультети надають фундаментальну освіту в якійсь окремій галузі — наприклад освіти в галузі юридичних наук можна отримати у Київському університеті права НАН України. Зазначимо, що поділ університетів на класичні (багато профільні) та профільні (галузеві) породжує труднощі у визначенні «профільності» деяких університетів стосовно підготовки юристів. Це стосується, наприклад, Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, який є профільним стосовно підготовки майбутніх економістів, але мо-

же розглядатися як «непрофільний» стосовно інших профілів освіти, наприклад — права, адже серед його різноманітних економічних факультетів існує і юридичний факультет. Така тенденція розширення профілізації зрештою може призводити у перспективі до перетворення профільних університетів на багато-профільні (класичні) або до виокремлення або злиття окремих вищих навчальних закладів на певних засадах і через певні причини.

Виходячи із завдань аналізу сучасного стану підготовки майбутніх юристів в університетах, ми будемо вживати поняття «непрофільний університет» у розумінні «неюридичний» стосовно тих університетів, які є профільними, тобто «некласичними», готують фахівців переважно для певної галузі, наприклад економічної, мають багато різних економічних факультетів, поряд з цим мають юридичний факультет, зміст підготовки на якому відрізняється як від змісту підготовки на аналогічних факультетах класичних і профільних юридичних університетів, оскільки «економічна профільність» впливає на зміст підготовки майбутніх юристів. Остання особливість надає майбутнім юристам як переваги, так і створює проблеми, спричинені відсутністю державного галузевого стандарту для напряму підготовки 0304 «Право», які будуть розкриті нами надалі.

До профільних вищих навчальних закладів, які відповідають вимогам універсалізму, відносять і академії.

Поняття «академія» походить від імені міфічного героя Академа (*Akademos*), на честь якого була названа місцевість поблизу Афін, де у IV столітті до н. е. Платон читав лекції своїм учням. У системі освіти академія — вищий професійний навчальний заклад, у якому надається освіта в одній із галузей [66, с. 17]. Наприклад — Національна академія прокуратури України при Генеральній прокуратурі України, Національна академія адвокатури України, Національна юридична академія ім. Ярослава Мудрого тощо. На відміну від класичних університетів, на різних факультетах яких представлений широкий спектр наукових галузей (математичний факультет, історичний, юридичний, економічний та ін.), в академії представлена лише одна галузь знання. Така особливість поряд із різноманітністю спеціалізацій, які набуваються в межах цієї галузі, споріднює академії із профільними університетами.

Ми будемо відносити академії до профільних вищих навчальних закладів. На відміну від інститутів, які також здійснюють підготовку спеціалістів якоїсь однієї сфери діяльності, академію,

як і університет, вирізняє особлива спрямованість на наукову або науково-педагогічну діяльність.

В усіх вищих навчальних закладах, що готують майбутніх юристів — у класичних (багатопрфільних), профільних (галузевих), непрофільних (неюридичних) університетах, психолого-педагогічна підготовка має різну структуру, різні завдання та зміст, але її мета однакова — гуманізація вищої юридичної освіти та її фундаменталізація, набуття майбутніми юристами професійної психолого-педагогічної компетентності.

Процес запровадження педагогічних та психологічних дисциплін у навчальний план університетів триває, він спрямований на розвиток вищих навчальних закладів як центрів духовної культури [124].

Ми погоджуємось з думкою видатного педагога В. Д. Шадрікова, який зазначав, що необхідно подолати протиставлення науки і загальнолюдських цінностей, духовного життя і технократичної картини світу, державних цілей і соціальних процесів [351]. Така позиція виступає орієнтиром і для реалізації ППП в університетах.

Гуманізація професійної підготовки за рахунок психолого-педагогічної складової до сих пір залишається інновацією у вищій освіті [85] і пов'язана із побудовою навчально-виховного процесу в університетах на засадах гуманістичної парадигми.

Гуманістична парадигма [138] із означеними характеристиками набуває випереджальних темпів у високорозвинених країнах світу, адекватно виражених у сучасних особливостях суспільного розвитку.

Поняття «парадигма увів у науковий обіг Т. Кун у роботі «Структура наукових революцій» для визначення сукупності переконань, цінностей та технічних засобів, що забезпечують існування традиції. Парадигма проходить цикл від первинного становлення до зрілості і далі до моменту зміни наступною системою [178].

І. А. Колеснікова проаналізувала передумови, які спричинили гостру суперечність освітніх тенденцій, що виразилася у конфліктному співіснуванні двох парадигм в освіті [133].

Перша тенденція в освіті відображає прихильність до технократичної парадигми, в основі якої лежить уявлення про істину, доведену науково обґрунтованим знанням. Цінністю виступає знання, відносини між учасниками освітнього процесу носять суб'єктно-об'єктний характер.

Друга тенденція — спрямованість на відродження гуманістичної парадигми, що існувала раніше, центром якої є процес пі-

знання, а головною цінністю — розвиток особистості учня. Це передбачає зміни у відносинах між учасниками навчального процесу в напрямі співробітництва.

Суперечність загострювалася тим, що кожна з двох парадигм передбачала різний процес пошуку вирішень проблеми ефективної організації освітнього процесу, висуваючи при цьому різні вимоги до компонентів освітнього процесу, їх взаємовпливу [133].

На методологічному рівні вибір парадигми та підходів визначає пріоритет принципів, що лежать у основі проектування процесу навчання, виступає його орієнтирами. Вхідження вищої освіти України в Болонський процес, актуалізували реалізацію таких принципів, як: системність, фундаменталізація, оптимізація, диференціація, індивідуалізація, зорієнтованість на практику, які лежать в основі гуманізації освіти і забезпечують її модернізацію.

Одним із принципів психолого-педагогічної підготовки фахівців, у тому числі і майбутніх юристів, виступає принцип системності. Значний внесок у розвиток системного підходу зробили Т. А. Ільїна [116], В. П. Беспалько [40], Ф. Ф. Корольов [140], Н. В. Кузьміна [173], В. О. Якунін [372] та ін.

Обґрунтовуючи системний підхід у педагогіці, В. П. Беспалько зазначає: «Будь-який процес, що протікає у певних умовах, у сукупності з цими умовами є системним. У системах вирізняють елементи — об'єкти і їх взаємодію, тобто структури і функції. Системи, у яких здійснюються педагогічні процеси, називаються педагогічними системами. Отже, системно-структурний підхід у педагогіці зводиться до того, що педагогіка як прикладна наука вивчає педагогічні системи, їх виникнення, існування і загибель як природничо-історичний процес» [40, с. 25]. Поділяючи думку автора, ми вважаємо, що одним із головних напрямів модернізації сучасної освіти, у тому числі і юридичної, виступає створення системи ППП, яка включає базову ППП і професійну ППП майбутніх юристів.

Системність ППП тісно пов'язана з її фундаменталізацією [31]. Фундаментальність базової підготовки уможливорює для студента набуття ключової психолого-педагогічної компетентності, на основі якої значно полегшується як опанування психолого-педагогічними аспектами професійної діяльності, так і забезпечення мобільності фахівця, оскільки фундаментальна складова підготовки залишається актуальною не лише за умови зміни конкретної професії, а й сфери професійної діяльності в цілому.

Актуальність фундаменталізації викликана тим, що в інформаційному суспільстві спеціалісти, які мають універсальні знання і навички, здатні не лише адаптуватися до ціннісно-потребових інтересів суспільства, а й урахувати водночас і власні потреби у саморозвитку. Важливою якістю сучасного спеціаліста стала готовність опановувати нові знання і технології, розширювати світогляд. Особистісно-зорієнтований характер фундаменталізації вищої освіти в руслі гуманістичної парадигми розкриває О. М. Новіков: «...вихідним пріоритетом повинно бути формування вільної і відповідальної особистості, здатної конструктивно працювати у проблемних ситуаціях, яка поєднує професійну компетентність з громадянською відповідальністю, яка має відповідний світогляд і моральну свідомість. Саме «дефіцит» такої особистості виступає першопричиною усіх наших труднощів і лих» [221, с. 121].

На нашу думку, завдяки такій фундаменталізації підготовки майбутні юристи у процесі навчання зможуть отримати необхідні для самоосвіти фундаментальні базові знання, сформовані у цілісну світоглядну позицію юриста.

Фундаменталізація як освітня тенденція спрямована на створення цілісного, узагальнюючого знання, своєрідного ядра і основи усіх уявлень. На наш погляд, в освітньому процесі вищого навчального закладу таким ядром можуть виступати дисципліни психолого-педагогічного спрямування. До фундаментальних психолого-педагогічних знань відносяться знання сутності законів, закономірностей, принципів навчання і виховання, розвитку і соціалізації особистості [221].

Сутність фундаменталізації полягає також у тому, що кожна галузь знання є частиною усього комплексу пов'язаних з нею наук, передбачає їх інтеграцію, на чому наголошує В. С. Ледньов [182]. Виходячи із такого розуміння фундаменталізації, сучасному юристу необхідне знання наук, що формують світоглядну основу майбутньої професії:

- юридична деонтологія,
- педагогіка,
- психологія,
- основи професійного спілкування,
- риторика,
- юридична психологія тощо, між якими мають існувати міжпредметні зв'язки.

Фундаменталізація освіти передбачає оптимізацію формування обсягу і змісту знань. Термін «оптимальний» означає найкра-

щий для даних умов з точки зору певних критеріїв. У ролі критеріїв оптимальності можуть виступати ефективність і час вирішення поставлених завдань. У такому випадку під оптимізацією освітнього процесу розуміють цілеспрямований вибір педагогами найкращого варіанту побудови цього процесу, котрий забезпечує за визначений час максимально можливу ефективність вирішення завдань освіти.

Проблема оптимізації освіти розроблялася вітчизняною психолого-педагогічною наукою ретельно протягом 80—90-х років ХХ століття, проте у зв'язку з Болонським процесом не втратила своєї актуальності і в наші дні. Теоретичні основи оптимізації педагогічного процесу розробляли Ю. К. Бабанській [28], М. І. Скаткін [305], Л. В. Занков [108], Г. І. Щукіна [360], В. В. Давидов [79] та інші.

Розглядаючи трансформацію поглядів на оптимізацію навчання, переконуємось у тому, що поступово в них відбувається зміна акцентів у тлумаченні критеріїв оптимізації, а саме: досягнення максимально можливих за даних умов результатів у освіті при дотриманні встановлених нормативів, раціоналізація праці викладачів і студентів, зменшення перевантаження учасників освітнього процесу дедалі частіше пов'язується з розвитком особистості учня, забезпеченням його індивідуальних освітніх потреб на основі активізації навчання. «Достатній мінімум» підготовки, таким чином, передбачає диференціацію й індивідуалізацію навчання, як це підкреслюється у дослідженнях останнього десятиліття [221—223].

Враховуючи певні розбіжності в розумінні диференціації й індивідуалізації навчання у вищій школі, уявляється доцільним їх зіставлення.

На сьогодні поняття «диференціація навчання» як засіб досягнення певної педагогічної мети не отримало однозначного теоретичного обґрунтування і реального втілення на практиці.

Диференціація виступає основним психолого-педагогічним і організаційно-методичним принципом у сучасній освіті (навчанні).

Розглянемо диференціацію як систему, що лежить в основі навчального процесу, через такі поняття, як «диференціація навчання» і «диференційований підхід» у навчанні.

У першому випадку йдеться про комплекс організаційних заходів, соціально-економічних, правових аспектів навчання, які створюють статус навчального закладу; у другому випадку — про принципи і технології індивідуального підходу до учнів з метою визначення рівня їх здібностей і можливостей, їх професій-

ної спрямованості, максимального розвитку кожної особистості на всіх етапах навчання.

Проте таке визначення диференційованого підходу значною мірою ототожнює його з індивідуалізованим підходом до навчання учнів. В основі й диференційованого, й індивідуалізованого підходу лежить принцип розрізнення, розподілу учнів, проте попередній аналіз підстав для такого розрізнення відрізняється у зазначених підходах своєю глибиною. При диференційованому підході враховуються такі чинники, як вік, стать, інтереси, потреби, нахили, що надає можливість диференціювати навчання учнів, розподілити їх надалі на групи, наприклад — за рівнем інтересу до певних дисциплін або за рівнем успішності (адаптивне навчання). За останнього подальший навчальний вплив залежить від характеру відповіді учня, й учням, які зробили однакові помилки, надається однакова допомога, хоча причини таких помилок можуть бути різними, так само, як і інтелектуальні та психологічні характеристики учнів [134; 201]. При індивідуалізованому підході навчальний процес організовується згідно із суб'єктивною структурою знань та властивим учневі стилем учіння, який визначається особистісними чинниками, його когнітивними стилями, сформованими у нього стратегіями учіння.

На нашу думку, слід відрізнити індивідуальний підхід до учнів (студентів) у межах одного колективу від диференційованого підходу, коли студенти групуються на підставі певних особливостей для спеціального навчання, наприклад вивчення вибіркових (елективних) дисциплін для їх поглибленого опанування [152]. У такому розумінні індивідуальний підхід виконує завдання структурної диференціації, виступає одним із способів такої диференціації. Одним із напрямів вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів виступає її індивідуалізація та варіативність.

Оптимізація психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів передбачає також інтеграцію її теоретичної і практичної складової, зумовлену принципом зв'язку навчання з практикою.

Принцип зорієнтованості навчання на практику є вже усталеним у дидактиці, проте, як зазначає Л. І. Даниленко, недоліком підготовки студентів до професійної діяльності залишаються недостатні вміння студентів вільно використовувати здобуті знання для розв'язання практичних завдань, аналізу нестандартних ситуацій [85].

Принципи системності, фундаменталізації, оптимізації, диференціації, індивідуалізації, зорієнтованості на практику виступа-

ли концептуальними орієнтирами для багатьох дослідників ППП у процесі визначення її завдань і розроблення підходів до її реалізації.

Завдання ППП і підходи до її реалізації визначаються авторами досліджень з урахуванням її місця у системі підготовки фахівця в цілому: а) як гуманітарної складової; б) як професійної складової.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема гуманітарної підготовки розкрита у низці праць дослідників теоретичних основ професійної педагогіки: С. У. Гончаренка [64; 65], В. А. Семиченко [290], Н. Г. Ничкало [219], М. І. Сметанського [235; 313]; формування загальної та професійної культури фахівця: Г. О. Балла [29; 30; 74; 75], І. А. Зязюна [236].

Проблемами теоретичного обґрунтування, планування, розроблення і впровадження системи психолого-педагогічної підготовки (на основі цілісного комплексу спеціалізованих дисциплін) студентів вищих навчальних закладів не лише педагогічного, а й непедагогічного профілю займалися багато науковців. У роботах С. Я. Батишева [364], Н. Ф. Тализіної [324], В. Д. Шадрікова [351], В. О. Якуніна [372] серед багатьох питань і тем висвітлюються методологічні і теоретичні основи професійної освіти. В. А. Козаков [131; 132], Е. В. Лузік [190], В. А. Семиченко [290; 292; 293], С. О. Сисоева [301], М. М. Фіцула [340] та інші розглядали ППП студентів для надання другої чи допоміжної спеціальності.

Нижчезазначені автори досліджували: психолого-педагогічні проблеми фахової підготовки інженерів і роль дисциплін психолого-педагогічного циклу — М. О. Добрускін [89], О. В. Загайнова [107]; А. В. Непомнящий [216]; О. М. Сальнікова [284]; Н. Г. Тіхонкіна [329]; М. В. Фоміна [341]; проблеми ППП майбутніх економістів: Л. М. Грущенко [71]; І. Б. Міщенко [207]; Т. Б. Поясок [252]; Т. Л. Шепеленко [352].

Проблеми психологічної і педагогічної підготовки юристів досліджували: В. А. Ільїн [115]; П. В. Кустов [179]; С. М. Пелипчук [239]; О. М. Столяренко [319—321]; А. В. Хлоповскіх [343] та інші.

Змістові аспекти ППП визначаються насамперед тим, яку професію мають опанувати студенти в університеті.

Для майбутніх педагогів та психологів така підготовка тісно пов'язана з категорією професіоналізму, оскільки педагогічна, психологічна діяльність — це основна, головна діяльність педагога (учителя, вихователя, викладача), психолога (шкільного

психолога, дитячого психолога-психотерапевта, консультанта тощо.) Тобто для цих професій психологічна чи педагогічна підготовка — це підготовка до професії психолога чи педагога. Вона має забезпечити виконання усіх функцій як соціальних ролей професіонала. Для представників багатьох інших професій, що належать до типу «людина-людина», ППП надає можливість бути успішним у професії завдяки готовності до ролі «людинознавця». Вправність у виконанні такої соціальної ролі необхідна і майбутнім юристам.

Визначення змісту психолого-педагогічних ролей, до виконання яких юрист має бути готовий, уявляється нам продуктивним напрямом для обґрунтування концепції практико-зорієнтованої ППП майбутніх юристів. Докладне дослідження цього та інших психолого-педагогічних аспектів професійної діяльності юристів буде нами представлено надалі. Тут лише зазначимо, що психолого-педагогічні ролі юристів визначаються структурою професійної юридичної діяльності та її функціями, компонентами.

Перш, ніж розглянути науковий доробок авторів у галузі методики ППП майбутніх юристів, проаналізуємо наукові розробки структури і функцій ПЗППП майбутніх педагогів та психологів, для яких психолого-педагогічна діяльність є основою професії.

Сутність, структура і функції професійної підготовки учителів розкриті докладно у працях О. О. Абдулліної [16], Н. В. Гузій [73], Є. І. Ісаєва [118], Н. В. Кузьміної [173; 174], Н. І. Лісової [186], Л. М. Мітіної [205], Н. М. Савельєвої [282]; Н. Г. Сидорчук [298]; Л. Ф. Спіріна [315]; А. Е. Штейнмеца [357]; О. П. Щотки [359] та багатьох інших.

Зокрема, дослідження А. Е. Штейнмеца [357] та Н. В. Кузьміної [173; 174] свідчать про наявність чотирьох основних функційних компонентів педагогічної діяльності: конструктивного, дослідницького, комунікативного і рефлексивного. Вони й виступають компонентами ППП викладача-вчителя-вихователя, які надалі конкретизуються у теоретичній і практичній складовій їх ППП, а саме знаннях, уміннях і навичках: гностичних, проектувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних [173; 174]. Окрім того, виокремлюють основні процесуальні умови підготовки: засвоєння студентами психолого-педагогічних понять, розвиток професійно-педагогічної спрямованості особистості; індивідуалізація діяльності у процесі її опанування, становлення суб'єкта навчально-професійної діяльності [173; 174].

Ми вважаємо, що зазначені компоненти ППП педагога та її практична складова можуть бути реалізовані і у ПЗППП майбутніх юристів за умови виявлення таких компонентів у професійній юридичній діяльності на основі її аналізу.

Аналіз зазначених робіт дослідників уможлиблює висновок: професійна підготовка поряд зі спеціально-предметною (фаховою) складає основу професіоналізму педагога; професійно-педагогічна підготовка вчителя — складна система, що об'єднує відносно самостійні, проте взаємопов'язані і взаємозумовлені системи підготовки, в результаті якої формується професійно-педагогічна компетентність. Професійно-педагогічну компетентність Н. В. Гузій розглядає як складноструктуровану систему теоретичних і практичних знань, що виступає основою відповідних видів компетентності педагога-професіонала, серед яких системотвірною є аутопсихологічна компетентність [73, с. 223]. Поділяючи думку автора, зазначимо, що у контексті нашого дослідження компетентність, якої має набути майбутній юрист протягом навчання в університеті, можна розглядати як професійно-юридичну компетентність, складовою якої виступає професійна психолого-педагогічна компетентність, яка, своєю чергою, формується на основі базової психолого-педагогічної компетентності як аутопсихолого-педагогічної компетентності та спеціальної психолого-педагогічної компетентності, що формується в процесі професійної психолого-педагогічної підготовки. Тому професійна психолого-педагогічна компетентність майбутнього юриста зумовлюється функційними компонентами професійної діяльності юриста, які, з одного боку, зумовлені специфікою цієї діяльності, а з іншого — підпорядковані загальним вимогам до організації діяльності, отже мають спільні риси із компонентами професійно-педагогічної діяльності.

Конкретизацію мети і завдань складових системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в умовах модернізації вищої освіти в Україні, а саме їх базової і професійної психолого-педагогічної підготовки, доцільно, на наш погляд здійснити у поняттях компетентнісного підходу, оскільки саме компетентність виступає вимогою суспільства до моделі фахівця, що цілком узгоджується з гуманістичною парадигмою сучасної освіти.

Компетентність виступає новим орієнтиром кваліфікації порівняно з більш традиційним — готовність. Компетентність розглядається як показник ефективності освіти і результативності «включеності» учнів у освітній процес. Компетентність також

дозволяє здійснити операційну оцінку теоретичної і практичної підготовленості студентів.

Компетентний (франц. *competent* — правомірний; лат. *competens (competentis)* — відповідний, здатний, *competere* — відповідати чомусь, бути придатним до чогось). Похідними від цих слів стали поняття «компетентність» та «компетенція». Як зазначає В. І. Луговий, у науковому обігу вони часто вживаються і як синоніми, і як ціле і частина, і як інтегральна характеристика і коло визначених повноважень [189].

Ми будемо розглядати психолого-педагогічну компетентність юриста як його інтегральну характеристику, зумовлену колом його професійно-юридичних повноважень, функціями професійної ролі (прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус).

На нашу думку, компетентність також є близькою до поняття «фундаментальності». Компетентність як володіння знаннями, які дозволяють виносити судження про щось, передбачає розуміння цих знань.

Компетентність — це цінність освіти, до якої ми наближаємось через фундаменталізацію. Фундаменталізація як процес — це досягнення компетентності, такого рівня підготовки, який забезпечує кваліфікованого працівника можливістю вирішення нестандартних професійних ситуацій.

Особливо це важливо у юридичній діяльності, у якій юрист виступає не лише знавцем, охоронцем, застосовувачем, захисником закону і прав громадян, а й експертом з правосвідомості, моралі громадян, їхньої здатності до корекції поведінки, а також вихователем і фасилітатором у складних ситуаціях життя.

Вітчизняні й зарубіжні науковці розглядали на різних рівнях поняття компетентності. Серед них: Дж. Равен [265], В. В. Болотов та В. В. Серіков [48], Н. Кузьміна [175], А. К. Маркова [197; 198], О. В. Овчарук [226], О. І. Пометун [251], І. Тараненко [327], А. В. Хуторської [345], Е. Шорт [388] та ін.

Проблеми, пов'язані з професійною компетентністю, розглядаються у працях таких учених, як І. Д. Бех [41], М. П. Васильєва [53], А. К. Маркова [197; 198], Л. А. Петровская [240], Л. П. Пуховська [264], В. А. Семиченко [292], С. О. Сисоєва [301], М. Ф. Степко [317], А. В. Хуторської [345] та ін.

Одним із чинників посилення уваги до здійснення підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу виступає, на нашу думку, його особистісний і практико-зорієнтований характер, зокрема акцент на значущості мотивації особистісного самовдосконалення фахівця і досвіду в структурі його компетентності.

Поняття «компетентність» одним із перших застосував Дж. Равен у своїй роботі «Компетентність у сучасному суспільстві», що з'явилася в Лондоні в 1984 р., надавши йому розгорнуте визначення [265]. Структура компетентності, побудована Дж. Равеном, багатокомпонентна (143 елементи), вона надалі структурувалася, уточнювалася, конкретизувалася послідовниками компетентнісного підходу до навчання. Нашу увагу привернула думка автора про взаємозамінність компонентів, які відносяться до різних сфер — когнітивної чи емоційної, наприклад, як складових ефективної поведінки, що, на нашу думку, надає можливість і поведінковий компонент компетентності розглядати не лише як похідний від інших, попередньо розвинутих, а такий, що може започатковувати отримання нового досвіду, який надалі мотивуватиме учня до розвитку когнітивного та емоційного компонентів компетентності.

У теоретичних розробках прихильників компетентнісного підходу в освіті тенденція до виокремлення практичного досвіду того, хто навчається, як поняття, з яким пов'язується формування його компетентності (освітньої, професійної тощо), простежується як виразна тенденція. Наприклад В. А. Болотов і В. В. Серіков зазначають: «Компетентність... постає як складний синтез когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду... як ступінь умілості, спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), певний підсумок саморозвитку індивіда або форма вияву здібностей тощо» [48].

Освітня компетентність, на думку А. В. Хуторського, розкривається як «сукупність змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду діяльності студента по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності». Саме тому освітні компетентності диференціюються за тими ж рівнями, що і зміст освіти: ключові, загальнопредметні, предметні [345, с. 36—41].

На думку Л. Г. Семушиної, під професійною компетентністю прийнято розуміти інтегральну характеристику ділових та особистісних якостей фахівців, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності, яка пов'язана з прийняттям рішень [294, с. 24].

У структурі професійної компетентності А. К. Маркова виокремлює чотири блоки: професійні (об'єктивно необхідні) знання; професійні (об'єктивно необхідні) уміння; професійні психологічні позиції, настановлення (установки) фахівця, не-

обхідні для конкретної професії; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння фахівцем професійними знаннями та вміннями [197; 198].

В. А. Семиченко визначає компетентність як «атрибут особистісного рівня, система тих засвоєних способів, за допомогою яких людина має можливість вирішувати ті чи інші проблеми, задачі своєї життєдіяльності. Будь-які знання, окремі навички та вміння лише тоді стають дійовими, коли інтегруються в загальну систему способів, вступають у багаторівневі зв'язки з іншими структурними елементами, творчо модифікуються, гнучко використовуються у відповідності до цілей та умов діяльності або міжособистісної взаємодії» [292, с. 11]. В. А. Семиченко фактично підкреслює необхідність досвіду, в тому числі досвіду міжособистісної взаємодії як умову становлення і прояву компетентності.

Про перспективність компетентнісно-зорієнтованої освіти свідчить увага до її проблем міжнародних організацій — ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів, які узагальнюють доробок педагогів з усього світу. Зокрема, О. В. Овчарук зазначає, що учасники конференції ЮНЕСКО 2004 р. розглядали компетентність як «здатність застосовувати знання та вміння ефективно і творчо в міжособистісних відносинах — ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях» [226, с. 10]. Поняття ключових компетентностей (key competencies) (OECD) застосовується до визначення таких, які дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. «Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями і життєвими сферами особистості» [251, с. 16].

За результатами діяльності робочої групи українських науковців і практиків розроблялись теоретичні і прикладні питання запровадження компетентнісного підходу в освіту України (керівник О. Савченко; Н. Бібік, Л.Вашенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Трубачова) [44]. Згадані вчені виокремлюють: компетентності за навчальними галузями й життєвими сферами учнів; освітні компетентності (компетентності у на-

вчанні), які розглядають як ключові, в межах яких вирізняють загальнокультурну, інформаційну, соціальну тощо; компетентності за критерієм джерела, засобу формування, в якості яких виступають навчальні предмети і які поділяють на надпредметні, загальнопредметні та спеціальнопредметні. Компетентності, які формуються в процесі здобуття вищої освіти, називаються професійними.

Аналіз змісту окремих видів компетентностей, наприклад на рівні знань і умінь, переконує нас у тому, що вони можуть бути віднесені і до іншого виду компетентності, проте умовність цього поділу свідчить не про труднощі зопераціонування показників компетентності, а про можливість привнесення авторського компоненту у їх визначення відповідно до цілей формування компетентності в межах навчального предмету, галузі життєдіяльності учнів, їх контингенту, вихідного рівня компетентності учнів, їх індивідуальних особливостей тощо. Основною перевагою компетентнісного підходу виступає можливість на його основі посилити практичну спрямованість навчання, що є важливим для нас з огляду завдань нашого дослідження.

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок стосовно компетентностей майбутніх фахівців:

1) поняття «компетентність» трактується по-різному: і як синонім професіоналізму, і лише як одна з його складових;

2) вирізняють компетентність ключову — володіння необхідним обсягом знань, умінь та навичок, цінностей, якостей особистості та її позицій, достатніх для ефективної взаємодії на рівні міжособистісних стосунків, а також професійну компетентність — володіння необхідним обсягом знань, умінь та навичок, цінностей, якостей особистості, достатніх для ефективної взаємодії з іншими людьми в процесі професійної діяльності;

3) у структурі компетентності найчастіше виокремлюють а) знання, вміння, навички; б) особистісні якості, що утворюють загальну «Я-концепцію» особистості та її професійну складову і спричинені нею, спрямованість особистості фахівця; в) досвід.

Однак автори досліджень, які зазначають важливість досвіду в опануванні компетентності, не розкривають зміст цього поняття. Цю прогалину в термінології необхідно заповнити, втім, як і конкретизацію інших складових змісту компетентності майбутніх юристів, що і буде розкрито нами надалі.

Виходячи із завдання визначення спрямованості базової та професійної ППП на формування відповідних компетентностей майбутніх юристів, з'ясуємо їх місце у структурі ППП у цілому.

Вирізняють три категорії ключових компетентностей: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах, а також внутрішню структуру компетентності: знання; пізнавальні навички; практичні навички; відношення; емоції; цінності та етика; мотивація [251].

На нашу думку, ключові компетентності майбутніх юристів мають формуватися в процесі їх базової ППП, яка забезпечує розвиток психолого-педагогічних знань, умінь психолого-педагогічного впливу на засадах гуманістичних цінностей, набуття досвіду стосунків на цій основі. Водночас, психолого-педагогічна компетентність майбутніх юристів, що формується у процесі вивчення ними психолого-педагогічних дисциплін, є предметною компетентністю, тому вважаємо її за доцільне так і розглядати — як базову психолого-педагогічну компетентність (ППК).

Сформованість базової ППК майбутніх юристів виступає передумовою для опанування на цій основі ППК, якої потребує професійна юридична діяльність. Логічно було б назвати її професійною ППК, проте це буде суперечити погляду, згідно якого всі компетентності, які формуються в процесі здобуття вищої освіти, називаються професійними [44]. Базова ППК і ППК, що формується в процесі опанування дисциплін «професійного та практичного блоку підготовки», співвідносяться між собою як загальне і особливе, спеціальне. То ж ППК, що формується у процесі професійної ППП майбутніх юристів, ми назвемо спеціальною ППК. Зобразимо це на рис. 1.1.

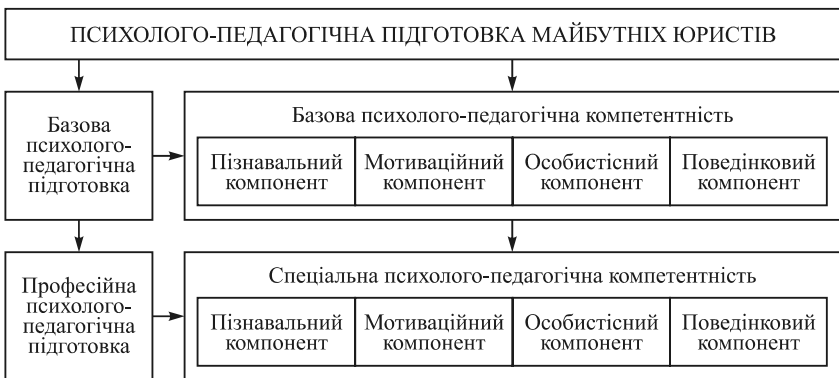


Рис. 1.1. Структура психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів

Розкриємо в загальних рисах зміст компонентів ППК майбутніх юристів.

Мотиваційний компонент включає мотиви опанування базовою та професійною ППП.

Пізнавальний компонент включає базові та спеціальні психолого-педагогічні знання майбутніх юристів.

Особистісний компонент включає якості, властивості особистості, які забезпечують сформованість базової та спеціальної ППК.

Поведінковий компонент включає досвід застосування базових та спеціальних психолого-педагогічних знань, що виражається у: прийнятті рішень щодо вдосконалення базової та спеціальної ППК та втіленні їх у вчинках; прояві умінь вирішувати педагогічні та психологічні проблеми в житті, міжособистісній взаємодії; прояві спеціальних психолого-педагогічних умінь у процесі переддипломної професійної практики студентів.

Поведінковий компонент базової ППК ми будемо розглядати як прояв міжособистісно-рольової компетентності майбутніх юристів, а поведінковий компонент спеціальної ППК — як прояв полірольової професійної компетентності майбутніх юристів. Зміст цих понять буде розкрито у розробленій нами концепції психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів. Компоненти базової та спеціальної ППК характеризуються специфічними критеріями та показниками, які надалі будуть конкретизовані.

Зв'язок складових ППП майбутніх юристів накреслює напрями побудови системи їх ППП лише у загальному вигляді. Наповнення її змістом — наше подальше завдання дослідження. Тут ми лише прагнули зобразити взаємозв'язок між складовими ППП як системи.

Наступне питання для розгляду — аналіз наукового доробку дослідників ППП майбутніх юристів, які ставили за мету інтеграцію теоретичного і практичного компонентів такої підготовки, тобто її відповідності принципу зорієнтованості на практику. Питання, які становлять для нас найбільший інтерес, такі:

— дослідженість проблеми практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки (ПЗППП);

— наявність взаємозв'язку між базовою та професійною ПЗППП;

— обґрунтованість критеріїв відбору професійно значущих психологічних та педагогічних якостей майбутніх юристів, які формуються у процесі їх ПЗППП;

— методики, технології, засоби, прийоми забезпечення практичної спрямованості психолого-педагогічної підготовки.

Доцільно розгляд розпочати з досліджень практико-зорієнтованого компоненту професійно-психологічної та професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, потім інших фахівців непедагогічного профілю, а потім — психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів. Така послідовність зумовлена тим, що зазначені аспекти найчастіше розглядаються стосовно майбутніх педагогів, дещо менше представлені у теорії та методиці професійної освіти фахівців непедагогічних спеціальностей і майже не досліджені стосовно майбутніх юристів. Окрім того, зміст спеціальної ППК майбутнього юриста має визначатися функційними компонентами професійної діяльності юриста, які, з одного боку, зумовлені специфікою цієї діяльності, а з іншого — підпорядковані загальним вимогам до організації діяльності, отже мають спільні риси із компонентами професійно-педагогічної діяльності. Вдамося до аналогії.

Розглянемо, які підходи і засоби пропонують дослідники психолого-педагогічної підготовки педагогів з метою посилення її практичної спрямованості.

Тривалий час однією з причин переважання теоретичної складової у психолого-педагогічній підготовці, як і у педагогічній, і психологічній вважалася важко вирішувана проблема індивідуалізації підготовки при переважанні аудиторних форм роботи, що ускладнювало формування у студентів готовності до проходження педагогічної практики. Практичну зорієнтованість психологічної підготовки педагогів як підготовки до проходження педагогічної практики А. Е. Штейнмец [357] реалізує за допомогою такого засобу, як навчально-педагогічна задача, призначена для педагогічної практики, застосовуючи контекстний підхід до формування змісту професійної підготовки, розроблений А. О. Вербіцкім, що полягає у насиченні змісту всіх дисциплін практичним, професійним контекстом [54]. А. Е. Штейнмец співвідносить поняття про задачу такого роду з поняттям про навчальну задачу у відомій концепції Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова. Відповідно до даної концепції навчальна задача відрізняється від часткових задач, використовуваних у навчальному процесі тим, що вона спрямована на аналіз суб'єктом навчального процесу умов походження теоретичних понять і на опанування відповідними узагальненими способами дій. Навчальна задача вводить студентів у проблемну ситуацію, котра сприяє отриманню «нового поняття» [357].

При цьому слід зазначити, що обстоюючи необхідність практичної зорієнтованості психологічної підготовки до педагогічної діяльності, автор, услід за А. О. Вербіцкім, логіку і послідовність

такої підготовки вбачає у русі «від абстрактного до конкретного», тобто від знань до умінь за допомогою вирішення і конструювання задач [357, с. 252].

Отже, практичне випробовування набутих знань за таких умов відбувається у студентів лише на останньому етапі навчання — під час педагогічної практики. Ми обстоюємо іншу думку, а саме — практичний компонент психолого-педагогічної підготовки має бути реалізований на всіх її етапах.

Ідея ПЗППП знайшла відображення і в дисертаційному дослідженні С. А. Берліної, присвяченому практико-зорієнтованим технологіям професійної підготовки педагогів-психологів [38]. Обґрунтовуючи практико-зорієнтовані технології як діагностично задану мету, вимірюваний результат діяльності: діяльність у вигляді системи пізнавальних і практичних задач; орієнтувальності системи і способів вирішення таких задач; жорсткої послідовності логіки та етапів їх вирішення; індивідуально-групової диференціації навчально-професійної діяльності студентів; вказування способів взаємодії учасників цього процесу на кожному етапі; мотиваційного забезпечення діяльності студентів і викладачів, засноване на реалізації їх особистісних функцій; допустимого відхилення від багатоманітних правил, автор надалі за допомогою інтегративних курсів на стику психології та кадрового менеджменту формує професійно значущі якості майбутніх педагогів-психологів [38, с. 9—10]. Дана робота привернула нашу увагу тим, що автор реалізує у своєму дослідженні системно-практичний підхід, логіка якого може бути використана і при побудові системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, зорієнтованої на практику. Так, автор виокремила в якості початкового етапу дослідження вивчення запиту на сучасного спеціаліста у експертів, надалі здійснила пошук і експериментальну апробацію у процесі навчання у вищій школі перехідних форм від теоретичного навчання до практики, виокремленням професійних ролей педагогів-психологів, які виконують обов'язки менеджерів з персоналу. Водночас, слід лише пожалкувати, що остання плідна думка автора не знайшла надалі розвитку в дослідженні через деяку плутанину у розкритті змістів компонентів практичної підготовки, у яких виявилися тотожні елементи, недостатньо відображений характер зв'язків між цими змістами та значення їх для відповідності визначеним професійним ролям. Практична зорієнтованість запропонованого автором спецкурсу відобразилася в основному у програмах тренінгу комунікативних умінь та у програмі психодіагностики при прийомі на роботу.

Аналогічній проблемі — особливостям теорії і технології практико-зорієнтованого підходу при підготовці учителя присвячене дисертаційне дослідження О. А. Сазанової [283]. Тут ми знаходимо, як і в інших авторів розуміння суті практико-зорієнтованого підходу як такого, що спрямований на формування конкретних навичок (але це загальні вимоги щодо співвіднесеності теорії з практикою — *О. К.*); збільшення годин на практичні аспекти підготовки (але їх можливо збільшити лише за рахунок теорії чи інших дисциплін, що, в принципі, досить проблематично — *О. К.*); структуризації теоретичного матеріалу з урахуванням його практичного застосування у процесі інноваційних технологій (але це розширене розуміння першої засади практико-зорієнтованого підходу, тобто поєднання теорії з практикою — *О. К.*). [283, с. 38]. Практико-зорієнтований підхід має спиратися, на думку О. А. Сазанової, на кінцевий продукт навчання (по суті — та ж сама зопереціонована мета, досяжність якої мають забезпечити зопереціоновані дії — *О. К.*) [283, с. 52]. Увагу привертає докладність практичних методичних розробок і повторення у теоретичних викладах відомих уже позицій.

Інтерес у руслі нашої проблеми становить і дослідження виокремлення І. В. Сімонової «Концептуальні моделі навчання практико-зорієнтованих учнів в умовах інтернет-освіти» [299], адже кількість сучасних студентів, виходячи з нашого досвіду, а не лише учнів середньої школи, які зорієнтовані на практику, дедалі збільшується. Погоджуємось з автором, що для них необхідно створювати, на думку І. В. Сімонової, задачі продуктивного типу, які задовольняють їх інтерес, мотивацію до отримання конкретного результату і запроваджувати таку послідовність процесу навчання, яка б враховувала таку зорієнтованість.

Нашу увагу привернула також робота О. О. Копилової, яка присвячена вдосконаленню ППП вчителя в умовах практико-зорієнтованого освітнього процесу. Автор розглядає структуру і зміст психологічної і педагогічної підготовки у педагогічному коледжі і доходить висновку, що за умови інтеграції ППД і створення психолого-педагогічного практикуму підвищуються можливості вдосконалення та практичного спрямування психолого-педагогічної підготовки студентів [139]. О. О. Копилова вважає, що досягнення мети загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів можна забезпечити, якщо процес опанування теоретичними знаннями буде побудований у нерозривному зв'язку з процесом педагогічної практики, коли засвоєння теорії є необхідною передумовою опанування практикою, котра, своєю чергою, слу-

гує не лише основою для закріплення знань, але і водночас для поглибленого засвоєння педагогічної теорії [139, с. 45—46].

Цілком погоджуємось із такою ідеєю автора, яка реалізується на основі ретельного відбору теоретичних понять лекційного курсу, які надалі опановуються на семінарах. Проте такий підхід до формування змісту навчального матеріалу, бази знань цілком відображає традиційну методику побудови навчального процесу у навчальному закладі. Продуктивною ідеєю автора слід визнати й запровадження психолого-педагогічного практикуму. Однак поєднання теоретичного матеріалу з його практичною апробацією спрямовано здебільшого на вправління студентів у наданні реальним ситуаціям шкільного життя, які студенти спостерігають під час споглядальної практики в школі — теоретичного обґрунтування. Тобто основним способом поєднання практики і теорії виступає «переклад» реальних ситуацій, з якими студенти стикаються, на «мову» наукових теоретичних понять, засвоєних на лекціях. Отже, інтеграція стосується саме змісту відповідних дисциплін і запровадження практикуму в процесі їх вивчення.

Підводячи підсумки аналізу підходів і технологій ПЗППП майбутніх педагогів, відображених у дослідженнях авторів, зазначимо, що:

- зорієнтованість ППП на практику здебільшого розуміється як підготовка до проходження педагогічної практики, яка власне і виступає процесом набуття досвіду набутих знань;

- гармонізація теоретичного і практичного компонентів ППП досягається шляхом «інверсійного» підходу — формування вміння детермінації реальних ситуацій педагогічної практики за допомогою психолого-педагогічної термінології.

Таке розуміння практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки нам видається надто вузьким. Водночас відзначимо і конструктивні ідеї, які реалізовані різною мірою у проаналізованих дослідженнях:

- запровадження психолого-педагогічного практикуму як практичної реалізації інтеграції психологічних і педагогічних умінь;

- розв'язання задач продуктивного типу, які підтримують і посилюють мотивацію студентів до отримання конкретного результату;

- поетапна організація індивідуально-групової диференціації навчально-професійної діяльності студентів зі вказування способів взаємодії учасників цього процесу на кожному етапі;

— мотиваційне забезпечення діяльності студентів і викладачів, засноване на реалізації їх особистісних функцій;

— формування практичних умінь як сукупності характерних особливостей професійних ролей фахівця.

ППП набуває нині дедалі системнішого характеру у зв'язку з отриманням студентами різних спеціальностей професії педагога як додаткового фаху. Зокрема, у Київському національному економічному університеті така підготовка запроваджена на юридичному факультеті, який є першим і поки що єдиним університетом в Україні, в якому студенти отримують спеціальність «викладач права».

Невелика кількість спеціалістів присвячують свої роботи ППП спеціаліста непедагогічного профілю. Найбільша кількість робіт присвячена психолого-педагогічній підготовці майбутніх інженерів, які отримують кваліфікацію «викладач».

ППП студентів технічного вищого навчального закладу присвячені роботи Ю. М. Измайлової [114], О. В. Загайновой [107], А. В. Непомнящего [216], О. М. Сальнікової [284], Н. Г. Тіхонкіної [329] та Т. В. Шубніциної [358].

Особливістю зазначених досліджень у контексті досліджуваної нами проблеми виступає те, що зорієнтованість на практику автори реалізують у якійсь одній складовій ППП — педагогічній (О. М. Сальнікова [284]), або психологічній (Т. В. Шубніцина [358]), акцентуючи актуальність саме цих аспектів для професійної діяльності інженера-педагога. Ю. М. Измайлова навпаки — розглядає психологічну і педагогічну складову в їх синтезі, саме як ППП і ставить за мету у своїй роботі визначити умови інтеграції теоретичних і практичних психолого-педагогічних знань як засобу вдосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів [114]. Виходячи зі змісту роботи, ключовим словом тут виступає «інтеграція знань», а послідовність їх набуття у процесі психолого-педагогічної підготовки підпорядкована тій самій логіці, що і в інших дослідників — знання, вміння, навички.

О. В. Загайнова [107], А. В. Непомнящий [216], Н. Г. Тіхонкіна [329] вбачають основне завдання ППП майбутніх спеціалістів з вищою технічною освітою у гуманізації технічної освіти на рівні базової ППП.

Відзначаючи актуальність розгляду проблеми ППП майбутніх спеціалістів у непрофільних університетах, ми, на відміну від даних авторів, вважаємо за необхідне розглядати ППП майбутніх спеціалістів у дещо іншому аспекті, а саме, як необхідну складову як базової, так і професійної підготовки.

Ознайомлення з іншими дослідженнями подібної проблематики надало можливість скласти уявлення про мету і завдання ППП у непедагогічному вищому навчальному закладі. Зокрема Л. С. Полякова вважає, що системне поняття «психолого-педагогічна підготовка майбутнього спеціаліста з вищою технічною освітою», яке має компонентний склад і структурні зв'язки, визначається як процес засвоєння студентами психолого-педагогічних знань, формування на їх основі комунікативних умінь і особистісних якостей, наявність і ступінь сформованості яких забезпечують спеціалісту результативність у роботі [250, с. 28].

М. В. Фоміна, яка досліджувала психолого-педагогічну підготовку майбутніх інженерів як майбутніх викладачів (додатковий фах), визначає це поняття так: «Психолого-педагогічна підготовка — спеціально організований процес, спрямований на оволодіння психолого-педагогічними й управлінськими знаннями, вміннями й навичками, на формування і розвиток особистісно і професійно значущих якостей, необхідних у майбутній фаховій діяльності» [341, с. 85], тобто автор пропонує на основі запропонованої методики формувати у майбутніх інженерів-викладачів як ключові, так і професійні психолого-педагогічні компетентності.

М. В. Артюшина, розглядаючи ППП майбутніх економістів як чинник розвитку інноваційних властивостей особистості в економічному ВНЗ, визначає таку підготовку як процес становлення психолого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця в плані доповнення і збагачення фахової діяльності психолого-педагогічними аспектами [27, с. 226].

Підводячи підсумок дослідженням ППП у непедагогічних вищих навчальних закладах, відображених у дослідженнях авторів, зазначимо, що ППП майбутніх фахівців розглядається:

- переважно як педагогічна або психологічна підготовка (має одну складову — або психологічну, або — педагогічну);
- як процес формування готовності до фахової діяльності;
- засіб формування як ключових, так і професійних компетентностей;
- у руслі компетентнісного підходу.

Аналіз наукових досліджень з проблем ППП майбутніх юристів свідчить, що лише незначна кількість дослідників визначають у якості об'єкта чи предмета дослідження власне ППП майбутніх юристів. Здебільшого дослідники розглядають ті професійні характеристики, сприяти яким може педагогічна чи психологічна підготовка, психологічні чи педагогічні дисципліни, тобто розглядають педагогічну чи психологічну складову

навчального процесу у ВНЗ як один із засобів поряд з іншими формування тих чи інших новоутворень: психологічної чи педагогічної культури майбутнього юриста, його здатності до самоосвіти, самовиховання, становлення і розвитку професійної самосвідомості, професійної Я-концепції, організаційно-управлінських умінь тощо.

Велика кількість досліджень охоплює проблеми психологічної підготовки майбутніх правоохоронців, працівників системи ОВС, міліціонерів. Вони розглядаються у дослідженнях О. В. Іванової (соціально-психологічна адаптація курсантів у вищому закладі освіти МВС) [120], А. П. Москаленка (психологічне забезпечення професійного відбору до ВНЗ системи МВС) [212], Н. П. Сергієнко (психолого-правові засади формування особистості майбутніх працівників ОВС) [295] та багатьох інших, у яких структуризація психологічних дисциплін, їх зміст, методика викладання у відомчих профільних університетах не виступають фактором, якому надається визначальне значення (за винятком дослідження О. М. Столяренка, присвяченого юридичній педагогіці в системі МВС [321]). Обмежуємось лише такою лаконічною характеристикою зазначених робіт, оскільки представники даних професій, хоча й можуть мати вищу юридичну освіту, тим не менше їх діяльність ми не розглядаємо через професійну специфіку. Водночас, окремі дослідження, проведені на базі відомчих юридичних вищих навчальних закладів, ми розглянемо докладніше, ті, які становлять для нас інтерес у плані методологічних та загальнометодичних засад побудови системи ППП, розроблення підходів до посилення її практико-орієнтованого характеру.

В останні роки посилюється інтерес дослідників у галузі теорії і методики професійної освіти до педагогічної підготовки майбутніх юристів, що знайшло відображення у дослідженнях, присвячених формуванню педагогічної культури студентів юридичного фаху, здійснених такими авторами, як: В. І. Зелений [111], В. О. Ільїн [115], О. В. Протас [257]; комунікативної культури, яку в якості предмета дослідження розглядали: В. П. Барковський [32], О. В. Белосвіч [36]; комунікативних умінь: М. М. Ісаєнко [121], І. А. Беленько [34], О. Ю. Беркович [37]; професійно важливих якостей: Т. І. Анісімова [26], Н. П. Кім [125], Н. В. Крижановская [175], Н. С. Малюткіна [196], А. Л. Теймуразян [328], М. В. Тухватуллин [333], М. І. Черепанова [346].

В якості об'єкта чи предмета дослідження ППП визначена у роботах С. М. Пелипчук [239], П. В. Кустова [179], А. В. Хлоповських [343].

Проаналізуємо, в якій мірі у зазначених дослідженнях автори розглядають аспекти, які становлять і для нас науковий інтерес: а) виокремлення професійно важливих психолого-педагогічних якостей майбутніх юристів, що формуються в процесі ППП; б) значення ППД для формування таких якостей; в) практико-зорієнтований характер ППП майбутніх юристів.

Деякі дослідники в якості однієї з цілей професійної підготовки майбутніх юристів визначають формування педагогічної культури — В. І. Зелений [111]; комунікативної культури — В. П. Барковський [32], вирізняючи в межах ключового поняття психологічні та педагогічні складові, тим не менше не використовують у якості формувальних умов удосконалення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Розглянемо дослідження психолого-педагогічних аспектів підготовки майбутніх юристів, які стосуються спеціальних, професійних компетентностей, формування яких зумовлюються професійно важливими якостями, які автори пропонують у різній мірі формувати в юристів як у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, так й інших дисциплін професійно- і практично-зорієнтованих.

О. Ю. Беркович розглядала комунікативні вміння (вміння професійно-правового спілкування) юристів відповідно до сторін спілкування: комунікативні, інтерактивні, перцептивні. Серед компонентів моделі формування комунікативних умінь серед інших — цільового, структурного, організаційно-педагогічного автор виокремила і змістовий, що ґрунтувався на предметах психолого-педагогічного циклу, які вивчають майбутні юристи і які включають базову підготовку, такі дисципліни, як «Загальна психологія», «Педагогіка», «Конфліктологія», та дисципліни спеціального блоку, такі як «Педагогіка в діяльності юриста». «Юридична психологія», «Психологія спілкування юриста» тощо [37].

Зазначене дослідження привернуло нашу увагу, оскільки, використовуючи програмні дисципліни як змістову базу, автор формувала комунікативні вміння майбутніх юристів за допомогою численних спецкурсів, тренінгів, спрямованих на практичне опанування такими вміннями з метою формування професійно-правового спілкування, яке має рольовий характер і передбачає визначення соціальних ролей юриста, які регламентують широке коло його прав і обов'язків [там само, с.10], що, на наш погляд, є конструктивним напрямом у вдосконаленні практичної зорієнтованості ППП майбутніх юристів.

Н. П. Кім своє дослідження присвятила теорії і практиці формування вмінь самоосвіти слухачів юридичних інститутів МВС. Контингент досліджуваних — військові, що вже здобули середню спеціальну освіту, офіцери, які працювали чи працюють за фахом, тобто не курсанти, які прийшли до вищого навчального закладу після загальноосвітньої середньої школи — Кустанайський юридичний інститут МВС [125]. Тобто вікова, освітня категорія слухачів — це цілком сформовані особистості, які зацікавлені у набутті вмінь самоосвіти. Дане дослідження привернуло нашу увагу тим, що автор його здійснювала на основі диспозиційно-інтроспективної концепції, на основі рефлексивно-діяльнісного підходу, виокремлюючи у своїй концепції такі компоненти, як мотиваційно-правовий, особистісно-юридичний, риторико-комунікативну поемічну майстерність, педагогічний самоменеджмент, що у комплексі має забезпечувати самоменеджмент самоосвіти, що є актуальним, на нашу думку, і для ключової ППК студентів юридичних спеціальностей невідомчих вищих навчальних закладів, непрофільних університетів.

Надаючи важливого значення практичній зорієнтованості запропонованої педагогічної системи, автор визначає, що реалізація одного із елементів потребує здійснення необхідних, на думку Н. П. Кім, змін у змісті ППП, до якої автор пропонує включити спецкурс «Риторика», який складається з двох частин — «Юридичної ділової риторики» і «Ділової риторики». Таким чином, практичну апробацію концепції і моделі самоменеджменту самоосвіти автор здійснює в процесі вивчення студентами спецкурсів, які можуть виступати засобом формування комунікативних умінь (комунікативної підструктури юридичної діяльності майбутніх юристів). Цілком погоджуємось із автором, яка визначає вміння самоосвітньої діяльності як уміння прогнозування, цілепокладання, планування, організації, інформаційні, діагностики, регулювання [125, с. 284], оскільки вони відображають по суті, етапи управління, функції управління, а самоосвіта передбачає самоуправління. Інтерес становлять групи вмінь, які автор виокремлює в діяльності юриста — це вміння інтелектуальні (психологічні), предметно-практичні (фізичні) і вміння комплексні (які містять як психологічну, так і фізичну складову), тобто спеціальні [125, с. 280]. Важко погодитися з автором, яка серед психологічних умінь юриста, від яких залежить їх здатність до самоосвіти, виділяє лише інтелектуальні. Емоційно-вольова сфера майбутніх юристів залишається поза увагою автора, у той час, як доведено, що рівень тривожності,

наприклад, має суттєвий вплив на успішність навчання, у тому числі самоосвіти.

А. Л. Теймуразян визначає низку професійно значущих особистісних якостей юристів, наведених у кваліфікаційних характеристиках і угруповує їх у інтегральні якості: інформованість, гуманність, правова культура, психологічна культура, творчий саморозвиток. Дещо умовним виглядає здійснений автором розподіл: психологічна культура розглядається як комунікативна компетенція, а творчий розвиток як когнітивна компетенція [328]. Особливістю даної роботи, втім, як і досліджень М. В. Тухватулліна [333] та Т. І. Анісімової [26], є те, що професійно важливі якості юристів автори пропонували формувати поза межами ППП майбутніх юристів. Разом з тим, нашу увагу привернула ідея М. В. Тухватулліна щодо організації консультаційного центру для студентів, який називається «Педагогічна підтримка», спрямованого на допомогу у здійсненні самовиховання студентами і посилює практико-зорієнтований характер процесу формування умінь самовиховання в майбутніх юристів [333].

Дисертаційні дослідження, присвячені безпосередньо ППП майбутніх юристів, як ми вже зазначали, досить нечисленні — це роботи російських дослідників — П. В. Кустова [179], А. В. Хлоповських [343] й української дослідниці С. М. Пелипчук [239].

Зокрема, С. М. Пелипчук метою свого дослідження визначила обґрунтування суб'єктності як інтегральної якості майбутніх юристів, визначення та експериментальну перевірку педагогічних умов її формування у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін [239]. Результати дослідження знайшли відображення у програмі, на основі якої було розроблено спецкурс «Основи педагогіки та психології» для студентів юридичних спеціальностей. Експеримент проводився на базі класичного університету (Буковинський університет) за участі студентів юридичного факультету. Якщо не зважати на деякі поняттєві недоречності типу «об'єктивне визначення власного адекватного «Я» тощо, повтори у змісті етапів підготовки, дослідження є актуальним для вдосконалення підготовки юристів усіх спеціалізацій, у тому числі і юристів широкого профілю, яких готують класичні університети. Це єдина на сьогодні робота такого напрямку в Україні, в якій психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів визначена у предметі дослідження і удосконалення викладання ППД визначається як умова результативності формування суб'єктності майбутніх юристів.

П. В. Кустов [179], на відміну від Н. П. Кім [125], у центрі уваги якої були комунікативні якості юристів, основну увагу

приділив можливостям формування організаційно-управлінської підструктури професійної діяльності юристів як керівників підрозділів органів внутрішніх справ у процесі ППП. Автор розглядав ППП як організований, цілеспрямований педагогічний процес, що має на меті формування особистісно-професійних вольових якостей, що забезпечують високу ефективність управлінської діяльності у підрозділах ОВД, уміле навчання та виховання підлеглих [179, с. 161]. Експеримент проводився у відомчому профільному ВНЗ — Санкт-Петербурзькому університеті МВС Росії, на контингенті слухачів кадрово-виховної спеціалізації.

Цілком поділяємо думку автора щодо того, що ППП слухачів як керівників ОВС може сприяти формуванню в них службово-професійної спрямованості, як одного із основоположних факторів професіоналізму керівників ОВС, яка включає дві складові — спрямованість на службу в ОВС і спрямованість на конкретну професію, спеціальність.

Вивчення автором загальних і специфічних вимог до ППП слухачів показало, що її високий рівень забезпечується формуванням особистісно-професійних якостей, знань, умінь, в основі яких лежить «мотиваційний, комунікативний, емоційно-вольовий, інтелектуальний та організаторський компоненти» [179, с. 160].

Слушним висновком автора нам уявляється твердження П. В. Кустова щодо організаційно-педагогічного вирішення проблеми формування психолого-педагогічної підготовленості слухачів як керівників ОВС на основі системного і особистісно-діяльнісного підходів, що забезпечує інтеграцію навчального і виховного процесу; надання професійній підготовці міждисциплінарного, комплексного характеру; посилення практичної спрямованості професійної підготовки з позиції відповідності змісту навчальних дисциплін вимогам практики широкого застосування активних методів навчання, вирішення проблемних навчально-професійних задач, моделювання можливих ситуацій і дій, за психологічною структурою ідентичних реальній обстановці, активне включення навчуваних у навчальний процес [179, с. 161].

Що ж до вимоги автора щодо необхідності врахування індивідуальних особливостей слухачів як майбутніх керівників ОВС, зокрема мотивації до навчальної діяльності, професійної спрямованості, здатності до самоконтролю і самовиховання, самостійності в процесі професійної практики [179, с. 162], зауважимо, що

за умов ПЗППП майбутніх юристів зазначені чинники необхідно враховувати протягом усього процесу психолого-педагогічної підготовки, усього процесу професійного саморозвитку, а не лише на етапі професійної практики.

А. В. Хлоповскіх у якості об'єкта дослідження визначив педагогічний компонент вузівської освіти юристів, а предмета — обґрунтування, конструювання та здійснення процесу формування педагогічного компоненту вищої юридичної освіти, що було здійснено автором на основі аналізу Державного освітнього стандарту (ДОС) Російської федерації зі спеціальності «Юриспруденція» [343].

Нам видається слушною послідовність і логіка автора у побудові змісту, методів запровадження педагогічного компоненту у вищу освіту юристів, тому одним із аспектів, який, на нашу думку, необхідно проаналізувати, виступає відповідність вимог до компетенції юристів, зазначених у Державних освітніх стандартах України, освітньо-кваліфікаційних характеристиках до випускників юридичного профілю змісту і структурі ППП майбутніх юристів в університетах України.

Отже, аналіз досліджень, присвячених ППП майбутніх юристів, дозволяє виокремити такі позиції авторів щодо її реалізації:

— принцип системності реалізується або у межах базової, або професійної ППК;

— принцип професійної зорієнтованості такої підготовки реалізується у межах формування або комунікативних, або організаційно-управлінських якостей майбутніх юристів;

— принципи індивідуалізації, зорієнтованості на практику реалізуються в основному на етапі практики як форми навчання, попередні етапи підготовки мають переважно знаннєво-теоретичний характер.

Основними проблемами ППП майбутніх юристів, які потребують теоретичного обґрунтування, є:

— недостатня розробленість теоретичних підходів до забезпечення системності психолого-педагогічної підготовки;

— відсутність концептуального обґрунтування практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів;

— виокремлення або лише комунікативної, або лише організаційно-управлінської компетентності майбутніх юристів у якості мети професійної ППП майбутніх юристів;

— зосередженість уваги науковців на дослідженні особливостей психолого-педагогічної підготовки юристів, чия діяльність пов'язана з правоохоронною сферою;

—невизначеність сутності психолого-педагогічного досвіду як практичної складової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

Узагальнюючи результати аналізу розглянутих нами досліджень, слід зазначити, що потреба у переорієнтації зі «знаннєвого» до практико-зорієнтованого підходу в реалізації ППП відзначається багатьма авторами. Проте практичний компонент такої підготовки, здобуття психолого-педагогічного досвіду реалізується переважно лише на заключному етапі — етапі професійної практики.

Найважчий психолого-педагогічний досвід, ППК, з якою студенти-майбутні юристи приходять в університет, не береться до уваги, а між тим саме він надає можливість надати процесу навчання особистісно- і практико-зорієнтованого характеру, активізувати мотивацію студентів, пришвидшити їх адаптацію до нових умов навчання.

Не менш актуальними є проблеми гармонізації психологічного і педагогічного компонентів ППП, її структурованості і системності, яка поки що залишається невирішеною.

У виборі цілей запровадження ППП дослідники виявляють схильність до альтернативи: або формування базових компетентностей, або — спеціальних, у той час, як така підготовка може слугувати досягненню обох цілей.

Можна стверджувати, що ПЗППП майбутніх юристів залишається поки що поза увагою дослідників, так само, як і докладний аналіз структури такої підготовки, підходів до її реалізації, засобів організації.

Недослідженою поки що лишається проблема індивідуалізації професіоналізації майбутніх юристів у процесі ППП. Якщо професійно значущі якості працівників ОВС, які мають юридичну освіту, слідчих знайшли своє відображення у наукових дослідженнях, то такі юридичні професії, як нотаріус, суддя, адвокат, прокурор, юрисконсульт розглядаються узагальнено як «юристи». Гіпотезу щодо розбіжностей у професійно значущих якостях представників цих професій ми будемо підтверджувати за допомогою експертної оцінки, що надасть можливість як індивідуалізувати психолого-педагогічну підготовку майбутніх юристів, так і надати їй практико-зорієнтованого характеру.

У руслі зазначеного, уявляється доцільним розглянути здобутки вітчизняних та зарубіжних дослідників, чії праці уможливлять конкретизацію поняття «навчання через практику», «навчання через досвід», «практико-зорієнтоване навчання» з метою

подальшої розробки концепції практико-орієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Навчання через досвід своїми витоками сягає у теорію Джона Дьюї (1859—1952) — американського філософа, психолога і педагога, одного із провідних представників прагматизму (інструменталізму, експеріенталізму), автора наукових праць «Освіта. Школа і суспільство» (1899), «Людська природа і поведінка» (1922), «Як ми мислимо» (1910), «Досвід і природа» (1925), «Мистецтво як досвід» (1934), «Досвід і освіта» (1938) та ін. Стверджуючи, що «сутність прагматичного інструменталізму полягає у тлумаченні водночас знання і практики як засобів для виробництва корисних для життя речей», Дьюї провідну роль у пізнанні відводив експериментуванню [93].

Концепція Дьюї базувалася на понятті «досвід», яким він визначав усе те, що зустрічається в житті. Пізнання Дьюї розглядав як вид діяння чи дії, які спрямовані на досвід і розглядав останній як «способи вправління і страждання», вміння вирішувати проблеми [92]. Отже, пізнання — це вміння вирішувати проблеми. Поняття «проблемної ситуації», «ситуації сумніву» — центральне поняття філософії, психології та педагогіки Дьюї. Проблемна ситуація перетворюється на вирішену шляхом проходження п'яти стадій:

—почуття утруднення, перешкоди (часто тривожне, таке, що не має чіткого пояснення) — у даному випадку необхідно: з'ясувати джерело подібного відчуття; усвідомити проблему; чітко сформулювати, у чому вона полягає;

—після того, як дана проблема чітко сформульована, невизначена ситуація перетворюється на проблематичну; на даному етапі необхідно: чітко визначити кінцеву мету; усвідомити можливі труднощі;

—висування гіпотези (послідовності дій), яка приведе до вирішення проблеми;

—критичний аналіз гіпотези, теоретичне моделювання (передбачення, засноване на досвіді) дії гіпотези на кожному етапі досягнення поставленої мети;

—прийняття остаточного рішення, втілення змодельованої гіпотези в життя, вирішення проблематичної ситуації, експериментальна перевірка застосованої гіпотези на істинність (при досяганні результату) або неправильність (при недосяганні результату) [76].

Вплив Дьюї на розвиток школи полягає в тому, що ним була висунута ідея «навчання шляхом практики», формування практичних навичок у вирішенні життєвих проблем [94].

Впровадження ідей Дьюї знайшло відображення у методі проєктів, запропонованому Е. Пракхерст і В. Кілпатріком. Його різновид — «Дальтон-план» набув розповсюдження у системі середньої і вищої освіти, в тому числі і у вітчизняній освіті радянських часів у 1920-ті роки. Відмова від цього експерименту стала одним із доказів безперспективності абсолютизації теоретичного або практичного компонентів освіти і початком нового етапу пошуку їх гармонізації.

Оцінюючи внесок Дьюї у розвиток практико-зорієнтованого навчання, важливо пам'ятати, що «інструментальна педагогіка» Дж. Дьюї була реакцією на механічне запам'ятовування, слабе врахування пізнавальних потреб і можливостей школярів, недостатнє узгодження змісту освіти із запитамі життя. Втім, використання наочності, лабораторних і практичних робіт, пошукових і проблемних методів навчання, запропоноване Дьюї, є актуальним для сьогодення [332].

Співзвучними гуманістичній парадигмі й особистісно-зорієнтованим підходам в освіті є уявлення Дж. Дьюї про методичні прийоми створення проблемних ситуацій:

— викладач підводить до суперечності і пропонує учням самим знайти рішення, а також:

- «зіштовхує» протиріччя практичної діяльності;
- викладає різні погляди на одне й те саме питання;
- пропонує розглянути явище з різних позицій;
- спонукає робити порівняння, узагальнення, висновки;
- ставить конкретні запитання;
- пропонує проблемні завдання [332].

Актуальними для розроблення системи практико-зорієнтованої ППП майбутніх юристів ми вважаємо настанови Дж. Дьюї щодо умов успішного навчання: проблематизація навчального матеріалу; активність тих, хто навчається; зв'язок навчання з життям, іншими видами діяльності (грою, працею тощо).

Слід зазначити, що проблеми практичної зорієнтованості професійної підготовки у вищій школі тісно пов'язані з особистісним розвитком майбутнього фахівця, проблемно-зорієтованим, гуманістичним, розвивальним навчанням, теоретико-методологічним підґрунтям якого виступають наукові розробки Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Д. Колба, О. М. Леонтьєва, А. Маслоу, К. Роджерса, Н. Ф. Талізної та інших дослідників, кожен з яких визначає рушійні сили в розвитку особистості. Розкриємо їх погляди докладніше.

Зокрема, актуальним для практико-зорієтованого навчання залишається уявлення Л. С. Виготського про рівень актуального

розвитку і зону найближчого розвитку особистості в процесі навчання [59]. Суттєвою відмінністю такого навчання від «знаннєвого» підходу виступає саме розвиток особистості, а не засвоєння предметних змістів необхідних дисциплін. Базова ППП має бути спрямована на формування у студентів уміння вчитися, взаємодіяти в групі, планувати час свого життя, планувати і контролювати свою діяльність, знаходити необхідну для навчальної ситуації інформацію, розвиток здатності до вирішення різноманітних навчальних завдань та навчальних задач.

Відповідно до концепції навчальної діяльності Д. Б. Ельконіна [362], В. В. Давидова [80; 82] повноцінне учіння включає розуміння і прийняття учнями навчальної задачі, виконання навчальних дій, дій самоконтролю і самооцінки. Дії, які входять у процес рішення навчальної задачі — від перетворення ситуації для виявлення загального ставлення до оцінки засвоєння способу вирішення задачі, — це дії узагальненого характеру. Операції ж, склад яких змінюється залежно від предметного змісту, інтегруються всередині узагальнених дій. Тому мова йде про особливий варіант уміння вчитися. Вочевидь, ми вправі вважати ці характеристики спільними як для школярів, так і для студентів як суб'єктів учіння.

Виходячи із факту недостатнього розмежування послідовниками поглядів Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова діяльності учіння і діяльностей, засвоюваних в учінні, І. І. Ільєсов підкреслює, що вміння вчитися і вміння вирішувати задачі у різних предметних галузях — це різні вміння [117, с. 129]. Для нас особливо важливою є думка І. І. Ільєсова про досвід самозміни учнів, присвоєння ними елементів соціального досвіду, взаємозв'язки між ними як продукт учіння, який можна розглядати в якості практичних компонентів базової та професійної готовності майбутніх юристів, що формується у процесі ППП: «Оскільки учіння є зміною суб'єкта діяльності, його перетворення з такого, який не володіє певними знаннями, вміннями і навичками на такого, який їх засвоїв, то діяльність учіння може бути визначена як діяльність із самозміни, саморозвитку, і в якості її предмета може розглядатися досвід самих учнів, який зазнає перетворень в учінні шляхом присвоєння елементів соціального досвіду» [117, с. 134]. Останній виступає засобом діяльності учіння і зміни досвіду суб'єкта. Засвоєний фрагмент соціального досвіду і зміна за рахунок цього попереднього досвіду складають згідно з даною позицією продукт діяльності учіння. У результаті цього ситуація учіння постає перед нами як складний двосторонній процес, у якому сполуча-

ються орієнтувальні, дослідницькі і контрольні операції, що відносяться як до предметних дій, так і до власне учбових.

Серед відомих концепцій учіння і навчання найбільш високою ступенем інтеграції дії і поняття, уявлення вирізняється теорія планомірного (поетапного) формування розумових дій П. Я. Гальперіна [61; 62] та Н. Ф. Талізної [325; 326]. Поняття і уявлення засвоюються у сукупності дій, по суті дослідницьких.

П. Я. Гальперін розвинув положення Л. С. Виготського і О. М. Леонтєва про породження пізнавальних процесів шляхом переходу від практичної діяльності до внутрішньої психічної (процес інтеріоризації) і головним вважав аналіз засвоєння дій, оскільки знання є похідними від дій та їх засвоєння.

Формування розумових дій проходить шість етапів:

- мотиваційний;
- засвоєння орієнтувальної основи дії (ООД);
- виконання дій у матеріальній (матеріалізованій формі);
- етап виконання дій у промовлянні вголос;
- етап виконання дій у мовленні подумки;
- етап виконання дій у розумовій формі.

При цьому було виокремлено три типи ООД:

—орієнтири є неповними, оскільки виокремлюються самим учнем шляхом спроб і помилок, процес формування розумових дій відбувається повільно і з багатьма помилками;

—учню дається повна схема ООД і формування йде швидше і безпомилково;

—ООД складається учнем самостійно і за допомогою даного викладачем або розробленого самим учнем методу, процес формування відбувається на рівні творчості, швидко і ефективно [62; 325].

У реальності для викладача ВНЗ найзручнішим виявляється забезпечення формування другого типу ООД з метою пришвидшення формування практичного компонента підготовки, а третій значною мірою переноситься на етап безпосередньої професійної діяльності після закінчення ВНЗ, у кращому випадку охоплює період професійної практики студентів старших курсів. Застосування теорії поетапного формування розумових дій з метою організації підготовки майбутніх фахівців у процесі навчання через практику надає можливість для пошуку ефективних форм і методів самостійної роботи студентів з метою формування ООД третього типу. Однак, на наш погляд, її застосування має деякі обмеження, зумовлені специфікою професійної освіти, оскільки професійно важливі якості майбутнього фахівця, в тому числі

юриста, особливо їх психолого-педагогічний компонент, не може бути зведений навіть до досконало сформованої системи розумових дій.

Можливості організації підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ на основі навчання через практику значно розширюються завдяки проблемному навчанню, за якого активізація навчання здійснюється на основі проблематизації змісту підготовки, виступає умовою розвивального навчання (В. В. Давидов [81]). У цьому процесі студенти залучаються до розгляду об'єктивних суперечностей науки, соціальної і професійної практики та способам їх вирішення, вчать мислити, вступати у стосунки продуктивного спілкування, набувати практичних умінь та навичок творчого вирішення проблем. На нашу думку, ППП студентів набуває практико-зорієнтованого характеру завдяки проблемному навчанню, яке розгортається як діалогічна взаємодія, за якої студенти особистісно, інтелектуально і соціально активні й ініціативні, зацікавлені у судженнях один одного, дискутують з приводу висунутих гіпотез, доводять свою думку, спільно обирають найбільш обґрунтовані варіанти вирішення проблемної ситуації. Відтак, завдання викладача ППД полягає в тому, щоб надати процесу розв'язання проблемних ситуацій у процесі психолого-педагогічної підготовки ознак технологічності, виокремити одиницю, критерій психолого-педагогічного досвідченості, який лежить в основі ППК майбутніх фахівців, що формується в процесі вирішення проблемних ситуацій.

У теорії контекстного навчання (А. О. Вербіцкій [54]) такою одиницею змісту виступає проблемна ситуація [55, с. 46]. Майбутня професійна діяльність моделюється за допомогою системи навчальних проблем, проблемних ситуацій, що дозволяє перетворити статичний зміст освіти у динамічно розгортуваний. А. О. Вербіцкій визначив три базових форми діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність і навчально-професійна діяльність [55, с. 48]. Ці форми діяльності при запровадженні їх у процес психологічної підготовки опановуються студентами послідовно, поетапно [357]. Проте, на нашу думку, за таких умов ППП набуває практико-зорієнтованого характеру лише на заключному етапі — етапі професійної практики студентів.

Аналіз теоретичних засад посилення практичного компоненту ППП буде неповним без розгляду наукових здобутків сучасних зарубіжних авторів щодо значущості досвіду в організації навчання через практику.

Серед концепцій навчання, які спираються на категорію досвіду, увагу вітчизняних дослідників професійної освіти привертають наукові праці сучасних зарубіжних педагогів і психологів, зокрема Д. Колба [379; 380] і Р. Фрая [381]. Так, модель експерієнтального навчання Д. Колба розглядається у навчально-методичному посібнику за редакцією Л. І. Даниленко з метою розвитку викладачами ПТНЗ стилів навчання дорослих, набуття ними необхідної компетентності [371]; Л. В. Музичко у своєму дисертаційному дослідженні визначає індивідуальні стилі учіння студентів економічних спеціальностей на основі типології Д. Колба та формує їх з урахуванням особистісних чинників [213].

Сутність експерієнтального навчання полягає в тому, що:

— попередній досвід цінується і використовується як ресурс для подальшої освіти;

— навчання — активне, змістовне й доречне для застосування в реальному житті [371, с. 63].

Переваги, які надає застосування експерієнтального підходу до організації навчання дорослих, такі:

— усвідомлення студентами, що теорія може означати на практиці;

— можливість студентів застосувати інтелектуальне розуміння до вирішення практичних проблем;

— краще розуміння студентами впливу власних особистісних цінностей і знань на їх сприйняття і вибір способу дії;

— формування критичного мислення студентів щодо свого майбутнього і своїх ролей у якості працівника;

— навчання студентів багатьом так званим «м'яким навичкам», які хочуть бачити в них більшість роботодавців;

— врахування різних способів сприйняття і обробки інформації студентами;

— створення ними реального досвіду набуття умінь, навичок, ціннісних ставлень [371, с. 63—64].

У теорії навчання Д. Колба і Р. Фрая для нас є слушною думка авторів про навчання як процес створення учнем знання через трансформацію власного досвіду, коли особа безпосередньо взаємодіє з реальністю, яку вивчає, а не просто думає про зустріч з нею чи розмірковує про можливість «щось з нею зробити». У вітчизняній психолого-педагогічній термінології усталеним поняттям є «навчання через досвід». Більш точним, на наш погляд є поняття «експерієнтальне навчання», яке ми і будемо вживати надалі. Концепція експерієнтального навчання (учіння), запропонована Д. Колбом і Р. Фраєм, розкрита нижче.

Автори описують процес навчання за допомогою двох біполярних вимірів, які утворюються визначеними ними модусами навчання (способами навчання). Континуум проявів вертикального виміру простягається від конкретного досвіду до абстрактної концептуалізації. Для горизонтального виміру полюсами слугують активне експериментування та рефлексивне спостереження. В інтерпретації авторів навчання виступає процесом переходу від одного полюсу до протилежного. Здобуття нового досвіду представляється певною «конфронтацією, що має чотири модуси експірієнтального навчання» — конкретний досвід (КД), рефлексивне спостереження (РС), абстрактна концептуалізація (АК) та активне експериментування (АЕ). Для ефективного навчання учень повинен бути здатним до певної активності, яка визначається цими модусами учіння. Тобто йдеться про здатність сприймати конкретний досвід (бути вільним від упередження та відкритим для нового досвіду); здатність до рефлексивного спостереження (вміти розглядати власний досвід з різних позицій на основі рефлексії); здатність до абстрактної концептуалізації (вміти концептуалізувати власні спостереження у вигляді надійних та раціонально обґрунтованих теорій); здатність до активного експериментування (вміти приймати рішення та вирішувати проблеми, спираючись на розроблені теорії). Д. Колб вважає, що набутий досвід суттєво впливає на ступінь вираження модусів та вироблення стратегій навчання, яка виступає комбінацією базових його модусів (наприклад, КД/РС, РС/АК, АЕ/КД/РС тощо), причому найвищий рівень навченості досягається за умови опанування всіх чотирьох модусів [379—381].

На думку Д. Колба та Р. Фрая, навчання є циклічним та кумулятивним процесом постійного оновлення та розширення досвіду людини. Його мета полягає у такій зміні поведінки особи, яка робить її більш успішною. Саме вплив на поведінковий компонент структури особистості призводить до її постійної трансформації. Отже, процес навчання можна представити у вигляді чотирьох стадій, які змінюють одна одну. Вважається, що рух у вертикальній площині репрезентує процес концептуалізації, рух по горизонталі — зміни від пасивної до активної позиції. Кожен квадрант репрезентує певний стиль учіння і, відповідно, на різних стадіях навчального процесу потрібен свій, особливий підхід до навчання. Враховуючи, що цикл експірієнтального навчання (учіння) є замкнутим, представимо схематично узагальнену навчальну модель Д. Колба—Р. Фрая, зобразивши цикл у межах певного простору (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Узагальнена модель навчального циклу за Д Колбом та Р. Фраєм.

Відповідно до обраного способу зображення, стадії навчання можна подати конкретніше (рис. 1.3).

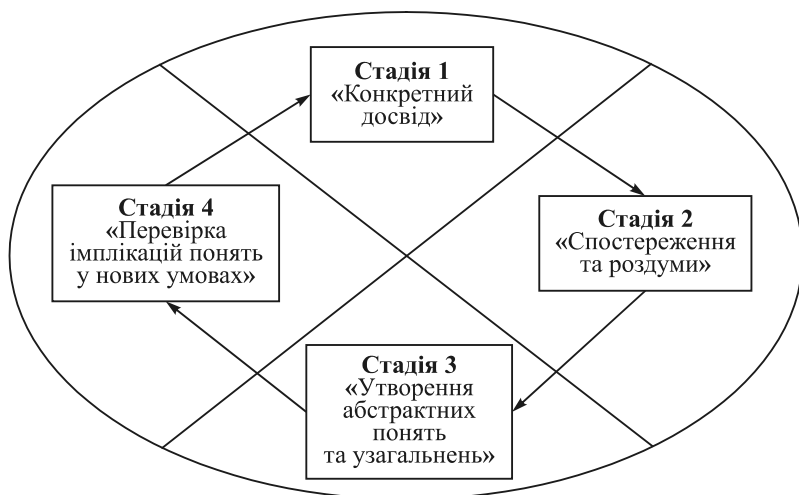


Рис. 1.3. Модель навчального циклу за Д. Колбом та Р. Фраєм.

Шведський спеціаліст у галузі теорії та практики навчання К. Меландер, розвиваючи ідею Д. Колба, створює свою модель циклу навчання, яка, на його погляд, точніше описує цей процес:

- мотивація: психологічна готовність до навчання та готовність сприймати нові знання;
- інформація: факти та інші дані, що трансформуються у навчальну інформацію;

- обробка: інформація усвідомлюється та перетворюється на досвід;
- висновки: момент «просвітлення», коли розуміння та досвід перетворюються у знання;
- застосування: знання перетворюється на вміння та навички;
- зворотний зв'язок: подальші роздуми та вдосконалення досвіду [87].

Ознайомлення з моделлю циклу навчання К. Меландера переконує нас у тому, що запропонована автором конкретизація не стільки уточнює, скільки ускладнює завдання викладача в разі його рішення скористатися моделлю як орієнтувальною основою чи прогностичною схемою. Очевидно, що мотивація є не стільки стадією учіння, скільки стадією викладання, завданням педагога, який організує процес навчання і, власне, є мотивуванням учнів до навчання; друга стадія — може бути як завданням і метою педагога, так і завданням учіння, тобто завданням учня; третя стадія — по суті — етап розумової дії учня; четверта — результат розумової дії і водночас етап циклу набуття досвіду; п'ята — етап завершення набуття окремого досвіду і шоста — етап, на якому розпочинається набуття нового досвіду, тобто розпочинається новий цикл. Отже ми маємо поняття не одного ряду.

Повертаючись до запропонованої Д. Колбом моделі підкреслимо, що вона викликає цікавість з огляду на кілька обставин: по-перше, надає можливість розглядати процесуальну сторону навчання, яке розгортається поетапно; по-друге, дозволяє активізувати процес набуття студентами досвіду виконання психолого-педагогічних ролей юриста як опанування практичною складовою психолого-педагогічної компетентності; по-третє, надає можливість розробити систему психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів до виконання ними професійних ролей. У процесі такої підготовки має бути сформована **полірольова професійна компетентність (ПРПК) майбутнього юриста.**

Аналіз теорії навчання (учіння) Д. Колба і Р. Фрая надає нам можливість розглядати навчання через досвід, тобто експерієнтальне навчання як послідовність зміни певних етапів не лише на рівні окремої особистості, суб'єкта учіння, а й як певний цикл, відповідно до якого уявляється можливим здійснити планування ППП майбутніх юристів з метою набуття ними ПРПК.

Варіативність способів досягнення студентами такої компетентності пов'язана із індивідуальними навчальними стратегіями її опанування. Реалізація такої стратегії спонукає майбутніх юристів до визначення шляхів удосконалення компонентів ПРПК та

має вплив на формування професійної спрямованості майбутнього юриста, її полірольовий характер, «витоки» якого беруть свій початок ще на етапі базової психолого-педагогічної підготовки.

Підводячи підсумок проаналізованим дослідженням, підходам до проектування і реалізації психолого-педагогічної підготовки, ми пропонуємо надати цій складовій підготовки майбутніх юристів нижчезазначене визначення.

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів — процес набуття ними психолого-педагогічної компетентності у виконанні професійних юридичних ролей — полірольової професійної компетентності.

Ми вважаємо, що ПЗППП майбутніх юристів має сприяти формуванню в них базової і спеціальної компетентності на основі практико-зорієнтованого навчання, що в результаті має забезпечувати полірольову професійну компетентність майбутніх юристів. Це сприятиме визначенню їх готовності до виконання професійних обов'язків у межах конкретної юридичної професії як професійної ролі з властивим їй комплексом (системою) психолого-педагогічних ролей, а також готовності до: переорієнтації з однієї юридичної професії на іншу відповідно до набутої полірольової професійної компетентності; бажання її вдосконалення та ситуації на ринку праці.

Зміст цього процесу і його критерії його результативності потребують розгорнутої концептуалізації, що і буде здійснено у надалі. Проте йому має передувати аналіз психолого-педагогічної компоненти юридичної діяльності з метою з'ясування, які ж саме психолого-педагогічні аспекти професійної діяльності є значущими в межах окремих юридичних професій, адже зміст підготовки спеціаліста повинен відображати зміст основних видів його майбутньої професійної діяльності.

1.2. Характеристика психолого-педагогічних підструктур професійної діяльності юриста

Формування базової та спеціальної психолого-педагогічних компетентностей майбутнього юриста, його професійної спрямованості у процесі ППП у вищому навчальному закладі передбачає створення моделі підготовки спеціаліста на основі аналізу структури діяльності юриста. Отже, необхідно уточнити структуру професійної юридичної діяльності, виявити загальне та особливе у психолого-педагогічних підструктурах найпоширеніших юри-

дичних професій, сформулювати вимоги до психолого-педагогічної компетентності представників різних юридичних професій на основі аналізу законів про професійну діяльність юристів, досліджень у цій галузі та експертної оцінки.

Розглянемо психолого-педагогічні особливості професійної діяльності юриста в умовах формування ринкових відносин, державності правового та соціального характеру.

Серед сучасних дослідників методології та теорії юридичної діяльності слід зазначити С. Д. Гусарева [77] та інших, філософсько-правових аспектів професійної культури майбутніх юристів — Сливку С. С. [307], Б. О. Чупринського [347] та інших, психології та педагогіки юридичної діяльності — В. Л. Васільєва [52], А. В. Дулова [90], М. І. Єнікєєва [102], К. М. Левітана [181], О. І. Михайлова [206], Н. В. Радутну [266], В. В. Романова [276], О. Р. Ратінова [267], М. В. Костицького [143], В. М. Синьова [300], О. М. Столяренка [320], В. Ф. Чуфаровського [349], Г. Г. Шиханцова [353], Г. Х. Яворську [370] та інших.

Найбільше уваги дослідники приділяють вивченню психолого-педагогічним аспектам професійної діяльності юристів у цілому або дослідженню психолого-педагогічних аспектів діяльності слідчих, працівників ОВС, у той час як професіограм інших юридичних професій залишаються малодослідженими.

Аналіз структури професійної діяльності юристів у цілому як сфери суспільної діяльності уможливить надалі визначення психолого-педагогічних аспектів кожної із юридичних професій, які ми обрали для аналізу в нашому дослідженні — прокурора, судді, адвоката, юрисконсульта, нотаріуса, визначення їх професійно значущих психолого-педагогічних якостей та вмінь. Звичайно, це не весь перелік професій. Існують й інші види діяльності юриста суто правоохоронної сфери — наприклад, слідчого, працівника кримінального розшуку, інспектора митниці, працівника органів боротьби з економічною злочинністю, дільничного інспектора міліції, інспектора ДАІ тощо, проте їх діяльність має свою особливу специфіку, їх готують відомчі вищі навчальні заклади, і, відповідно, їх психолого-педагогічна підготовка має дещо інший зміст. При спільності основних характеристик представників зазначених юридичних професій у їх діяльності існують суттєві відмінності. Належність останніх до державних силових структур спонукали нас до виведення цих видів юридичної діяльності з поля зору нашого розгляду і зі сфери нашого наукового інтересу, оскільки їх діяльність має особливу специфіку через оперативно-розшукову і агентурну роботу, яка є завданням структур, у яких

вони працюють. Специфіка їх діяльності полягає також у тому, що вона регламентується окрім законів, підзаконними нормативно-правовими актами, певна частина яких має гриф «таємно» та «для службового користування», що обмежує наші можливості об'єктивно дослідити їх професійні якості. Окрім цього, зазначені працівники наділені правом при виконанні службових обов'язків застосовувати особливий вид державного примусу — спеціальні засоби та зброю. Зазначимо, що особлива професійна специфіка спричинила запровадження у Російській федерації у загальноросійському класифікаторі спеціальностей з освіти за напрямом підготовки — «Юриспруденція» 030500 окремих юридичних спеціальностей, отримуваних у результаті вищої освіти: 030501 — «Юриспруденція»; 030502 — «Судова експертиза»; 030505 — «Правоохоронна діяльність» [225], в Україні за напрямом підготовки «Право» 0304 — здійснюється підготовка за спеціальностями «Право (за галузями)» — 03040101, «Правоохоронна діяльність» — 03040102 [12].

Рівень актуалізації завдання зі з'ясування професійно значущих психолого-педагогічних якостей, які необхідно сформулювати у майбутнього юриста в процесі ППП, підвищується у зв'язку з тим, що кожен юрист після закінчення ВНЗ може змінити свою спеціалізацію (згідно законів України «Про адвокатуру» від 19.12.1992 [1], «Про нотаріат» від 02.09.1993 [4], «Про судоустрій і статус суддів» від 07.07.2010 [7]) і працювати в іншій юридичній сфері.

Юридична професійна діяльність є складним багатоаспектним системним явищем з певною сукупністю взаємопов'язаних елементів. У психолого-педагогічних дослідженнях під діяльністю у широкому сенсі розуміють форму активності і взаємодії людини зі світом, спонукувану потребами і такою, що проявляється у цілеспрямованому впливі на його об'єкти. У психологічному сенсі діяльність — це зовнішньо-внутрішня активність, регульована свідомо поставленою метою, не в якості припису людині, а такою, що спрямовує її дії на досягнення конкретного передбачуваного і бажаного для неї результату [224].

Загальний аналіз цієї діяльності, як і будь-якої іншої, припускає розгляд її внутрішньої, психологічної структури.

О. М. Леонтьєв виокремлює у структурі діяльності: окремі (особливі) види діяльності — за критеріями збуджуючих їх мотивів, дії — процеси, що підкоряються свідомим цілям та операції, що безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети [185, с. 3].

Втім, з метою ґрунтовного аналізу діяльності необхідно вирішити питання про визначення критерію, який дозволяє виокремлювати різні види діяльностей. У цьому плані слушним є думка О. М. Леонтьєва, який вважав, що конкретні види діяльності можна розрізняти за будь-якою ознакою: формою; способами їх здійснення; емоційною напруженістю; їх часовою та просторовою характеристикою; їх фізіологічними механізмами і т. ін.

Однак головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у розбіжності їх предметів, тому, що саме предмет діяльності й надає їй певну спрямованість і «Основною, чи, як часом говорять, конституційною характеристикою діяльності є її предметність. Власне, у самому понятті діяльності вже імпліцитно міститься поняття її предмету... Вираз «безпредметна діяльність» позбавлений будь-якого сенсу. Діяльність може здаватися безпредметною, але наукове дослідження діяльності конче вимагає розкриття її предмету» [185, с. 59].

Юридична діяльність здійснюється з метою застосування правових норм, забезпечення прав і свобод людини, зміцнення законності і правопорядку в суспільстві відповідно до юридичного статусу державних органів і установ та повноваження їх посадових осіб. Юридична діяльність є особливим видом соціальної діяльності у правовій сфері, але її не можна ототожнювати з правовою діяльністю. Остання є ширшою за змістом. Її компонентами окрім правозастосовчої та правозахисної діяльності є правотворча діяльність уповноважених органів держави зі створення норм права [58].

Отже, професійну діяльність юриста слід розглядати як окремий вид діяльності, оскільки вона має свій предмет. Проведене нами дослідження дає підстави визначити в якості предмета професійної юридичної діяльності правотворчість, правозастосування, охорона права, надання юридичної допомоги (правозахист). Оскільки юридична діяльність за своїм змістом і метою є різновидом трудової діяльності, її доцільно розглядати насамперед у параметрах діяльнісного підходу: мети, суб'єкта, об'єкта, предмета, засобів суб'єкта, умов трудової діяльності тощо. За ознаками об'єкта діяльності і її предмета, юридичну діяльність поділяють на правотворчу, правоохоронну та правозастосовчу [52; 166]. За функціями суб'єкта дана діяльність поділяється на оперативно-розшукову, слідчу, пенітенціарну, прокурорську, адвокатську, нотаріальну [52]. Відтак поза межами юридичної діяльності опиняється юрисконсульт. З цим не можна погодитись.

Звичайно, кожна окрема професія юриста як професійна діяльність має свої особливості, свої засоби й умови, яку можна розглядати на рівні родової специфіки — як юридичну діяльність взагалі, так і на рівні видової, тобто конкретної професії.

За змістом певних характерних дій суб'єкта, операцій можна визначити певні етапи діяльності. У дослідженнях з проблем підготовки особистості до професійної діяльності зустрічаються різні способи розгляду етапів реалізації такої підготовки. Вивчення наявних підходів показує, що дослідники по-різному підходять до побудови функціональної моделі як діяльності, так і підготовки, моделі фахівця залежно від загального розуміння структури професійної діяльності.

Узагальнюючи наукові позиції авторів щодо визначення моделі діяльності юриста [77; 100], зазначимо, що її основними складовими вважають: опис вирішуваних задач (завдань), ступінь їх невизначеності, стійкість алгоритму діяльності, проблеми, що виникають у діяльності, шляхи вирішення цих проблем, типи діяльності (організаторська, педагогічна, виховна та інші), функції спеціаліста. Втім, зазначені елементи не дають певного уявлення про модель діяльності юриста, яка має розглядатися як багатоаспектна динамічна система. При побудові такої моделі необхідно враховувати, що на відміну від інших видів діяльності, правозахисна чи правозастосовча діяльність здійснюється від імені громадянського суспільства, яке доручило державі та її уповноваженим органам встановлювати загальнообов'язкові правила поведінки, забезпечувати їх реалізацію.

Для вирішення завдань, визначених у дослідженні, важливе значення має з'ясування критеріїв класифікації видів юридичної практичної діяльності.

Найбільш ґрунтовним у цьому плані є наукове дослідження С. Д. Гусарева «Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти» (2007), у якому на основі діяльнісного підходу дається визначення юридичної діяльності як різновиду правової діяльності, що здійснюється у формах практичної, освітньої та наукової юристами на професійній основі, з метою отримання відповідного правового результату, задоволення потреб та інтересів соціальних суб'єктів [77, с. 15]. Ми в цілому підтримуємо наукову позицію автора щодо характеристики юридичної діяльності як такої, що: здійснюється у сфері права; суб'єктами здійснення виступають юристи — спеціально підготовлені фахівці; юридична діяльність спрямовується на організацію діяльності інших суб'єктів права; кінцевою метою юридичної діяльності є

впорядкування та узгодження суспільних відносин; під час її здійснення використовуються як правові, так й інші — неправові засоби; юридична діяльність регламентується правовими та іншими соціальними нормами; здійснюється у формах практичної, наукової та освітньої діяльності [там само].

Утім, не зовсім коректним ми вважаємо застосований автором термін «неправові засоби», оскільки їх застосування виводить діяльність за межі права. Така діяльність буде мати характер іншої соціальної діяльності. Юридичною діяльністю може визнаватися лише діяльність на підставі і для виконання правових, а не інших соціальних норм.

Окрім форм діяльності в основі її типології, як правило, лежать критерії соціальної сфери або сфери застосування праці юристів, функціональних повноважень установи або функцій суб'єкта, психологічних особливостей здійснення юридичної діяльності тощо. Серед них доцільно виокремити критерій професійної спрямованості або спеціалізації у роботі юристів. Меншою мірою у теоретичних правових дослідженнях використовуються критерії галузевої спрямованості у роботі юристів, фактичного поділу юридичної праці тощо, проте на практиці у сфері надання правових послуг галузевий та інший фактори визначають видові характеристики юридичної діяльності, види правових інтересів, структуру пропозицій на ринку праці.

Аналізуючи юридичну практичну діяльність із застосуванням функціонального підходу, С. Д. Гусарев зазначає, що в якості критерію класифікації функцій юридичної практичної діяльності найчастіше обирають: соціальне значення; сфери суспільного життя; форми здійснення діяльності; мета діяльності; способи та результати юридичного впливу тощо [77]. Цілком погоджуємось з таким узагальненням дослідника. Водночас, зазначимо, що відповідно до діяльнісного підходу (О. М. Леонтьєв), необхідно також при визначенні функції визначити дії суб'єкта, які він здійснює стосовно предмета діяльності, засоби його діяльності. Засобами професійної діяльності прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса та представників інших юридичних професій виступають, зокрема, їх особистісні якості, психолого-педагогічна компетентність.

Основною формою закріплення функцій, як основних напрямів діяльності юристів є закони та підзаконні нормативно-правові акти. У них формулюються юридичний статус відповідних органів та їх посадових осіб, повноваження та завдання юридичної діяльності.

Зміст професійної діяльності юристів у межах конкретних професій визначається функціями, визначеними у Конституції України, законах України — «Про прокуратуру» від 05.11.1991 [6], «Про адвокатуру» від 19.12.1992 [1], «Про нотаріат» від 02.09.1993 [4], «Про судоустрій і статус суддів» від 07.07.2010 [7], кримінально-процесуальному кодексі [8] та інших. Професійна діяльність юрисконсультів регламентується Постановою Кабміну Міністрів України «Про затвердження Загального положення про юридичну службу міністерства, іншого органу виконавчої влади, державного підприємства, установи та організації» (від 26 листопада 2008 р. № 1040) [11], які визначають вимоги до вмінь юристів.

Відповідно до вищезазначених та інших законів та нормативно-правових актів визначається професійна спеціалізація юристів. Отже, в основу *класифікації видів юридичної практичної діяльності*, на наш погляд, доцільно покласти критерій професійної спеціалізації (професійної спрямованості) юридичної роботи, на підставі чого виокремлюються такі види діяльності, як: діяльність судді, прокурора, слідчого, адвоката, юрисконсульта (юриста установи, підприємства, організації), нотаріуса та інші. Таку класифікацію ми вважаємо методично виправданою, оскільки саме вона надає необхідні пізнавальні можливості для аналізу найбільш вагомих сторін юридичних професій, психолого-педагогічних аспектів діяльності юристів і надалі — для створення моделі фахівця (рис. 1.4).

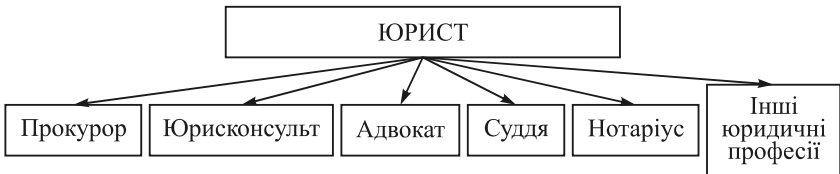


Рис. 1.4. Види професійної спеціалізації юристів

До «інших юридичних професій» ми відносимо професії слідчого, інспектора митниці, працівника органів боротьби з економічною злочинністю, дільничного інспектора міліції, інспектора ДАІ тощо, психолого-педагогічна компетентність яких має особливу специфіку, через яку ми їх не розглядаємо в нашому дослідженні, що обґрунтовувалося раніше.

Піддаючи ґрунтовному аналізу зміст юридичної діяльності, необхідно виділити ще одну важливу її особливість. Професійна

діяльність значної частини юристів має ознаки державної служби. Згідно законів України «Про прокуратуру» від 05.11.1991 [6], «Про державну службу» від 16.12.1993 [3], «Про судоустрій і статус суддів» від 07.07.2010 [7] та інших діяльність працівників прокуратури та суддів прирівнюється до державної служби з притаманною цій діяльності специфікою. Знання цих специфічних особливостей необхідне насамперед тим, хто прагне отримати юридичну освіту, оволодіти професією юриста, виявити свої здібності у галузі правозастосовчої діяльності, хто повинен бути психологічно готовий до подолання тих труднощів, з якими невідворотно стикатиметься у роботі.

Всебічний розгляд змісту юридичної діяльності, психолого-педагогічних особливостей праці юриста дозволяє побачити найважливіші напрями, визначити шляхи підвищення ефективності цілеспрямованого формування психологічної та педагогічної готовності майбутнього юриста до професійної діяльності. Певну характеристику змісту діяльності юриста ми можемо знайти у дослідженнях І. І. Амінова [19], В. Л. Васильєва [52], А. Д. Глоточкіна [119], А. В. Дулова [90], В. Ф. Єнгаличева [98; 99], М. І. Єнікєєва [100; 101], Ю. В. Пірожкова [119; 248], О. Р. Ратінова [267], В. В. Романова [276], О. М. Столяренка [320], В. Ф. Чуфаровського [349], Л. Б. Філонова [337] та інших. Найчіткіше особливості правоохоронної діяльності відображені у роботі В. В. Романова, який виокремлює такі соціально-психологічні особливості професійної діяльності юриста:

- правова регламентація (нормативність) професійної поведінки, рішень, що приймаються працівниками правоохоронних органів, юридичних служб та інших юристів, які професійно беруть участь у правозастосовчій діяльності;

- владний, зобов'язуючий характер професійних повноважень посадових осіб правоохоронних органів;

- екстремальний характер правоохоронної діяльності багатьох юристів, особливо тих, хто працює в органах суду, прокуратури, податкової служби і т. ін.;

- нестандартний, творчий характер роботи юриста;

- процесуальна самостійність, персональна (для багатьох — підвищена) відповідальність юристів, які працюють у правоохоронних органах, державно-правових структурах [276, с. 361—366].

Зупинімося докладніше на зазначених особливостях професійної праці юриста, які, на думку В. В. Романова, характерними є для всіх юридичних професій [276, с. 311]. В цілому погоджувачись з відомим дослідником психологічних особливостей діяль-

ності слідчого, прокурора, все ж вважаємо можливим зробити з цього приводу деякі зауваження.

Діяльність юристів відбувається за різних умов праці, вони виконують різні завдання і функції в установах, де працюють: охорона правопорядку чи здійснення правосуддя, оперативно-агентурна діяльність чи захист учасників судового процесу, захист інтересів громадян і т. ін., тому й соціально-психологічні особливості юристів різних професійних спеціалізацій є відмінними.

Зокрема, діяльність юристів різних професій регламентується різними нормативно-правовими актами, скажімо діяльність суддів, нотаріусів здійснюється на основі законів (цивільно-процесуальних, кримінально-процесуальних, господарсько-процесуальних кодексів), а діяльність силових структур окрім законів регламентується також підзаконними нормативно-правовими актами, а саме відомчими наказами, інструкціями, які мають гриф «таємно» або «для службового користування» і регулюють сферу негласної діяльності. У прокуратурі утворені спеціальні підрозділи, які здійснюють контроль за цією сферою. Метою контролю є дотримання працівниками цих підрозділів законності, тобто правова регламентація професійної діяльності юриста характерна тим, що вона доволі чітко регламентована правовим приписами. Відступ від своїх службових обов'язків, порушення юристом посадових повноважень, визначених нормативно-правовими актами, розглядається як порушення закону, свідчить насамперед про низький рівень його професійної компетентності.

Ще однією підсистемою регулювання діяльності юриста є норми професійної етики, у разі порушення яких до порушників можуть застосовуватись санкції. Зокрема, згідно ст. 4.2. «Кодексу професійної етики судді», у разі порушення суддею присяги, його проступок може бути розглянутий Вищою радою юстиції або кваліфікаційною комісією суддів. А відповідно до ст. 4.3 цього кодексу за здійснення вчинку, що є несумісним з високим званням судді, повноваження судді можуть бути припинені у порядку, передбаченому Конституцією і законами [130]. За порушення норм професійної етики в процесі діяльності до адвоката також можуть бути застосовані заходи дисциплінарного впливу згідно статей 77—80 «Правил адвокатської етики» у порядку, визначеному чинним законодавством [253]. Дана обставина формує прагнення суворо дотримуватися правових та етичних норм, що впливає на поведінку, спрямованість особистості юриста. Потреба дотримуватись приписів цих норм виступає однією з провід-

них, домінуючих серед інших соціально значущих потреб, що впливають на правосвідомість. Усе це визначає *високий рівень соціалізації особистості*, працівників юридичної сфери, їх відповідальність перед суспільством, нормативність (конвенційність) поведінки. Дану інтегративну властивість В. В. Романов розглядає в якості одного з головних факторів професійної придатності юриста [276].

Утім, як свідчить аналіз стану ППП майбутніх юристів в університетах України, здійснений нами надалі, формуванню цієї інтегративної якості майбутнього юриста приділяється недостатньо уваги. Ми вважаємо, що у цьому плані ППП майбутніх юристів має бути скоригована з урахуванням «Основних принципів, що стосуються ролі юристів», прийнятих Восьмим конгресом ООН 1990 року, в яких зазначається, що уряди, професійні асоціації юристів і навчальні заклади забезпечують відповідну кваліфікацію і підготовку юристів і знання ними професійних ідеалів і моральних особливостей, а також прав людини і основних свобод, визнаних національним і міжнародним правом [232].

Особливо велику роль має правосвідомість, настановленість юриста на дотримання морально-етичних та правових норм у несподіваних ситуаціях, які В. Л. Васильєв і М. І. Єнікєєв називають чинниками професійного ризику: 1) ситуація отримання (придбання) юристом яких-небудь благ із відступом від установленого порядку; 2) ситуація, що провокує хабар; 3) ситуація відвідування, що провокує втягнення юриста у конфлікт (наприклад, під час відряджень); 4) ситуація, у якій юриста спонукають до встановлення особистих стосунків з метою вчинення надалі на нього психологічного тиску [52; 102].

Отже, будь які ситуації професійної діяльності юриста мають вирішуватися, виходячи із *правової регламентації його діяльності*.

Наступна соціально-психологічна особливість діяльності юриста, яка потребує від нього певних якостей — *владний, зобов'язуючий характер професійних повноважень* юриста.

Відомо, що недотримання вимог закону при використанні владних повноважень тією чи іншою посадовою особою може спричинити тяжкі наслідки, моральний збиток, нанести серйозну психічну травму людині та її близьким, негативно вплинути на її авторитет і репутацію серед оточуючих. Прийняття рішень у ситуаціях, які мають конфліктний характер з використанням відповідно до закону владних повноважень вимагає від юриста не

тільки професійних знань, високого рівня професійної компетентності, але й особливих особистісних якостей, розвинутого інтелекту, аналітичного складу розуму, прогностичної здатності до передбачення наслідків своїх рішень, емоційної рівноваги, поважливого ставлення до людей.

Ще одна соціально-психологічна особливість професійної діяльності юриста, *екстремальний характер юридичної діяльності*, на якій наголошує В. Ф. Єнгаличев [98]. Професійна діяльність юристів, на його думку, особливо тих, хто застосовує санкції до осіб, які порушили закон, у ряді випадків носить доволі напружений, відповідальний характер, зумовлений виконанням великого обсягу складної, багатоманітної роботи в умовах гострого дефіциту інформації і часу, активної протидії зацікавлених осіб.

Тому юристи, особливо ті, які працюють, наприклад, у суді, прокуратурі повинні вирізнятися хорошим фізичним здоров'ям, витривалістю до довготривалих психофізичних перенавантажень, високою працездатністю, мати високий рівень нервово-психічної, емоційної стійкості, що слід розглядати як один із найважливіших факторів їх професійної придатності.

Чимало дослідників у галузі юридичної психології (В. Ф. Пірожков, О. М. Столяренко) відзначають *нестандартний, творчий характер професійної праці юристів* [248; 320]. Одна із особливостей праці юриста полягає у тому, що йому доводиться мати справу з різноманітними життєвими ситуаціями, долями різних людей, які вимагають індивідуального, творчого підходу, уважного вивчення правовідносин, що виникають. Тому юристу необхідні не тільки суто правові, суспільно-політичні, але й спеціальні знання з різних галузей науки і техніки.

Утім, погоджуючись з авторами в основному в частині нестандартності діяльності юриста, зазначимо, що її творчий характер, на нашу думку, полягає в іншому. Насамперед він проявляється у процесі правозастосування, одним з етапів якого є тлумачення норм права, яке має два аспекти. Перший — це з'ясування змісту правової норми для себе і визначення можливості її застосування до конкретної життєвої ситуації; другий — з'ясування змісту правової норми і роз'яснення його іншим. Останній має надзвичайно важливе значення у процесі правового виховання населення і його слід вважати таким, що передбачає наявність у юриста педагогічних якостей і вмінь.

Наступна особливість діяльності юристів, які працюють в органах прокуратури, суду, і т. ін. — *процесуальна самотійність*,

персональна відповідальність (В. Л. Васільєв [52], О. Р. Ратінов [267], В. В. Романов [276], Л. Б. Філонов [337]).

Незалежність діяльності посадових осіб юридичних установ є одним із основних її принципів, згідно з яким кожен прокурор, суддя чи інший працівник юридичної сфери при виконанні покладених на нього обов'язків підкоряються тільки закону і не повинні залежати від будь-яких впливів з боку державно-владних структур, політичних партій та ін. Виховання юристів у дусі підкоренню Закону і визнання гуманістичних цінностей формує їх правосвідомість, здатність самостійно приймати рішення, почуття персональної відповідальності за свої рішення і вчинки.

Принципи самостійності, незалежності і персональної відповідальності виступають основними і у роботі судді, прокурора, керівника того чи іншого органу юстиції. Збалансованість цих сторін професійної діяльності вимагає від них: високого рівня професійної адаптації, особистісної інтеграції, соціальної зрілості; нервово-психічної, емоційно-вольової стійкості; інтелекту, гнучкого творчого мислення; сміливості, рішучості, впевненості у собі, здатності брати на себе відповідальність за прийняті рішення, наполегливості.

Особливості професійної діяльності юристів виступають найзагальнішими, базовими і, певною мірою, можливо, у деталях не відображають деякої специфіки різних видів юридичної діяльності, особливостей роботи у прокуратурах різного рівня і спеціалізації (військова і транспортна, районна і обласна прокуратура і т. ін.), у судових органах різних інстанцій і спеціалізацій і т. ін.

Проведемо психолого-педагогічний аналіз зазначених особливостей професійної діяльності юристів з точки зору їх структури, і, припускаючи, що успішність роботи юриста залежить від сформованості таких умінь, як *гностичні (пізнавальні), організаторські, комунікативні*, які є професійно значущими і для педагога, хоча безпосередньою метою професійної діяльності юриста не є навчання чи виховання інших. Проте вимоги до особистості юриста є настільки високими, в тому числі до його здатності до самовиховання та навчання протягом життя, а кожна професійна дія чинить суттєві впливи на правосвідомість, правову освіту і правове виховання громадян незалежно від того, чи ставить перед собою юрист педагогічні цілі, чи володіє необхідними для таких цілей психологічними засобами, що уміння, які формуються у процесі ППП, безперечно висту-

пають визначальним чинником успішності професійної діяльності юриста.

Виокремлення підструктурних утворень (складових) юридичної діяльності дозволить створити узагальнену модель професійної діяльності юристів, з'ясувати надалі її зв'язок зі змістом їх ППП, конкретизувати вимоги до психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах.

У структурі юридичної діяльності дослідники виокремлюють: підструктури — А. В. Дулов [90], В. В. Романов [276], Г. Х. Яворська [370], сторони — В. Л. Васильєв [52], види — Ю. В. Чуфаровській [348], різновиди — Л. І. Казміренко та Є. М. Моїсєєв [367].

Розбіжності у підданих аналізу підходах пояснюються тим, в якій мірі дослідники охоплюють завдання як правотворчої, так і правоохоронної, і правозастосовчої діяльності, чи акцентують параметри об'єкта, предмета, умов і засобів якоїсь із зазначених діяльностей, або беруть за основу передусім функції і професійну спрямованість суб'єкта юридичної діяльності.

Одні автори розглядають в межах основного, так би мовити «родового» поняття («структура юридичної діяльності») «видові поняття» — наприклад «підструктури» (Г. Х. Яворська), «сторони» (А. В. Васильєв), інші вибудовують складнішу ієрархію — визначають «видове поняття», наприклад — «вид» і «допоміжний вид» (Ю. В. Чуфаровській) або ще складнішу — «підструктури», деякі з яких мають «складові», а деякі «складові» мають ще й «функції» (А. В. Дулов).

Розглядаючи структуру юридичної діяльності на предмет визначення компонентів, які **складають психолого-педагогічну компетентність** юриста, вважаємо за доцільне виокремити в якості компонентів юридичної діяльності підструктури:

— *пізнавальну підструктуру*, яка забезпечує формування таких складових, як пошукова, реконструктивна, конструктивна;

— *організаційну підструктуру*;

— *комунікативну підструктуру*.

Соціальну діяльність юриста ми будемо розглядати як діяльність, зумовлену всіма підструктурами. Виховний та профілактичний аспекти відображають спрямованість діяльності юриста на здійснення завдань попередження правопорушень та правової освіти населення.

Розглянуті підходи представлено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

ПІДХОДИ ДО СТРУКТУРИЗАЦІЇ ЮРИДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Автори підходів до структуризації	Компоненти структури юридичної діяльності					Організаційна
	Пізнавальна	Пошукова	Реконструктивна	Конструктивна	Складова пізнаваль-ної підструктури ЮД	
А. В. Дулов [5]	Підструктура ЮД			Складова пізнаваль-ної підструктури ЮД	Підструктура ЮД (організаційно-управлінська)	Підструктура ЮД (організаційно-управлінська)
В. В. Романов [10]	Підструктура ЮД			Підструктура ЮД, що виконує посвід-чувальну функцію	Підструктура ЮД (організаційно-управлінська)	Підструктура ЮД (організаційно-управлінська)
В. Л. Васильєв [24]	Сторона ЮД	Сторона ЮД	Сторона ЮД	Сторона ЮД	Сторона ЮД	Сторона ЮД
Ю. В. Чуфаровський [15]	Вид ЮД			Вид ЮД	Допоміжний вид ЮД	Допоміжний вид ЮД
Л. І. Казміренко, С. М. Моїсєєв [25]	Підструктура ЮД			Підструктура ЮД	Підструктура ЮД	Підструктура ЮД
Г. Х. Яворська [17]	Підструктура ЮД (пізнавальнопрогно-стична)					Підструктура ЮД
О. М. Когикова [25a]	Підструктура ЮД	Складова пізнаваль-ної підструктури	Складова пізнаваль-ної підструктури	Складова пізнаваль-ної підструктури	Складова пізнаваль-ної підструктури	Підструктура ЮД

Автори підходів до структуризації	Компоненти структури юридичної діяльності					Посвідчувальна
	Комунікативна	Виховна	Соціальна	Професійна	Функціональна	
А. В. Дулов [5]	Підструктура ЮД	Підструктура ЮД (соціальна, виховна)				Функція конструктивної складової підструктури ЮД
В. В. Романов [10]		Підструктура ЮД (соціальна, виховна)	Підструктура ЮД (соціальна, виховна)			
В. Л. Васильєв [24]	Сторона ЮД		Сторона ЮД (виховна, професійна)			Сторона ЮД
Ю. В. Чуфаровській [15]	Допоміжний ЮД	Вид ЮД	Допоміжний ЮД			Допоміжний ЮД
Л. І. Казміренко, Є. М. Моїсєєв [25]	Підструктура ЮД				Різновид ЮД	Різновид ЮД
Г. Х. Яворська [17]	Підструктура ЮД	Підструктура ЮД (виховна)	Підструктура ЮД			
О. М. Котикова [25a]	Підструктура ЮД	Спрямованість всієї юридичної діяльності	Участь усіх юристів у реалізації правової політики держави, забезпеченні законності і правового порядку	Спрямованість всієї юридичної діяльності		Функція конструктивної складової підструктури

Особливе положення у запропонованому нами підході до структуризації юридичної діяльності займає посвідчувальний напрям діяльності юриста. Його можна розглядати у вузькому смислі — як діяльність нотаріуса, спрямовану на надання копіям документів, угодам, договорам юридичної сили і в широкому смислі — як надання усім юридичним фактам спеціальних, передбачених законом форм (протокол, постанова тощо). Приєднуючись до позиції А. В. Дулова, ми розглядаємо посвідчувальний компонент діяльності юриста як функцію конструктивної складової пізнавальної підструктури професійної юридичної діяльності, який формується в процесі опанування майбутнім юристом юридичних дисциплін у ВНЗ. Тому ми не виокремлюємо його як компонент психолого-педагогічної компетентності юриста (табл. 1.1).

Аналіз представленості тих або інших підструктур юридичної діяльності у представників різних юридичних професій надає можливість виокремити їх як компоненти юридичної діяльності і створити гіпотетичну *модель діяльності* прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса тощо (рис. 1.5).

Дана модель відображає компоненти діяльності юристів різних професій, які можуть бути сформовані в процесі ППП. Тому зміст окремих складових підструктур та їх функцій (наприклад — посвідчувальної функції) у моделі не показано, оскільки вони формуються в процесі вивчення загальнопрофесійних та спеціально професійних юридичних дисциплін, специфічних для конкретної юридичної спеціалізації. Модель професійної діяльності юриста ми подаємо у вигляді сфери з метою підкреслення її цілісності. Римськими цифрами (I, II, III, IV) позначені особливості діяльності, притаманні усім юридичним професіям; арабськими цифрами (1, 2, 3, 4, 5) позначені представники конкретних юридичних професій, ППК яких формується в процесі ППП; латинським алфавітом позначені компоненти юридичної діяльності, які мають бути сформовані в процесі ППП для успішної діяльності в межах кожної з професій. На рис. 1.5 показано, що найактуальнішим компонентом для нотаріуса ми вважаємо пізнавальний, для прокурора і юрисконсульта — пізнавальний, організаційно-управлінський і комунікативний, для адвоката і судді — комунікативний і пізнавальний. Водночас, слід зазначити, що виховний і профілактичний компоненти відображають загальну спрямованість діяльності усіх юристів. На рис. 1.5 ми не відобразили соціальний компонент (підструктуру, сторону, допоміжний вид юридичної діяльності у підходах багатьох авторів до структуризації юридичної діяльності), оскільки *юридична діяльність є одним із видів соціальної діяльності*, яка полягає в участі всіх юристів у реалі-

зації правової політики держави, забезпеченні законності і правового порядку.



Рис. 1.5. Модель професійної діяльності юристів

Оскільки компоненти є взаємопов'язаними, значущість саме цих компонентів (у кількісних показниках) необхідно довести шляхом контент-аналізу діяльності юристів та експертної оцінки.

Залежно від змісту конкретної юридичної професії, компоненти моделі кожної з юридичних професій, відображені на рис. 1.5. відрізняються за змістом умінь, якими вони забезпечуються.

Модель професійної діяльності юристів має виступати орієнтиром для побудови моделі юридичної освіти. Вважаємо, що у моделі професійної юридичної освіти мають бути представлені визначені нами підструктури професійної діяльності юристів (рис. 1.6).

Ступінь конкретизації компонентів діяльності у представників різних юридичних професій і співвідношення цих підструктур юридичної діяльності, їх взаємозумовленість пояснюється також таким фактором, як *вимірюваність у кількісних і якісних показниках*. Якщо комунікативний, пізнавальний та організаційно-управлінський компоненти юридичної діяльності можуть бути на рівні результату оцінювані в кількісних і якісних показниках, то виховний, профілактичний є здебільшого описовим і оцінюється

через якісні характеристики і зумовлюється сформованістю усіх інших компонентів.

Зазначені *критерії структуризації* професійної діяльності юристів як комплексного відображення компонентів юридичної діяльності надають можливість для виокремлення надалі професійних якостей та вмінь юриста, їх діагностування і формування в процесі підготовки в університетах [157].

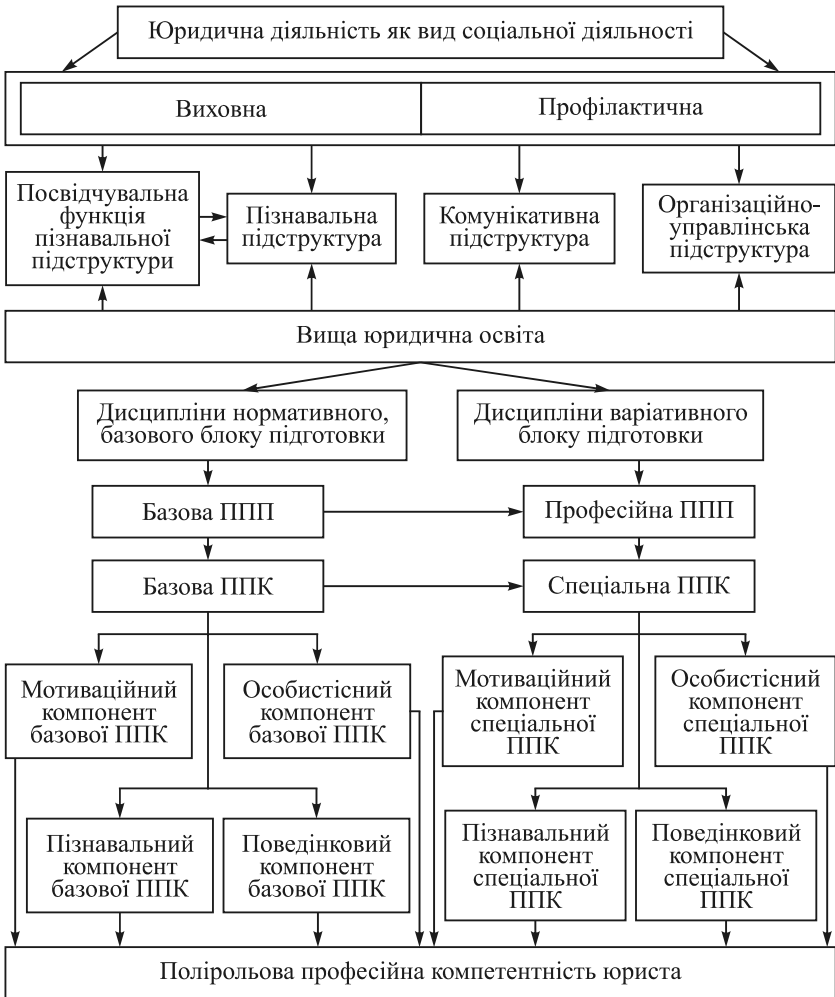


Рис. 1.6. Модель професійної діяльності юриста та її зв'язок зі змістом юридичної освіти

Як уже зазначалось раніше, зміст професійної діяльності юристів у межах конкретних професій визначається функціями, визначеними у Конституції України, законах України — «Про прокуратуру» від 05.11.1991 [6], «Про адвокатуру» від 19.12.1992 [1], «Про нотаріат» від 02.09.1993 [4], «Про судоустрій і статус суддів» від 07.07.2010 [7], кримінально-процесуальному кодексі [8]. Професійна діяльність юрисконсультів регламентується Постановою Кабміну Міністрів України «Про затвердження Загального положення про юридичну службу міністерства, іншого органу виконавчої влади, державного підприємства, установи та організації» (від 26 листопада 2008 р. № 1040) [11].

Можна стверджувати, що психолого-педагогічна компетентність юристів визначається вказаними нормативно-правовими актами імпліцитно, тобто через окремі вимоги і характеристики, які виступають індикаторами наявності цієї загальної якості, а також безпосередньо у корпоративному нормативному акті «Основні засади професійної етики юристів України», який затверджений V з'їздом Співки юристів України» 16 травня 2001 року [231]. На основі аналізу функцій, зазначених юридичних професій ми виділяємо в їх уміннях обов'язкові психолого-педагогічні компоненти (табл. 1.2).

Як видно з табл. 1.2, різні юридичні професії характеризуються як спільними вміннями, так і відмінними. Вміння, які відносяться до змісту виокремлених нами психолого-педагогічних підструктур діяльності юристів різних професій, виділені нами жирним шрифтом.

За логікою нашого дослідження, гіпотетичну модель професійної діяльності, подану вище, та опис умінь, необхідних для реалізації пізнавального, комунікативного та організаційного компонентів професійної діяльності юриста, зазначених дослідниками, перевіримо за валідною методикою і зіставимо із попередніми результатами нашого дослідження. З метою уточнення психолого-педагогічної характеристики діяльності юристів — представників окремих юридичних професій — юрисконсультів, нотаріусів, суддів, прокурорів, адвокатів, нами було проведене серед них опитування. В якості експертів виступили представники зазначених юридичних професій з Києва, Одеси, Донецька, Ужгорода, Харкова зі стажем роботи від 5 до 22 років. Після передбачених методом експертної оцінки процедур, які забезпечують її об'єктивність, кількість опитаних становила 63 особи. Опитування здійснювалося за модифікованою нами анкетною К. К. Платонова, в яку окрім психофізичних, психологічних параметрів були додані нами педагогічні, організаційно-управлінські та комунікативні властивості (додаток 6).

Таблиця 1.2

**КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТІВ
ТА ВИМОГИ ДО ЇХ УМІНЬ ТА ЯКОСТЕЙ**

Професії	Пізнавальний компонент (уміння)	Комунікативний компонент (уміння)	Організагорський компонент (уміння)
Прокурор	здійснювати аналіз і синтез усієї інформації, зібраної по справі, досліджувати юридичні факти, дії чи бездіяльність суб'єктів правовідносин відповідно до правових норм, які визначають їх права та обов'язки та приймати відповідні рішення	встановлювати контакти з учасниками судового засідання; переконувати шляхом аргументації; мотивувати учасників судового засідання до об'єктивного розгляду справи; володіти технікою оратора	Організагорський компонент (уміння) самоорганізації; організації діяльності підлеглих
Юрисконсульт	прогнозувати юридичне забезпечення господарської та іншої діяльності підприємства, установи, організації	консультувати керівників і працівників підприємства, установи, організації; оратора для виступу в суді при представленні інтересів підприємства, установи, організації	організувати роботу з правових питань на підприємстві, в установі, організації
Адвокат	аналізувати юридичні факти, які є предметом розгляду в судовому засіданні; з'ясувати обставини, які сприяють об'єктивному розгляду справи; проєктувати тактики захисту	консультувати підзахисного, підтримувати психологічний контакт із підзахисним і встановлювати такий контакт з іншими учасниками судового процесу; переконувати сторони судового засідання, мотивувати учасників судового засідання до об'єктивного розгляду справи	самоорганізації та організації взаємодії із підзахисним та учасниками судового процесу (слідчим, суддею, прокурором та ін.)

Закінчення табл.1.2

Професії	Пізнавальний компонент (уміння)	Комунікативний компонент (уміння)	Організаторський компонент (уміння)
Адвокат		<p>оратора (володіти технікою мовлення, прийомами публічного виступу тощо); розбиратися в особистості підзахисного, психологічних причинах і мотивах скоєного правопорушення</p>	
Суддя	<p>аналізувати, досліджувати інформацію, зібрану по справі з метою винесення рішення відповідно до закону</p>	<p>керувати процесом судового засідання та спілкування його учасників; чітко формулювати запитання і репліки; використовувати прийоми спілкування відповідно до індивідуальних особливостей допитуваних, свідків, потерпілих (у кримінальному процесі), позивачів та відповідачів (у судових процесах, що вирішують суперечки адміністративного, господарського, цивільного характеру тощо) та мотивувати їх до правдивих свідчень</p>	самоорганізації
Нотаріус	<p>досліджувати достовірність представлених документів, відповідність дій громадян, що посвідчуються, нормам права</p>	встановлювати психологічний контакт зі сторонами правочинів	самоорганізації

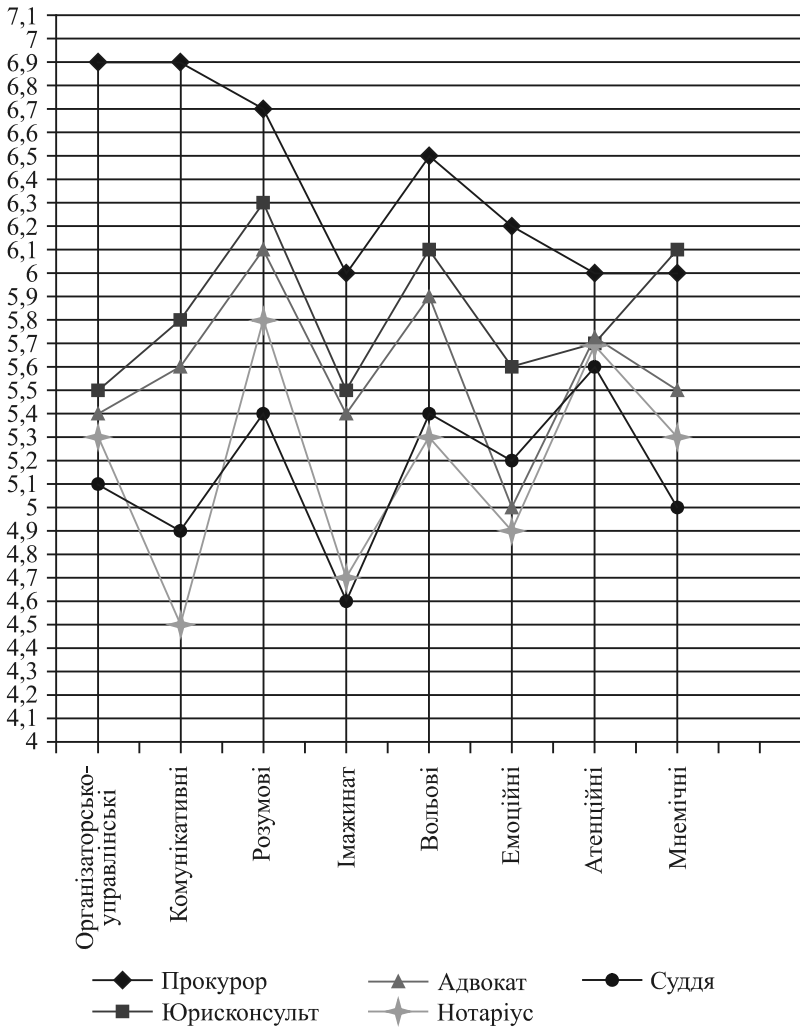


Рис. 1.7. Результати експертної оцінки якостей юриста за професіографічною картою юридичних професій (модифікована методика К. К. Платонова) ($n = 63$ особи)

У результаті обробки анкет були виокремлені групи професійно значущих якостей для кожної з юридичних професій (середні числові значення від 4 до 7). У межах цієї значущості були виділені найнеобхідніші для певної професії якості —

«надвисока професійна значущість» — 5,5—7, «висока професійна значущість» — 4,5—5,4, «середня професійна значущість» — 4,4—4 (рис. 1.7).

В результаті опитування підтвердилася наша гіпотеза стосовно суттєвих відмінностей у психолого-педагогічних характеристиках різних юридичних професій, які відображаються у відповідних професіограмах [146].

Зокрема середній бал значущості організаційно-управлінських якостей, визначений на основі аналізу оцінки цих якостей представниками відповідної юридичної професії виглядає таким чином: найвища значущість у прокурорів — 6,9, юрисконсультів — 5,5; середній рівень значущості цих якостей — у суддів — 5,1. Водночас — це найнижчий показник порівняно з усіма іншими професіями.

Професійна значущість комунікативних якостей розподілилася між представниками юридичних професій таким чином: прокурори — 6,9, юрисконсультанти — 5,8, адвокати — 5,6 (надвисокий рівень професійної значущості); судді — 4,9, нотаріуси — 4,5 (високий рівень професійної значущості).

Найбільш професійно значущими пізнавальні (розумові) якості визнали для себе прокурори — 6,7 і юрисконсультанти — 6,3. Водночас окремі властивості інтелекту — критичність були визнані за найнеобхідніші нотаріусами — 6,3 та прокурорами — 6.

Імажинативні якості (властивості уяви) для прокурора — 6, юрисконсульта — 5,5 — мають надвисоку професійну значущість; високий рівень професійної значущості цих якостей визначено: адвокатами — 5,4; суддями — 4,7; нотаріусами — 4,6.

Вольові якості мають надвисокий рівень значущості для прокурорів — 6,5, юрисконсультів — 6,1. У представників інших юридичних професій ці якості визнано за професійно необхідні на високому рівні.

Емоційні якості — у прокурора (6,2) — найвищий рівень, у нотаріуса — середній рівень професійної значущості, усі інші професії — високий рівень у межах 4,9—5,2.

Атенційні (властивості уваги) властивості майже на однаковому рівні у нотаріусів, юрисконсультів і адвокатів — по 5,7 і суддів — 5,6, проте вимоги до рівня прояву окремих властивостей уваги різні — розподіл уваги найактуальніший для юрисконсультів, адвокатів і суддів, а концентрація уваги — відповідно — у нотаріусів, що пов'язано зі специфікою професійних функцій.

Мнемічні (властивості пам'яті) — найвищий рівень вимог: юрисконсульти — 6,1, прокурори — 6,0, адвокати — 5,5; а судді — 5,3, нотаріуси — 5,0 — середній рівень професійної значущості.

Докладний аналіз розбіжностей у визнанні надвисокої професійної значущості окремих параметрів якостей представниками різних юридичних професій здійснити складно через обмеженість обсягу монографії, проте зупинитись на деяких суттєвих аспектах вважаємо за потрібне.

Зокрема, найнеобхіднішою «дипломатичність» як комунікативна якість є для юрисконсультів — 6,5 та нотаріусів — 6,2 порівняно з іншими професіями, в яких ці показники виражені на рівні середньої професійної значущості.

Найбільш ситуативні у виборі альтернативи «довірчі стосунки» — «маніпулятивне спілкування» виявилися нотаріуси і юрисконсульти, на відміну від інших, які віддавали перевагу одній із тенденцій. Адвокати, наприклад, більше від інших визнають за необхідне вдаватися до маніпулятивного спілкування (4,5).

Відповідно найбільш «закриті» у спілкуванні виявилися адвокати (5,2).

Необхідність в емпатії, на їх думку, має бути помірно виражена у правозахисників, чутливість може заважати адвокатам (4,2). Такої ж думки про цю свою якість і юрисконсульти (4,2).

Привертають увагу розбіжності в оцінках представниками різних юридичних професій значущості творчих якостей юриста.

Виявлено, що доцільність ризику відчують досить сильно усі представники юридичних професій (у межах високого рівня професійної значущості), окрім нотаріусів (3,8). (Це досить парадоксально, оскільки за традиційними характеристиками результатів 16-факторного питальника Р. Кеттелла вважається, що всім представникам юридичних професій має бути притаманна ригідність, яка, в принципі, не може корелювати з високою здатністю до ризику).

Відповідно найбільш прихильними до традиційних шляхів розв'язання професійних проблем («традиціоналістами») виявились нотаріуси (5,5), а також судді (5,6). Останні також засвідчили відмову від експериментування як шляху розв'язання професійних завдань.

«Педантичність у дотриманні правил» найбільш виражена у професіограмі нотаріусів (5,9) та юрисконсультів (5,5), і, було б

природно очікувати, що саме вони найменш схильні до експериментування і надають перевагу традиційності. Проте результати свідчать про інше. Найбільшими «традиціоналістами» виявилися судді (5,6), натомість юрисконсульти серед представників інших професій виявилися схильними до експериментування (5,5), а творчий підхід необхідний і «педантичним» нотаріусам (4,4). У процесі обговорення отриманих результатів з експертами з'ясувалося, що педантичність щодо виконання правил юристи розуміють як виконання законів, нормативність діяльності, що на їх думку, цілком органічно поєднується із творчістю в галузі організаційно-управлінських умінь (юрисконсульти) і спілкування (нотаріуси).

Прокурори — 7,0, адвокати — 7,0 та судді — 6,7 найбільше за представників інших професій відчують необхідність мати таку властивість, як навчованість, що цілком природно з огляду необхідності для них бути «універсалами» — спеціалістами в усіх галузях права — кримінального, цивільного, адміністративного, господарського тощо, а також «перенавчатися» протягом життя.

Найбільш графічно схожими є професіограми у юрисконсультів і адвокатів. Це пояснюється тим, що юрисконсульти дуже часто поєднують ці професії і будучи юристами установи, представляють її інтереси у судах, чи, принаймні, мають бути готові до того, щоб виконувати й цю функцію.

Експертам була також запропонована анкета для визначення найбільш значущих умінь для прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса (додаток 7). Позначення їх як умінь оратора, мотиватора, консультанта, організатора, діагноста, дослідника та розкриття їх змісту, який може бути сформований у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у вищих навчальних закладах, уможливило з'ясування значущості психолого-педагогічної компетентності у виконанні юристом ролей «оратора», «мотиватора», «консультанта», «діагноста», «дослідника» в межах кожної із зазначених юридичних професій. Значення рангу психолого-педагогічної ролі від «надвисока професійна значущість» — 5,5—7, до «висока професійна значущість» — 4,5—5,4 дозволяє їх розглядати як значущі, професійно важливі для даної юридичної професії (рис. 1.8).

Отже, наша гіпотеза щодо відмінностей вираженості пізнавального, організаційного, комунікативного компонентів юридичної

діяльності в межах конкретних юридичних професій підтвердилася.

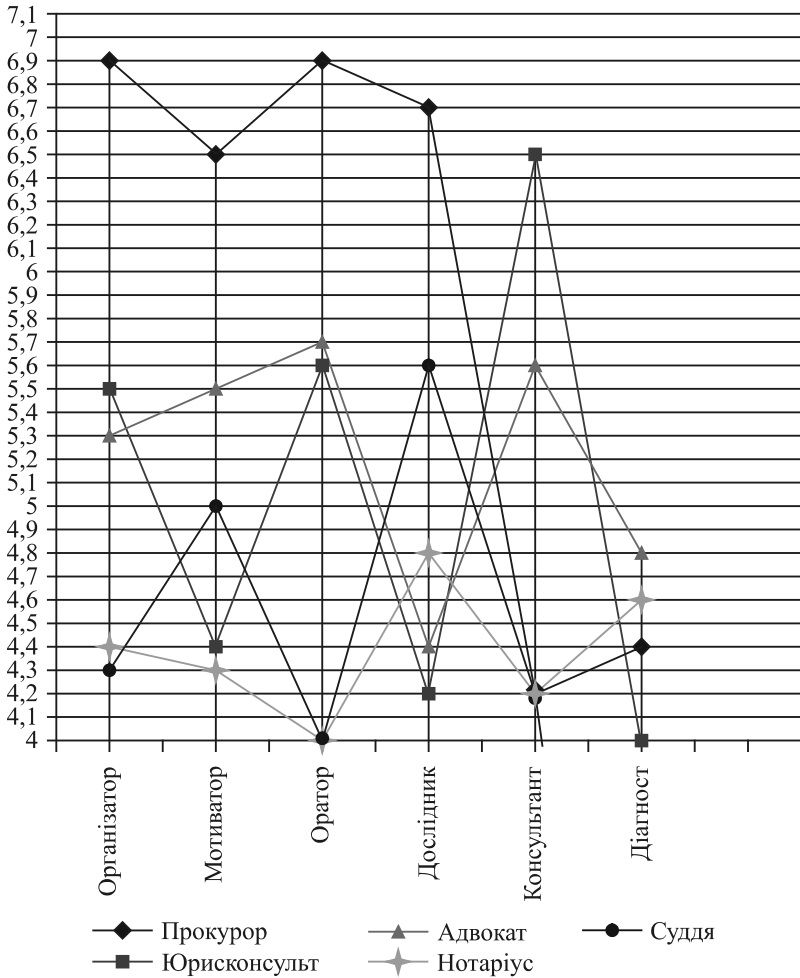


Рис. 1.8. Результати експертної оцінки умінь юриста ($n = 63$ особи)

На основі експертної оцінки нами виокремлено комплекс професійно важливих функцій (позицій, ролей), виконання яких потребує від юриста психолого-педагогічної компетентності (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**КОМПЛЕКС ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ РОЛЕЙ ЮРИСТА
ТА ЗМІСТ ВІДПОВІДНИХ УМІНЬ**

Ролі (позиції):	Змістова характеристика ПВР (уміння)
1. Діагност, самодіагност	визначати необхідні для діагностики параметри; добирати діагностувальні методики; аналізувати поведінку співрозмовника за вербальними та невербальними проявами; задавати проєктивні запитання
2. Дослідник	планувати дослідницькі завдання; використовувати джерела та літературу; робити обґрунтовані висновки; здобувати необхідну інформацію
3. Консультант	входити у контакт; вести інформаційний діалог; задавати прямі, непрямі, дзеркальні запитання; рефлексивно та нерефлексивно слухати; уточнювати; перефразувати; резюмувати
4. Мотиватор	спонукати до відвертості; цивілізовано конфронтувати; розуміти припустимість маніпуляційного впливу і адекватне його застосування; спонукати до дії; оцінювати через констатацію; застосовувати метод сократівського діалогу; будувати «Я-висловлювання»
5. Організатор	організувати свій та інших час; організувати спільну діяльність; бути лідером; управляти групою
6. Оратор	чітко і лаконічно висловлювати свою думку, виразність, логічність мовлення і мови; користуватися метафорою; послідовність викладу думки; техніки мовлення; виступати перед аудиторією

Виходячи із отриманих результатів, на основі експертної оцінки ми визначили комплекс найбільш значущих умінь, які забезпечують успішність діяльності юристів у межах конкретної професії та її психолого-педагогічних підструктур (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

**ЮРИДИЧНІ ПРОФЕСІЇ ТА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМІННЯ**

Професія	Професійно значущі психолого-педагогічні уміння
Прокурор	організатора, мотиватора, оратора, дослідника
Юрисконсульт	організатора, консультанта, оратора
Адвокат	консультанта, оратора, діагноста, мотиватора
Суддя	мотиватора, дослідника
Нотаріус	дослідника, діагноста

Наступним завданням виступає аналіз стану ППП майбутніх юристів у плані її практичної спрямованості на оволодіння студентами базовою та спеціальною ППК.

1.3. Аналіз стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах до практичної діяльності

У історії вищої освіти завдання формування насамперед знань фахівця розширювалися за рахунок актуалізації завдань зв'язку навчання з життям, з практикою у ті періоди, коли було необхідно задовольнити суспільство у швидкій, масовій підготовці працівників, забезпеченні громадян робочими місцями, тобто в основі зорієнтованості освіти на практичні запити суспільства лежало соціальне замовлення. Історія підготовки майбутніх юристів в університетах, і зокрема, їх ППП відображає розвиток і взаємовплив таких тенденцій, як систематизація, гуманітаризація, фундаменталізація, практична спрямованість, професійна спрямованість психолого-педагогічної підготовки.

Із самого початку розвитку підготовки майбутніх юристів як у вітчизняних вищих навчальних закладах, так і зарубіжних, запровадження їх ППП у класичних (багатопрофільних) університетах характеризувалося тенденціями зорієнтованості на практичні запити їх майбутньої професійної діяльності і поетапним поглибленням її системності. Не ставимо перед собою завдання здійснення докладного історичного екскурсу, обмежимося низкою фактів, які надають можливість визначити етапність розвитку ППП майбутніх юристів в університетах та її основні тенденції.

Саме практики-юристи, занепокоєні необхідністю передачі майбутнім юристам свого досвіду: психологічного впливу на свідків, підозрюваних, обвинувачуваних, засуджених; взаємодії з усіма учасниками судового процесу; прикладних досліджень у галузях права і психології, переконаності у їх важливому значенні як для професійної підготовки майбутніх юристів, гуманізації процесу судочинства, так і для правової культури і освіти громадян у цілому, створювали відповідні спецкурси і запроваджували їх в університетах. Зокрема, професор Х. Л. Штельцер першим розпочав викладання курсу «Кримінальна психологія» (Московський та Тартуський університети, 1806—1812 рр.); професор Л. Владіміров, викладаючи у Харківському, Московському та Петербурзькому університетах наприкінці XIX ст., наголошував

на необхідності залучення до кримінального судочинства експертів-психологів [344].

Урізноманітнення досліджень психологічних аспектів системи «людина—право» прослідковується як тенденція і в зарубіжних країнах, що призводить до появи нової дисципліни у підготовці майбутніх юристів — юридичної психології. Це поняття введено у науковий обіг Е. Клапаредом (Швейцарія), який запровадив вперше навчальний курс юридичної психології для майбутніх юристів у Женевському університеті 1906 р. У 1922 р. В. Мерстон вперше у США організував курс правової психології; у 1930 р. у Німеччині Ф. Александер і Х. Штауб організували курси судової психології для адвокатів [344].

Наприкінці 30-х років у СРСР в умовах зростаючого організаційно-ідеологічного втручання у науку чимало напрямів фундаментальних та прикладних досліджень у галузі педагогіки та психології опиняються під забороною. Зокрема, виходить Постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні збочення у системі Наркомів» від 1936 р., яка на довгі роки обмежила дослідження у галузі педагогіки і психології вузьким колом проблем.

Окрім згаданої постанови, період 20—30-х рр. ХХ ст. був багатим на події у суспільно-політичному житті країни, які негативно впливали як на зміст і завдання діяльності юристів, так і на їх ППП.

Повернення психології у вітчизняну систему підготовки майбутніх юристів, посилення її системності, фундаменталізації юридичної освіти в цілому відбувається із середини ХХ ст. і пов'язане, зокрема, з виходом Постанови ЦК КПРС «Про заходи з подальшого розвитку юридичної науки та поліпшення юридичної освіти» (1964 р). З другої половини 60-х років відбувається процес поступового збагачення підготовки фахівців юридичного профілю психологічними та педагогічними дисциплінами, розробляється навчально-методичне забезпечення відповідних курсів, активізується наукова діяльність дослідників психології діяльності юристів. Зокрема запроваджуються навчальні курси загальної і судової психології; виходить перша в СРСР фундаментальна праця А. Р. Ратінова «Судова психологія для слідчих»; відкриваються кафедри психології та педагогіки у багатьох університетах для здійснення ППП майбутніх юристів. Наприклад, в Академії МВС СРСР — кафедра психології управління; у 1971 р. у Москві проходить перша Всесоюзна конференція із судової психології; у 1975 р. виходить перший підручник для юристів «Судова психологія» А. В. Дулова [344].

У 80-х — на початку 90-х ХХ ст. відбувається виокремлення юридичної психології в окрему галузь, утворюються відповідні

наукові товариства. Зокрема, у 1986 р. у Тарту проходить друга Всесоюзна конференція з юридичної психології, на якій було уточнено назву науки, визначені напрями, дидактика і методика психологічної підготовки юристів; у 1992 р. запроваджується Європейська асоціація психології і права [344].

З 1993 року запроваджується психолого-педагогічна підготовка в Україні як базова, а юридична психологія, судова психологія — як компонент професійної і практичної підготовки майбутніх юристів.

Узагальнивши основні тенденції у розвитку психолого-педагогічної підготовки, можна побудувати таблицю періодизації у становленні вітчизняної системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, визначивши в її розвитку декілька етапів (таблиця 1.5). Суперечливі тенденції, які увиразнюються у одних ВНЗ і водночас є невиразними у інших, ми зазначили позначками «– +».

Як видно з табл. 1.5, 1993 рік можна вважати початком запровадження системи ППП у вітчизняних класичних, профільних і непрофільних університетах.

ППП у Київському економічному університеті (так він називався свого часу) стала реалізацією заходів Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») [86], що затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 (відповідний лист Міносвіти України від 10.11.1994 р. № 1/9 — 224), які були спрямовані на включення до планів підготовки фахівців із вищою освітою вивчення основ сучасної психолого-педагогічної діяльності у колективі, що передбачало запровадження нормативних та вибіркових дисциплін психолого-педагогічного циклу. З цього часу психологічні та педагогічні дисципліни, інтегровані психолого-педагогічні курси починають запроваджуватися у багато-профільних, профільних університетах, у тому числі і у підготовку майбутніх юристів. Починаючи з 90-х років відкриваються кафедри педагогіки і психології у непрофільних університетах, кафедри юридичної педагогіки та психології — у профільних університетах, які готують майбутніх юристів. Так, у 1991 р. була створена кафедра юридичної психології у Київському національному університеті внутрішніх справ; у 1994 р. — кафедра педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, яка нині викладає цикл психолого-педагогічних дисциплін на юридичному факультеті КНЕУ; у 1998 р. — утворена кафедра юридичної педагогіки та психології Одеської національної юридичної академії; 2002 р. — кафедра юридичної психології та педагогіки Одеського державного університету внутрішніх справ тощо.

Таблиця 1.5

**ЕТАПИ ТА ТЕНДЕНЦІЇ У РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ВІТЧИЗНЯНИХ ВНЗ**

Етап	Зміст етапу	Інтегрованість теорії та практики	Інтегрованість психологічної та педагогічної складової	Системність ППП	Гуманізація	Фундаменталізація	Практична спрямованість ППП	Професійна спрямованість ППП
XIX — початок XX ст.	Гуманізація вищої юридичної освіти та процесу судочинства, розгортання наукових досліджень	+	-	-	+	-	+	+
30—50 рр. XX ст.	Згорання наукових досліджень у галузі юридичної психології та вилучення ППД з юридичної освіти	-	-	-	-	-	-	-
60—80 рр. XX ст.	Інтенсивний розвиток системи юридичної освіти та юридичних наук, у тому числі — юридичної психології	-	-	-	+	+	-	+
90 рр. XX ст. — 2005 р.	Запровадження обов'язкової базової ППП, поширення професійної ППП	+	+	+	+	+	+	+
2006—2010 рр.	Верифікація юридичної освіти і ППП майбутніх юристів	+	+	+	+	+	+	+

Теоретико-методичні засади, зокрема принципи ППП, викладені її фундатором у непедагогічних університетах професором Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана В. А. Козаковим:

—пріоритетність досягнення афективних цілей при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу (позитивне ставлення до цього виду підготовки на основі адаптованих до нових умов змісту, форм і методів цієї підготовки);

—бінарність когнітивних навчальних цілей (створення в процесі засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу психолого-педагогічної бази майбутньої професійної діяльності у сфері економіки та забезпечення необхідної й достатньої підготовки до професійної діяльності як викладача економіки);

—ступеневість змісту предметного пізнання (дотримання співвідношень «загальне—особливе—часткове», де до «загального» належать психологічні аспекти будь-якої діяльності, до «особливого» — психолого-педагогічні аспекти діяльності фахівця-економіста та викладача як менеджерів, а «частковими» за цих умов стають дидактичні, методичні й виховні аспекти діяльності навчання як викладання та учіння);

—технологічність навчання та підготовки до діяльності економіста як викладача економіки (розуміння того, що очікуваних результатів у будь-якій сфері діяльності можна досягти лише за наявності адекватної технології, яку треба вміти проектувати, а реалізовувати після оволодіння певною технікою) [132, с. 8—9].

Ці принципи згодом знайшли відображення і у ППП студентів юридичного факультету даного університету, запровадженій нами.

Проаналізуємо, в якій мірі тенденції у реалізації ППП майбутніх юристів, зазначені у табл. 1.5, знайшли свої відображення і розвиток у сучасних програмах та навчальних планах університетів України кінця ХХ — початку ХХІ століть.

Аналіз стану ППП фахівців різного профілю в університетах різних профілів передбачає, насамперед, урахування мети такої підготовки, тобто її місця як компоненту в системі підготовки студентів різних спеціальностей; розгляд освітньо-професійних програм ППП у різних університетах, її обсяг у кредитах; аналіз змісту такої підготовки та практико-орієнтованих модулів.

Мета ППП майбутніх юристів значною мірою визначається системою стандартів вищої освіти [2], яку складають Державний стандарт вищої освіти, Державний галузевий стандарт за спеціальністю «Право», стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів, які готують юристів.

У нещодавньому минулому з метою запобігання розбіжностей у професійному змісті спеціальностей, усі навчальні плани затверджувалися у відповідних міністерствах і відомствах, і лише окремим навчальним закладам надавалося право розробляти індивідуальні навчальні плани. Така єдність забезпечувала у цілому стандартний рівень підготовки у навчальних закладах, однак мала і негативні наслідки: жорсткість стандартів сповільнювала розвиток змісту навчання, обмежувала пошук нових підходів і напрямів у його формуванні, позбавляла вищі навчальні заклади права на відображення у змісті навчання концепцій нових наукових шкіл; не давала студентам свободи вибору змісту навчання з урахуванням індивідуальних схильностей, пізнавальних інтересів і здібностей тощо.

Демократизація освіти пов'язується сьогодні з гуманістичною парадигмою освіти, приєднанням України до країн-учасниць Болонського процесу, що виражається, зокрема, у наданні вищим навчальним закладам автономії, надає право вищим навчальним закладам III—IV рівнів акредитації права самостійно формувати перелік дисциплін, обов'язкових для даного ВНЗ і розширення права студентів самостійно обирати вибіркові дисципліни, що їх пропонує даний ВНЗ.

У Законі про освіту сказано, що «...Міністерство освіти і науки України, разом з міністерствами і відомствами, яким підпорядковані навчальні заклади... визначає відповідність освітніх послуг державним стандартам певного освітньо-кваліфікаційного рівня за напрямками (спеціальностями, надає право видачі документа про освіту державного зразка...» [5]. В Україні поки що існують лише проекти Галузевого стандарту напряму підготовки 0601 «Право», а вимоги до обов'язкового мінімуму циклу «Загальні гуманітарні і соціально-економічні дисципліни», до складу яких входить і базова ППП зазнали змін у 2009 р., у результаті яких деякі гуманітарні дисципліни, в тому числі «Психологія і педагогіка», були вилучені зі списку визнаних обов'язковими для вивчення Міністерством освіти і науки України [14; 15]. Запровадження їх в університетах III—IV рівнів акредитації може здійснюватися за наказом ректора університету як обов'язковий для даного ВНЗ компонент базової освіти.

Таким чином, ані ППП майбутніх юристів, ані вища юридична освіта взагалі в Україні не є стандартизованою, ані на рівні базового, ані професійного компонентів. Утримаємось від аналізу причин такого становища, зазначимо лише, що внаслідок цього значущість психолого-педагогічної підготовки, її системність за-

лежить від визнання її необхідності для майбутніх фахівців керівництвом ВНЗ III—IV рівнів акредитації.

З метою вирішення даної проблеми, доцільно було б, на нашу думку, вивчити досвід упровадження стандартів вищої юридичної освіти та стандартизації ППП у Росії, виходячи з критеріїв схожості українських та російських освітніх і правових систем, що історично склалися.

У Росії Державний освітній стандарт за спеціальністю 021100 «Юриспруденція» було запроваджено у 2000 р., згодом код було змінено на 030500. Відповідно були змінені коди у загальноросійському класифікаторі спеціальностей з освіти (ЗКСО), (російська аббревіатура — ОКСО) за спеціальністю «Юриспруденція» — спеціалізацій: «Юриспруденція» (030501), «Судова експертиза» (030502), «Правознавство» (030503), «Право та організація соціального забезпечення» (030504), «Правоохоронна діяльність» (030505) [225]. ППП у російських ВНЗ також можна вважати стандартизованою (відповідно до чинного Додатку до наказу Міністерства Росії від 14.09.1999 року № 286) для бакалаврів та дипломованих фахівців [318].

Єдиним документом, що виступає орієнтиром вимог до освіти майбутнього-фахівця-юриста в Україні, рівня його компетентності окрім відповідних законів, кодексів професійної етики, міжнародних угод щодо діяльності юристів та вимог до їх освіти, розглянутих нами, на сьогодні виступає «Освітньо-професійна програма вищої освіти за професійним спрямуванням 6.0601 Право», затверджена Кабінетом Міністрів України № 325 від 18 травня 1994 р. [229], яка, як у ній зазначається, діє як сукупність норм до обов'язкового мінімуму змісту та рівня підготовки бакалавра, діє як тимчасові норми до введення в дію Державного галузевого стандарту з 1 вересня 1997 року [229, с. 1], який так і не введений досі. У цій програмі зазначено дисципліну «Основи психології і педагогіки» в циклі гуманітарних та соціально-економічних дисциплін [229, с. 9]. Ознайомлення зі змістом анотації дисципліни, вимог до знань та вмінь, справляє враження, що вони запозичені з анотації до «Юридичної психології», яка у програмі не зазначена. Підгрунтя для такої думки — повна відсутність педагогічних аспектів у змісті, натомість — специфічно-професійні психологічні особливості: «психологічні основи доказування, організації та планування слідчої та судової праці» [229, с. 16] — це те, що зокрема студент має знати. А вміти він повинен ще більше — «організовувати психологічні прийоми при проведенні процесуальних дій», «призначати судово-психоло-

гічну експертизу», і що вже досить дивно для результату опанування «Основ психології та педагогіки» — уміти «провадити оцінку результатів окремих доказів». Зазначені знання та вміння передбачають вивченість багатьох юридичних дисциплін, які насамперед необхідні для юристів — працівників правоохоронних органів, причому ці дисципліни вивчаються на старших курсах, а «Основи», які належать до гуманітарної складової освіти за даною програмою, вивчаються у всіх вищих навчальних закладах на першому, зрідка — другому курсі, коли студенти специфічно-професійними знаннями не володіють.

Робота над стандартизацією підготовки майбутніх юристів у вищих навчальних закладах триває. За таких умов у системі підготовки, в тому числі ППП у різних вищих навчальних закладах можливі суттєві розбіжності — у змісті, методах, співвідношенні ППД гуманітарного циклу підготовки і таких самих дисциплін професійного та практичного циклу підготовки [160].

У цьому плані уявляється доцільним здійснити компаративний аналіз стану ППП майбутніх юристів у різних університетах у такій послідовності:

- 1) профільні відомчі, що готують майбутніх юристів;
- 2) профільні, підпорядковані МОН України, що готують юристів за різними спеціалізаціями;
- 3) непрофільні, що готують майбутніх юристів;
- 4) непрофільні, що готують майбутніх юристів і надають можливість їм отримати додаткову спеціальність «викладач права»;
- 5) класичні університети, що готують майбутніх юристів широкого профілю.

Вищезазначена класифікація є цілком умовною і різні навчальні заклади вирізняються також тим, задіяні вони чи ні в експерименті по впровадженню Болонських ініціатив у навчальний процес, а також, чи відображає комплекс ППД сучасні тенденції в освіті, чи враховується при викладанні необхідність адаптації змісту предметів, ППП до специфіки основної спеціальності, чи є пропоновані курси зорієнтованими на практику тощо.

Видається доцільним розпочати аналіз ППП майбутніх юристів із дослідження її стану у профільних вищих навчальних закладах — юридичних академіях та у Київському університеті права НАН України.

Національна юридична академія України імені Ярослава Мудрого справедливо вважається одним із провідних вищих навчальних закладів, який готує правознавців для різних сфер права, різних галузей і має кілька факультетів: господарсько-

правовий, підготовки кадрів для слідчих підрозділів МВС України, підготовки кадрів для юстиції, підготовки фахівців для кримінально-виконавчої системи України, підготовки кадрів для пенсійного фонду України, військово-юридичний факультет та інші.

«Основи педагогіки та психології» в академії не викладаються, хоча і до 2009/2010 навчального року цей курс запроваджений з 1993 р. Міністерством освіти і науки України як обов'язковий, нормативний для усіх вищих навчальних закладів III—IV рівнів акредитації. Викладачі кафедри криміналістики викладають дисципліну «Психологія (загальна та юридична)» для всіх спеціальностей в обсязі 24 години лекцій і 42 години — самостійної роботи [255], а також навчальну дисципліну «Психологія судової діяльності» на факультеті професійних суддів у обсязі 42 години лекцій, самостійна робота — 16 годин, 2 — консультації, контроль — іспит в усній формі [256]. Як бачимо, семінарські і практичні заняття навчальним планом не передбачені. Отже, практичний компонент підготовки за даними дисциплінами, які пов'язані з психологією спілкування та юридичною психологією, може бути реалізований лише в процесі практики, хоча вимогами до практики це не передбачається. Болонська система навчання у Національній юридичній академії імені Ярослава Мудрого лише почала запроваджуватися на рівні окремих дисциплін, а саме в аспекті оцінювання навчальних досягнень студентів у системі ECTS [256]. Усі дисципліни навчального плану є обов'язковим для вивчення студентами.

В Одеській національній юридичній академії (ОНЮА) протягом багатьох років викладалася ціла низка ППД: «Пропедевтика», «Кримінальна психологія», «Вища освіта і Болонський процес», «Юридична психологія», «Правова педагогіка», «Соціально-психологічні проблеми права», «Педагогіка вищої школи», на різних спеціалізаціях і в різному обсязі навчальних годин. Ці навчальні предмети викладалася викладачами кафедри юридичної педагогіки та психології, починаючи із 1998 року — часу її заснування. У зв'язку із вилученням з навчальних планів 2008/2009 років педагогічних дисциплін ППП з цього часу сконцентрувалася лише в одній дисципліні — «Юридична психологія» [234] для факультетів адвокатури, соціально-правового, міжнародних правових відносин та юридичної журналістики, а кафедру було перейменовано на кафедру юридичної психології та журналістики. Курс «Юридичної психології» — невеликий за обсягом — 16 годин лекцій і 14 практичних/семінарських, решта 60 годин — са-

мостійна робота, усього — 90 годин, 2,5 кредиту. Дисципліна читається у 3-му семестрі, тобто на початку 2-го курсу, студентам, які вивчали на першому курсі предмети загальноосвітнього циклу, історію держави і права, теорію держави і права, юридичну деонтологію і не вивчили ще дисциплін спеціалізації, які мають передувати вивченню юридичної психології. Це породжує проблему з викладом загальних понять науки і недостатністю часу на практичне засвоєння дисципліни. В умовах великої за змістом програми і відповідно бази знань виникає суперечність: що саме акцентувати на семінарських заняттях — урівноваженість теоретичної і практичної складової за рахунок обмеження знань і умінь (перший варіант) чи більшість часу на семінарських заняттях присвятити перевірці засвоєних знань, тобто відтворенню основних категорій, розглянутих на лекціях і опанованих студентами в процесі самостійної роботи, що забезпечує формування насамперед когнітивного компоненту психологічної підготовки (другий варіант)? Викладачі, за їх свідченням, обирають останній варіант, оскільки саме він надає можливість на «знанневому» рівні забезпечити як виконання програми, так і об'єктивізацію контролю (переважно у письмовій формі). Таким чином вирішується дана суперечність. Водночас існує нагальна потреба у здійсненні практичної підготовки, зокрема проведенні тренінгів для студентів ОНЮА, задіяних у роботі «Юридичної клініки» — сучасній прогресивній і ефективній формі практичного навчання, запровадженій у багатьох вищих навчальних закладах, що готують юристів. Досвід такого практичного навчання в ОНЮА гідний наслідування, тому що діяльність «Юридичної клініки» у академії відбувається на високому організаційно-методичному рівні. У нових приміщеннях, що мають сучасне офісне обладнання, що надає можливість проводити не лише усні консультації, але й складати за запитом громадян проекти окремих процесуальних документів, можуть одночасно проходити практику до 25 студентів та бути прийнятими до 15 відвідувачів. Вражає обсяг роботи — у середньому за рік у юридичній клініці академії надається 4—5 тисяч консультацій [331, с. 218—219].

Навчання у «Юридичній клініці» ОНЮА здійснюється викладачами з великим досвідом юридичної практики, проте як вони у своїй навчальній роботі, так і самі студенти-консультанти потребують допомоги психологів, спрямованої на прискорене опанування навичками консультування, професійно-юридичного спілкування та вміннями застосування різних засобів і прийомів психологічного впливу на відвідувачів клініки, вміння

діяти із врахуванням індивідуально-психологічних особливостей клієнтів.

Інтерес для нас становить стан ППП майбутніх юристів у такому профільному вищому навчальному закладі, як Київський університет права НАН України. ППП представлена лише курсом «Юридична психологія», яка викладається студентам 4 курсу спеціалізацій «Правове забезпечення підприємницької діяльності», «Суд, прокуратура, адвокатура», «Цивільне та трудове право» в обсязі 50 годин, з яких — 18 годин на лекції і 18 годин — семінарські і 14 годин — самостійна робота студентів [195]. Ця дисципліна читається викладачами кафедри кримінального права. Програма поділена на загальну і особливу частини, в останній розглядаються проблеми судової психології. Вічна дилема короткого курсу: всеохопна системність найзагальніших понять чи фрагментарність найактуальніших аспектів, яким бракує системності, у даному прикладі вирішена на користь останнього варіанту. У програмі відображені саме ті аспекти юридичної психології, які можуть забезпечити оволодіння студентами конкретними практичними вміннями: комунікативними, діагностичними, дослідницькими, саморегуляції емоційних станів [195].

Розглянемо тепер стан ППП майбутніх юристів у відомчих вищих навчальних закладах, на прикладі Національної академії прокуратури України при Генеральній прокуратурі України. Цей вищий навчальний заклад займає особливе місце у структурі неперервної освіти правознавців, оскільки готує слухачів, які вже мають вищу юридичну освіту і мають досвід роботи у відповідних галузях юридичної діяльності. Основна увага, наприклад, в Інституті підготовки кадрів Національної академії прокуратури України приділяється психологічним аспектам прокурорської діяльності. Їх докладно розкриває курс «Психологія прокурорської діяльності», який читається на кафедрі гуманітарних дисциплін [227]. Курс є продовженням іншого курсу, що йому передує — «Професійна етика прокурорської діяльності», де розглядаються суміжні поняття: свідомість, спілкування, виховання, самовиховання, поведінка з позицій моральної культури працівника прокуратури [211].

Мета дисципліни — «озброєння студентів та слухачів системою загальнотеоретичних та практико-зорієнтованих знань, умінь і навичок психологічного опосередкування прокурорсько-слідчої діяльності, і, зокрема, основних конституційних напрямів діяльності органів прокуратури України» [227, с. 4]. Автори програми наголошують на таких особливостях курсу, як системність і практична зорієнтованість, що надалі послідовно відображається у завданнях

курсу. Кожне пізнавальне завдання реалізується і на практичному рівні, набуває ознак поведінкового компоненту професійної компетентності. Рівні знань, навичок і вмій конкретизовані, зопераціоновані і подані у вигляді завдань, які можуть бути виконані студентами і їх рівень досяжності може бути перевірений викладачем у процесі контрольної-оцінювальної діяльності.

За структурою навчальна дисципліна складається з 11 тем. За змістом вона представлена лекційними, груповими (семінарськими, практичними), індивідуальними та самостійними заняттями і завершується підсумковим складанням заліку. Обсяг курсу — 54 години, з них 18 лекцій, 10 — семінарів, 8 — практичних, 18 — самостійна робота [227].

Аналіз змісту курсу свідчить про врахування особливостей прокурорсько-слідчої діяльності юристів, яка потребує набагато досконалішої емоційно-вольової саморегуляції особистості порівняно із представниками інших юридичних професій, наприклад юрисконсультом, нотаріусом тощо, тому цьому емоційно-вольовій сфері приділено велику увагу через екстремальність, притаманну професії. Це відображається у змісті лекційних, семінарських і практичних занять, останні надають можливість набуття студентами як діагностичних, так і поведінково-діяльних умінь у процесі рольової гри. Комунікативні навички і вміння відпрацьовуються слухачами також на матеріалі професійної діяльності — конфліктної ситуації на імітованому судовому засіданні, в процесі якої перед прокурором стоїть завдання підтримання державного обвинувача. Ігрові методи використовуються і задля опанування слухачами психологічних особливостей слідчої діяльності, а також при вивченні теми «Психологічні засади конфлікту в діяльності прокурорських працівників». Самостійна робота до занять охоплює ті прикладні аспекти лекційного матеріалу, які, власне, і сприяють полегшенню входження студентів у запропоновані обставини ігрової ситуації, представлені на практичних заняттях, або ж деталізують прикладні аспекти змісту лекцій у процесі обговорення на семінарських заняттях.

Як складова ППП майбутніх прокурорських працівників уваги заслуговує і дисципліна «Еристика», яка викладається на кафедрі гуманітарних дисциплін Інституту підготовки кадрів Академії прокуратури України [210]. Курс має за мету формування комунікативної культури слухачів на основі опанування ними мистецтвом суперечки. Це професійно значуще для прокурорсько-слідчих працівників уміння передбачає знання і здатність застосування психологічних прийомів під час судових дебатів.

За структурою навчальна дисципліна складається з 8 тем. За змістом вона представлена лекційними, груповими (семінарськими) та самостійними заняттями і завершується підсумковим складанням заліку. Обсяг курсу — 50 годин, з них 18 лекцій, 16 — семінарів, 8 — практичних, 16 — самостійна робота [210].

Зміст курсу охоплює такі питання: еристика як мистецтво суперечки; види суперечок та їх характеристика; аргументація і критика. Вони розкривають в основному історичні, теоретико-методичні аспекти суперечки. Належна увага приділяється і логічним, семіотичним правилам і прийомам у аргументації та критиці, характерним помилкам, що виявляються у процесі переконування під час судових дебатів, що надає можливість надалі перейти до суто психологічних засобів впливу на учасників судового процесу. Серед них у програмі значне місце призначається прийомам маніпулювання у дебатах, їх класифікації, коректним та некоректним прийомам маніпулювання, вербальним прийомам, невербальним, які надалі мають структуруватися у тактиці судових дебатів. Інтерес становить і розгляд можливостей нейро-лінгвістичного програмування у веденні судових дебатів. Коректним уявляється обмеження в даному випадку прийомами встановлення контакту із учасниками комунікативного процесу на основі врахування типології людей за особливостями сприйняття оточуючого світу та репрезентативними системами: візуалів, аудіалів, кінстетиків, оскільки техніки рефреймінгу — змін смислу події або ситуації шляхом трансформації контексту (рамки), в яку вони поміщені, а також прийоми дисоціації та інші способи змін дискурсу комуніканта потребують окремої ґрунтовної підготовки. Увагу привертає яскраво виражена проблемність і професійна зорієнтованість курсу [210].

Отже, у системі підготовки майбутніх прокурорів на базі освітнього рівня «бакалавр права», які отримують спеціальність «магістр права», відсутня базова ППП як складова гуманітарної підготовки, оскільки передбачається, що таку підготовку слухачі вже отримали під час отримання попередньої вищої юридичної освіти. Визначеність майбутньої сфери діяльності — працівник прокуратури надає можливість більш чітко конкретизувати діагностичні цілі психологічної підготовки, яка спрямована на опанування як теоретичними, так і практичними психологічними аспектами прокурорської діяльності, охоплює комунікативні та організаційно-управлінські компоненти професії прокурора. Досвід викладачів психологічних дисциплін цього університету для нас становить інтерес у плані застосування таких практико-зорієнтованих технологій навчання, як рольові ігри.

Аналіз ППП у профільних університетах дає можливість визначити такі тенденції:

—вилучення з програми ППП базової складової, педагогічної складової;

—скорочення обсягу годин на ППД, обмеження їх опанування студентами в основному пізнавальним рівнем, рівнем знань, а не вмінь;

—суперечність між потребами студентів-консультантів «Юридичної клініки» як практичної форми навчання майбутніх юристів і відсутністю відповідної ППП до консультативної діяльності [165].

Водночас існують й інші тенденції — посилення практичної зорієнтованості психологічної підготовки окремих спеціалізацій на магістерському рівні підготовки, що свідчить про потенційні можливості поглиблення практичного компоненту ППП за умов конкретизації спеціалізації [165]. Проілюструємо зазначені тенденції у табл. 1.6.

Дещо інші тенденції виявлені у непрофільних вищих навчальних закладах, які готують майбутніх юристів.

Нагадаємо, що під поняттям «непрофільні навчальні заклади, що готують юристів» ми розуміємо такі заклади, які спеціалізуються не виключно на правознавчих спеціалізаціях, а мають серед інших факультетів і юридичний факультет, який готує юристів широкого профілю. Це можуть бути університети, інші вищі навчальні заклади, які готують фахівців для певної галузі — економічної, управління, інженерів тощо.

Так, наприклад, у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» студентам четвертого курсу у УІІ семестрі пропонується для вивчення дисципліна «Психологія», а магістрантам — «Педагогіка вищої школи». Мету «Психології» визначено як оволодіння студентами основами психологічних знань, вироблення вмінь і навичок їх практичного застосування в особистому житті та професійній діяльності, вивчення психологічних аспектів правової діяльності людини, психічних процесів, станів і властивостей для забезпечення основ загальної і спеціальної підготовки студентів [271, с. 2]. На думку авторів програми, вивчення психології студентами юридичних спеціальностей сприятиме розвитку загальної психологічної культури, підвищенню ефективності професійного спілкування, застосуванню психологічних методів для швидкої оцінки певної робочої ситуації, формуванню оптимальної моделі професійної поведінки, підвищенню рівня самоактуалізації та самореалізації особистості. Курс займає важливе місце у системі гуманітарних дисциплін [271].

Таблиця 1.6

ТЕНДЕНЦІ РЕАЛІЗАЦІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ
У ПРОФІЛЬНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Період	Університет	Інтервантність теорії та практики	Інтервантність психологічної та педагогічної складової	Системність ППП	Гуманізація	Фундаменталізація	Практична спрямованість ППП	Професійна спрямованість ППП
1993—2008	Національна юридична академія ім. Ярослава Мудрого	-	-	-	-	+	-	+
	Одеська національна юридична академія	-	+	+	+	+	+	+
	Київський університет права НАН України	-	-	-	-	-	-	-
2008—2010 (у всіх зазначених університетах — без змін, окрім Одеської національної юридичної академії)	Національна академія прокуратури Генеральної прокуратури України	+	-	+	-	-	+	-
	Одеська національна юридична академія	-	-	-	-	-	-	+

Обсяг курсу «Психологія» становить 72 години, що рівномірно розподілені між видами роботи — а) лекціями, практичними заняттями та б) самостійною роботою студентів — по 36 годин. Вимоги до рівня підготовленості студентів зопераціоновані, тобто подані через опис опанування певними когнітивними діями — «знати» і поведінковими — «вміти». Серед останніх можна виокремити діагностичні, проектувальні, організаційні та вміння саморегуляції. Зміст курсу побудований логічно, включає елементи професійної зорієнтованості на юридичну діяльність, проте зміст деяких лекцій надто всеохопний — обсяг поняттєво-категорійного апарату явно розрахований на більший час, аніж дві академічні години, як зазначається у програмі. Контрольні матеріали містять індивідуальні завдання, якими передбачено виявлення підготовленості студентів на трьох рівнях: вміння дати визначення поняття; тест закритого типу із визначеною кількістю правильних відповідей; ситуаційна задача. Організація самостійної роботи студентів здійснюється за багатьма напрямками, налічує кілька видів, тобто досить різноманітна, проте зазначення, що перелічені види самостійної роботи є основними і обов'язковими породжує низку питань. Зокрема, незрозуміло, як може бути обов'язковим участь студентів у соціально-психологічному тренінгу, як самостійна робота студентів враховується при оцінюванні їх навчальних досягнень у межах рейтингової системи організації навчального процесу.

Логічним продовженням дисципліни бакалаврської програми «Основи педагогіки і психології» НТУУ «Київський політехнічний інститут» є дисципліна «Педагогіка вищої школи». Дана дисципліна відноситься до професійного циклу і має на меті підготовку магістрантів до майбутньої педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах різного рівня, тобто до викладацької діяльності. Обсяг дисципліни — 54 години, з яких — 24 години лекцій, 4 — семінарських занять, СРС — 26. Зміст набутої в результаті вивчення дисципліни готовності студентів містить як когнітивний компонент, так і поведінковий — власне вміння розроблення і проведення «всіх видів занять і контрольних заходів у вищому навчальному закладі» [214, с. 2]. При порівнянні вимог до знань і вмінь студента з'ясовується, що блок вмінь містить складний комплекс компетентностей, властивих досвідченому викладачу, який вже має стаж роботи. Важко уявити, що за умов двох семінарських занять можливо сформувані у студентів зазначений комплекс умінь. Такого роду уміння формуються в процесі активного й інтерактивного навчання, що не використо-

вустється під час викладання дисципліни, під час мікровикладання, а, особливо, у процесі проходження педагогічної практики, але це програмою не передбачено. В цілому можна зробити висновок, що даний курс спрямований виключно на отримання загальних знань студентів про особливості системи вищої освіти і тих завдань, які стоять перед викладачем, курс не є ані практично-, ані професійно-зорієнтованим на підготовку викладачів права, ані на набуття майбутніми правознавцями здійснення управлінських, організаційних, виховних функцій у юридичній діяльності [214].

Майбутніх правознавців готує і Українська академія зовнішньої торгівлі (УАЗТ) — вищий навчальний заклад недержавної форми власності. Завдання курсу «Психологія і педагогіка» визначається викладачами кафедри суспільних наук УАЗТ так: «...сприяти оволодінню майбутніми спеціалістами теоретичними основами психології та педагогіки, знаннями з основ організації педагогічного процесу, змісту навчання і виховання, психології колективу, індивідуальних особливостей його членів, формуванню в студентів психолого-педагогічного мислення, що допоможе їм в удосконаленні особистісних рис, адаптації до умов навчально-виховного процесу у ВНЗ, майбутньому здійсненні професійного спілкування, гідному виконанні професійних обов'язків» [269, с. 4]. Мета курсу не зазначається в цілому, але до кожної теми курсу сформульована мета, що відображає яскраво виключно «знанневу» спрямованість навчання, до того ж ця спрямованість стосується виключно діяльності викладача як суб'єкта навчання, оскільки, як це відображалось у вище розглянутих програмах інших ВНЗ, мета сформульована як завдання педагога, а не студента.

Надалі йдеться про структуру і логіку курсу, який, на думку авторів, вирізняється системністю і послідовністю, переходом від простих проблем до складніших. Аналізуючи зміст курсу, переконуємось, що деякі аспекти задля дотримання логіки вимагали від авторів максимального спрощення, що власне і зробило цю логіку вразливою. Зокрема, у першому модулі, який стосується психолого-педагогічних засад вивчення, розвитку та становлення особистості, розгляд спрямованості особистості передую розгляду психічних сфер особистості — когнітивної й емоційно-вольової, стани розглядаються лише емоційні, психічні властивості взагалі не згадуються, імідж розглядається як результат контролю емоційної сфери. У другому модулі зміст освіти розглядається лише на матеріалі середніх загальноосвітніх закладів, хоча у меті за-

значені і ВНЗ, зміст виховання розглядається на прикладі лише родинно-сімейного виховання.

Курс розрахований на 65 годин, з яких 34 — лекції, 14 — семінарсько-практичні заняття і 17 — самостійна робота студентів. Аналіз розподілу змісту дисципліни за видами роботи показує, що завдання для самостійного опрацювання містять матеріал, який відображає основні, опорні поняття, які не увійшли у розгляд в ході лекції, або деталізують поняття, не розглянуті на лекції, практичне письмове завдання до кожної теми охоплює один з аспектів теми, а семінарсько-практичне заняття увесь зміст (!) усіх видів робіт. Вочевидь, що існує невідповідність між обсягом матеріалу і контрольної оцінювальною діяльністю — на засвоєння матеріалу відводиться 51 година, а на перевірку опрацьованого матеріалу — 14 годин.

Для порівняння розглянемо ще одну програму, відповідно до якої готують спеціалістів різних спеціальностей, у тому числі і майбутніх юристів у Міжрегіональній академії управління персоналом. У програмі зазначається, що мета дисципліни «Психологія і педагогіка» — сформуванати систему знань і вмінь щодо загальної ППП, необхідну для вирішення практичних, професійних і наукових завдань [43, с. 2]. Це дещо, на нашу думку, викривляє смисл, адже підготовка передбачає опанування знаннями у процесі її отримання, а не знання студентів про цю підготовку. Не зовсім доречно протиставляти практичні, професійні і наукові завдання, професійна підготовка виступає родовим поняттям стосовно практичних, наукових чи якихось інших її завдань. У завданнях дисципліни змішуються завдання викладача — «розвиток і удосконалення образу мислення студентів», завдання студентів «оволодіння навичками успішного спілкування» і власне дисципліни — «ознайомлення з провідною проблематикою педагогічної та психологічної науки в сучасних умовах» [43, с. 3]. Програма має два змістових модулі — «Виникнення і розвиток педагогічних уявлень» і «Психологія як система», тобто у першому застосовується історичний принцип, а у другому — системний, хоча саме системності йому і бракує. Програма налічує 10 тем і питання для самоконтролю. Предмет викладається на кафедрі соціальної роботи та соціальної педагогіки МАУП.

Як свідчить аналіз, майже в усіх непрофільних університетах ППП майбутніх юристів відображена лише як гуманітарна складова освіти; професійна спрямованість відсутня; підготовка має суто теоретичний характер [145].

Для порівняння проаналізуємо тепер зміст ППП майбутніх правознавців у непрофільних університетах, які надають студентам можливість отримання додаткового фаху «викладач». Роз-

глянемо це на прикладі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. ППП у цьому вищому навчальному закладі ґрунтується на дещо інших концептуальних засадах. Вона була запроваджена у 1993 році для студентів економічних спеціальностей. Поглиблену ППП студенти юридичного факультету отримали можливість здобувати у 2006 році. До цього періоду педагогічна та психологічна готовність до професійної діяльності забезпечувалась дисципліною «Основи педагогіки та психології». Перехід до системної ППП підготовки майбутніх юристів здійснився із врахуванням запитів і потреб студентів, які виражали у своїх анкетах при проведенні опитування щодо ставлення до такої підготовки необхідність поглиблення знань з цих дисциплін, які на їх думку мають забезпечувати не лише гуманітарну підготовку, а й мати виражену професійну спрямованість. Досвід кафедри педагогіки і психології КНЕУ по підготовці майбутніх економістів був використаний після запровадження для юристів такої підготовки.

Болонський процес і участь КНЕУ у державному експерименті з його впровадження внесли свої корективи у структуру, зміст і завдання ППП. Якщо раніше ППП і отримання додаткового фаху «викладач» було обов'язковим для всіх студентів, то із впровадженням зазначених новацій вона стала вибірковою. Окрім того, Болонський процес висунув додаткові вимоги до змісту освіти, зокрема, необхідність модульної побудови змісту навчання, що припускає розподіл навчальних дисциплін на окремі фрагменти, кожен з яких має певну самостійність і завершеність. При цьому доцільним і перспективним стає надання можливості для того, хто вчиться самостійно обрати рівень вивчення модулю в залежності від цілей вивчення дисципліни та індивідуальної освітньої траєкторії (індивідуалізація).

У результаті психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів у КНЕУ стала визначатися нижчезазначеним комплексом дисциплін.

1. Фундаментальна дисципліна «Психологія та педагогіка», що відноситься до нормативних дисциплін циклу гуманітарної підготовки для студентів усіх форм навчання за вибором університету (3 кредити — 108 годин, з них — 22 лекції, 32 — практичні/семінарські, 11 — ІКР, 3 — іспит, 40 — СРС).

2. Вибірковий пакет «Вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу» для отримання другої спеціальності «викладач права» — для студентів 2—3 курсів денної форми навчання (12 кредитів). Пакет має такі дисципліни у своєму складі:

«Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «Комунікативні процеси в навчанні», «Методика викладання права», «Педагогічна риторика», а також передбачає виконання курсової роботи з ППД та проходження психолого-педагогічної практики і завершується складанням державного екзамену з циклу ППД.

3. Вибірковий пакет дисциплін циклу професійної і практичної підготовки «Юридична психологія» (5 кредитів — 180 годин, з них 20 — лекції, 16 — семінарські/практичні, 26 — ІКР, 118 — СРС).

У цілому тенденції реалізації психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у непрофільних університетах представлено у табл. 1.7.

Як видно з табл. 1.7, у багатьох непрофільних університетах протягом аналізованих періодів залишається сталою:

— тенденція інтеграції педагогічної та психологічної складової ППП;

— гуманізація підготовки майбутніх юристів на основі ППП;

— фундаменталізація ППП.

Поряд з цим практична і професійна спрямованість ППП у непрофільних університетах залишає бажати кращого. Лише у Київському національному університеті імені Вадима Гетьмана професійна спрямованість ППП увиразнюється протягом періоду 2004—2010 рр. за рахунок включення у систему ППП циклу психолого-педагогічних дисциплін як з метою підготовки фахівця за спеціальністю «юрист», так і фахівця за спеціальністю «викладач права». Проаналізуємо ці тенденції на прикладі вищезазначеного університету докладніше.

Визначальна особливість фундаментальної складової психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів — її цілеспрямований характер. *Особливе значення* стало приділятися процесу постановки і досягання конкретних професійно-значущих цілей. *Другою важливою ознакою* є те, що змінилися принципи побудови змісту (спочатку основи педагогіки, потім — основи психології), тобто її гетерогенний попервах зміст набув ознак інтегративного. Принципи інтегративності і ступеневості дозволяють забезпечити послідовний перехід від пізнання психічного до розвитку і управління поведінкою, навчанням і вихованням як самого себе, так і інших людей. *Третьою особливістю* є те, що у процесі вивчення дисципліни широко використовуються сучасні форми і методи навчання (від окремих дидактичних ігор, проблемних завдань і ситуаційних задач до цілісних тренінгових методик) і контролю (поточно-модульний і підсумковий контроль, само — і взаємоконтроль, дидактичне тестування) [261].

Таблиця 1.7

ТЕНДЕНЦІ РЕАЛІЗАЦІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ
У НЕПРОФІЛЬНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Період	Університет	Інтегрованість теорії та практики	Інтегрованість психологічної та педагогічної складової	Системність ППП	Гуманізація	Фундаменталізація	Практична спрямованість	Професійна спрямованість ППП
1993—2010	Національний технічний університет «КПІ»	-	-	-	+	+	-	-
	Українська академія зовнішньої торгівлі	-	+	-	+	+	-	-
	Міжрегіональна академія управління персоналом	-	+	-	+	+	-	-
1993—2004	Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	-	+	-	+	+	-	-
2004—2010	Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана	+	+	+	+	+	+	+ (спрямованість на професію «юрист» та професію «викладач права»)

Слід зазначити, що посиленню інтегративності курсу сприяли результати моніторингу ставлення студентів до ППП, який постійно здійснюється викладачами кафедри педагогіки і психології КНЕУ майже із самого початку її заснування протягом кожного року поспіль. «Психологія та педагогіка» інтегрує знання про індивідуальний світ людини, психологічні закономірності її розвитку і функціонування (психологічний аспект) та про функції і механізми управління власним розвитком (педагогічний аспект). Дисципліна спрямована на озброєння студентів знаннями, вміннями, навичками аналізу і самоаналізу психологічних особливостей особистості на основі вивчення теорії, методів, психологічної діагностики та конструювання та розв'язання практичних задач з метою досягання змін у поведінці. Логіка побудови змісту цієї дисципліни передбачає поступове набуття студентами здатності до самопізнання, самоуправління та саморегуляції, що є дуже важливим на етапі адаптації до навчання у ВНЗ, пізнання інших людей та вміння конструктивно впливати на них, і закладає зрештою основи управління у широкому сенсі і надалі готує до опанування засобів навчання.

Співвідношення «самопізнання — саморозвиток — пізнання інших у взаємодії — управління» виступило принципом групування змісту дисципліни «Психологія та педагогіка» у тематично-цільові блоки, які були розроблені ініціативною групою викладачів кафедри педагогіки і психології КНЕУ, в тому числі і автором дослідження, що знайшло відображення у принципах викладання даної дисципліни.

Блок I. «Пізнай себе і навчися керувати собою»: як психологія та педагогіка допомагають вивчати і розвивати самого себе, як працює наш мозок, чи можуть «домовитись» свідоме і несвідоме, як ми пізнаємо світ, як зберегти своє психічне здоров'я та навчитись керувати собою.

Блок II. «Розвину свої кращі риси та сформує себе як особистість»: що означає бути особистістю, чому ми такі різні, як визначити свій IQ і розвинути творче мислення, в чому наші переваги і недоліки, що спонукає нас до дій, як змінитись і вдосконалити себе.

Блок III. «Пізнай інших та навчися спілкуватись»: чому ми спілкуємось, як налагодити позитивні стосунки з оточуючими і впливати на інших, як попереджувати та вирішувати конфлікти, як знайти своє місце в групі.

Блок IV. «Почни діяти та зроби своє навчання продуктивнішим»: якими мають бути сучасна освіта, навчання, вихован-

ня, чому навчання має бути спільною діяльністю, як ефективно працювати на лекціях, практичних і семінарських заняттях, як самостійно опрацьовувати навчальну і наукову літературу, як ефективно розпоряджатися своїм часом, у чому секреті якісного виконання контрольних та екзаменаційних робіт тощо.

Аналіз змісту дисципліни «Психологія та педагогіка» свідчить, що він спрямований як на опанування категорійно-поняттєвим апаратом психології та педагогіки, так і на засвоєння матеріалу в дії, активні форми навчання, застосування теорії на практиці. Курс як фундаментальний читається на всіх спеціальностях, виконує завдання гуманізації і гуманітаризації підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й юристів, водночас, виходячи з принципу бінарності, вважаємо, що його можна розглядати як пропедевтичний, який має закладати основи не лише саморозвитку студентів як особистостей, адаптації до умов навчання у ВНЗ і «азів» управління і самоуправління (що само по собі надає курсу унікальності), а й переслідувати мету ранньої профілізації. Адже кожен тематичний блок може мотивувати студентів до самопізнання, самовиховання та самоуправління з огляду на особистісне зростання в усіх сферах життєдіяльності, у тому числі й у майбутній професії, тобто мати професійно-зорієнтований характер. Поки що існують *нереалізовані можливості акцентування доцільності глибоких знань і вмінь з педагогіки й психології, які зумовлюють успішність і ефективність професійної діяльності юриста*. «Профілізація» змісту цієї дисципліни сприяла б створенню додаткової мотивації не лише на вивчення даного предмету як професійно значущого, але й підсилювала б зацікавленість можливістю отримання додаткової спеціальності «викладач права» з наступним обранням вибіркових дисциплін — пакету дисциплін психолого-педагогічного циклу. Зрештою таке розширення змісту цієї дисципліни не лише поліпшувало б міжпредметні зв'язки. Забезпечення системності психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів може реалізуватися у напрямі насичення базових дисциплін змістом загальних частин галузевих наук.

Звичайно, розроблення системи ПЗППП майбутніх юристів передбачає визначення системотвірного чинника, узгодження усіх компонентів системи між собою, наповнення їх конкретним змістом у запропонованій автором методиці. Конкретизацію цих та інших завдань нашого дослідження уможливорює аналіз констатувального експерименту, основні результати якого ми подаємо нижче.

Результати констатувального експерименту.

У дослідженні взяли участь 642 особи — студенти юридичних спеціальностей п'яти університетів України: Одеської національної юридичної академії, Київського університету права НАН України, Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Сагайдачного-Конашевича, Ужгородського національного університету — 317 студентів перших курсів та 325 студентів четвертих-п'ятих курсів.

Метою констатувального експерименту було з'ясування мотивації вибору професії юриста та мотивації навчання в університеті, запитів студентів та їх експектацій щодо набуття вмінь у процесі психолого-педагогічної підготовки; ставлення до результатів психолого-педагогічної підготовки за критеріями її пізнавальної значущості, мотивації до опанування психолого-педагогічними дисциплінами, здатності рефлексувати психологічні та педагогічні проблеми у буденному житті і навчанні та успішності у вирішенні таких проблем, тобто здатності до практичного застосування набутих психолого-педагогічних знань. На основі аналізу результатів констатувального експерименту можна буде зробити висновок щодо ступеню практичної зорієнтованості ППП майбутніх юристів.

Відповідно до мети студентам було запропоновано методику визначення мотивів навчальної діяльності А. О. Реана та В. О. Якуніна та авторська анкета «Мотиви вибору юридичної професії». Опитування було проведене серед студентів 1 курсів на початку навчального року і 4 курсів наприкінці навчального року. За результатами опитування було здійснене рангування мотивів, представлено у табл. 1.8.

Таблиця 1.8

АНКЕТА «МОТИВИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» (А. О. Реан, В. О. Якунін)

Мотиви	% вибору 1 курс	Ранг 1 курс	% вибору 4 курс	Ранг 4 курс
1. Стати висококваліфікованим спеціалістом	15,9	1	17,1	1
2. Отримати диплом	8,9	5	14,1	2
3. Успішно продовжити навчання	3,1	10	3,0	10
4. Успішно навчатися, здавати іспити	7,9	6	8,1	5
5. Постійно отримувати стипендію	3,1	10	3,0	10
6. Отримати глибокі і міцні знання	13,0	2	7,8	6

Мотиви	% вибору 1 курс	Ранг 1 курс	% вибору 4 курс	Ранг 4 курс
7. Бути постійно готовим до чергового заняття	1,9	12	2,4	12
8. Не запускати вивчення предметів навчального циклу	3,4	9	3,3	9
9. Не відставати від однокурсників	2,4	10	2,7	11
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	11,8	3	11,1	3
11. Виконувати педагогічні вимоги	1,0	13	1,8	13
12. Отримати повагу викладачів	4,8	8	6,3	7
13. Бути прикладом для однокурсників	2,2	11	2,7	11
14. Отримати схвалення батьків і оточуючих	6,7	7	4,8	8
15. Уникнути осуду за погане навчання	2,6	11	2,4	12
16. Отримати інтелектуальне задоволення	11,3	4	9,3	4

У цілому анкетування за питальником А. О. Реана і В. О. Якуніна показало, що студенти керуються в основному внутрішніми мотивами у виборі мети навчання — стати висококваліфікованим спеціалістом, отримати глибокі і міцні знання, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, отримати інтелектуальне задоволення займають найвищі рангові позиції як у першокурсників, так і четвертокурсників. Єдина відмінність, що студенти четвертого курсу на одне з найвищих рангових місць (2) переміщують мотивацію отримання диплому, що цілком зрозуміло.

Що ж до нашої анкети «Мотиви вибору юридичної професії, то тут результати опитування студентів 1 і 4 курсів мають суттєві відмінності. До преференційованих мотивів вибору професії входять у четвертокурсників і такі, як: можливість навчитися обходити закони, а до непреференційованих — можливість вирізнитися серед інших (табл. 1.9)

У таблиці 1.9 класифікація мотивів відображена у вигляді абрєвіатур: ВНУІЗ — внутрішній індивідуально значущий; ВНУСЗ — внутрішній соціально значущий; ЗВПОЗ — зовнішній позитивний; ЗВНЕГ — зовнішній негативний.

Таблиця 1.9

МОТИВИ ВИБОРУ ЮРИДИЧНОЇ ПРОФЕСІЇ (%)

Мотиви	Шкала вибору							
	Приваблює дуже сильно		Значно приваблює		Приваблює слабо		Не приваблює зовсім	
	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс
1. Можливість займатися інтересною справою ВНУІЗ	40	52	52	42	8	6	0	0
2. Можливість стати значущим ЗВПОЗ	52	49	40	42	4	9	4	0
3. Можливість спілкування з різними людьми ВНУСЗ	44	40	48	60	8	0	0	0
4. Єдина можливість отримати вищу освіту ЗВНЕГ	16	12	32	16	36	31	16	41
5. Можливість набуття нових знань, умінь ВНУІЗ	48	44	44	44	8	9	0	3
6. Можливість заробляти великі гроші ЗВПОЗ	63	50	21	50	16	0	0	0
7. Можливість допомогти ВНУСЗ	44	42	52	49	4	9	0	0
8. Можливість довести друзям, що я не гірший за них ЗВНЕГ	16	12	32	16	36	31	16	41
9. Можливість виробити в себе певні риси характеру ВНУІЗ	40	41	36	41	16	16	8	3
10. Можливість заслужити повагу ЗВПОЗ	52	50	32	44	16	6	0	0
11. Можливість відстоювати справедливість ВНУСЗ	40	37	52	45	8	18	0	0
12. Можливість уникнути конфлікту з батьками (близькими), які хочуть бачити мене юристом ЗВНЕГ	8	3	16	16	36	41	40	41
13. Можливість для творчого розвитку ВНУІЗ	32	30	32	49	28	9	8	12
14. Можливість вирізнитися серед інших ЗВПОЗ	16	24	52	44,7	24	24,3	8	12
15. Можливість керувати іншими ВНУСЗ	24	33	36	46	32	18	8	3
16. Можливість навчитися обходити закони ЗВНЕГ	32	30	32	49	28	9	8	12

Динаміка мотивації вибору юридичної професії свідчить про зростання частки внутрішніх мотивів порівняно із зовнішніми від першого курсу до старших. А саме: 35 % першокурсників віддають перевагу внутрішнім індивідуальним та внутрішнім соціальним мотивам, а не зовнішнім позитивним та зовнішнім негативним, а у старшокурсників частка студентів, які керуються такими мотивами зросла до 92,6 %.

Отже, в аналізі результатів дослідження мотивації майбутніх юристів щодо навчання в університеті та мотивації отримання юридичної освіти від першого до четвертого курсів свідчить, що у майбутніх юристів спостерігається позитивна динаміка в напрямі зростання частки внутрішніх мотивів навчання.

Мотиваційний компонент базової ППК досліджувався за допомогою ще однієї авторської анкети (додаток 1), яка містила запитання щодо значущості певних умінь для роботи юриста, а також: а) бажаних особисто для студента психолого-педагогічних умінь, необхідних для життя в цілому; б) бажаних особисто для студента психолого-педагогічних умінь, необхідних для професійної діяльності і в) бажаних методів підвищення практичної зорієнтованості психолого-педагогічної підготовки (табл. 1.10).

У таблиці вміння подані скорочено: «Роз» — розуміння мотивів власної поведінки та поведінки інших; інші — «Спон» — спонування себе та інших до взаємодії; «Самок» — самоконтролю; «Контр» — контролю інших; «Діагн» — діагностичні; «Конс» — консультативні; «Орат» — ораторські, «Досл» — дослідницькі.

Форми і методи також подано скорочено: «Трен» — тренінги, «Конф» — конференції, «Самнавч» — самонавчання, «Зустр» — зустрічі з відомими юристами, «Гурт» — гуртки, «Сит. вправи» — ситуаційні вправи, «Рол. ігри» — рольові ігри, «Практ. навч.» — практичне навчання. Як видно з табл. 1.10, удосконалення умінь самоконтролю студенти-першокурсники відчують і як потребу, завдяки задоволення якої сподіваються гармонізувати особисте життя, і набути спеціальної ППК, і досягнути якостей «ідеального юриста» в майбутньому. У виразнених є мотиви набуття дослідницьких, ораторських та консультативних умінь. Уявлення про вміння, які необхідні для можливої юридичної професії в майбутньому досить «мозаїчні», що пояснюється фрагментарністю знань студентів-першокурсників про специфіку професійної діяльності прокурорів, юрисконсультів, адвокатів, нотаріусів, суддів.

Таблиця 1.10

**БАЖАНІ ОСОБИСТІСНО ЗНАЧУЩІ ТА ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВМІННЯ ТА ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНІ
ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ (I курс), %**

Характеристика вмінь	Роз.	Спон.	Самок.	Контр.	Діагн.	Конс.	Орат.	Досл.
Уміння, необхідні для юриста	51	32	100	70	15	65	89	75
Уміння, яких мені бракує для життя в цілому	86	92	88	31	44	10	30	12
Уміння, які я хотів би набути для професії	68	32	92	56	23	30	80	72
прокурора	0	0	100	100			50	100
юрисконсульта			100	100		25	75	
адвоката	50				37,5	62,5	87,5	
нотаріуса					0			50
судді	50	50						0
Бажані практико-зорієнтовані форми і методи навчання	Трен. 32	Конф. 50	Сам. навч. 24	Зустр. 80	Гурт. 0	Сит. вправи 72	Рол. Ігри 56	Практ. навч. 76

Високу потребу у практичному навчанні продемонстрували 76 % опитаних. Серед бажаних методів практичного опанування майбутньої професії першокурсники найбільшу перевагу віддають зустрічам з відомими юристами — 80 %, що цілком природно з огляду їх недостатнього досвіду практичного засвоєння навчального матеріалу в процесі тренінгів чи самонавчання. Водночас мотивація до розв'язання ситуаційних вправ і участі в рольових іграх у процесі базової ППП є високою (вправи — 72 %, рольові ігри — 56 %).

З метою з'ясування мотивації першокурсників до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, їх практико-зорієнтованого характеру, ставлення до психолого-педагогічних знань запроваджена нами авторська анкета (додаток 1) містила й інші запитання.

Після вивчення курсу «Психологія та педагогіка» (ПП) першокурсникам було запропоновано оцінити результати опанування базовою психолого-педагогічною підготовкою, яка здійснювалася в процесі вивчення дисципліни «Психологія та педагогіка» на першому курсі за авторською методикою (додаток) за трибальною шкалою: відповіді «так», «дуже значущі», «завжди успішно», «постійно», «цілком достатньо» оцінювалися як такі, що відповідають високому рівню підготовки, «частково», «інколи», «здебільшого успішно», «маю знання, але не вмю їх застосувати» — як середній рівень, «ні», «малозначущі», «не значущі», «не маю таких проблем», «не маю потреби», «ніколи», «мені бракує знань» — як низький рівень. Отримані результати представлені у таблиці 1.11.

Таблиця 1.11

СТАВЛЕННЯ ДО РЕЗУЛЬТАТІВ БАЗОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ (результати констатувального експерименту), %

Параметри	Високий	Середній	Низький
Доцільність вивчення ПП	80,4	10,8	8,8
Інтерес до дисципліни	40,2	38,8	21
Практичне значення ПП для життя	19	67,1	13,9
Практичне значення для професії	47,6	50,95	1,45
Частота виникнення психологічних проблем у житті	32,6	63	4,4
Результативність вирішення психологічних проблем у житті	28,3	69	2,7

Параметри	Високий	Середній	Низький
Частота виникнення необхідності навчати і виховувати	22,4	69,7	7,9
Результативність розв'язання педагогічних проблем у житті	24,5	57,5	18
Самооцінка знань з психології	45	27,2	27,8
Самооцінка знань з педагогіки	37,5	40,5	22

Як видно з таблиці, переважна більшість студентів вважають доцільним вивчення «Психології та педагогіки» — 80,4 %, зазначили, що мають інтерес до цієї дисципліни — 40,2 %, а 38,8 % мають інтерес переважно до психології. Отже, мотивація першокурсників до набуття психолого-педагогічної компетентності в процесі базової ППП є в цілому високою. Водночас високо оцінюють значущість для життя психолого-педагогічних знань та вмій, які вони отримали в процесі вивчення «Психології та педагогіки», лише 19 % студентів (мало застосовують знання на практиці), 67,1 % вважають дану дисципліну в цілому значущою для життя, а 13,9 % — малозначущою. Переважна кількість опитаних вважають значущими такі знання і уміння для майбутньої професії: 47,6 % вважають їх дуже значущими, 50,9 % — у цілому значущими. Такі результати в мотиваційному компоненті ППК можна пояснити перебуванням на першому мотиваційному етапі, першому мотиваційному рівні усвідомлення студентами змісту навчально-професійної діяльності та його взаємозв'язку з майбутньою професією, які виокремила В. А. Семиченко [289, с. 318—322].

Психологічні та педагогічні проблеми у студентів виникають переважно час від часу — відповідно 32,6 % і 22,4 % високого рівня прояву; з різною мірою успіху вони їх вирішують — у цілому на середньому рівні. Привертає увагу показник високої успішності вирішення психологічних проблем у житті, що цілком ймовірно можна пояснити тим, що студенти не бажають визнавати наявність таких проблем або просто не вміють рефлексувати їх наявність, у той час, як результативність розв'язання педагогічних проблем характеризується більш значущою часткою тих, хто не вміє їх вирішувати — 18 %.

Отже, порівняння наявної мотивації майбутніх юристів до опанування базовою ППК у процесі базової ППП з їх здатністю

до застосування психолого-педагогічних знань та вмінь свідчить про значний розрив між цими двома проявами. Показовими виявилися рівні самооцінки набутих знань і вмінь — 27,2 % зазначили, що мають певні психологічні знання і уміння, але не завжди вміють їх застосовувати; 27,8 % визнали дефіцит своїх психологічних знань і вмінь (цілокупно — 55 %). Ці ж самі показники стосовно педагогічних знань і вмінь цілокупно становлять 62,5 %, що свідчить про те, що більшість студентів визнає недостатню практичну зорієнтованість отриманої базової психолого-педагогічної підготовки, низький рівень сформованості поведінкового компоненту базової ППК, посередню оцінку студентами сформованості пізнавального компоненту базової ППК.

Завданням базової ППП виступає також формування якостей особистості, її позицій, необхідних: для ефективної взаємодії на рівні міжособистісних стосунків; успішності автономної та спільної діяльності, зумовленої особливостями навчання у ВНЗ; адаптованості до цих нових умов, відмінних від умов навчання у загальноосвітній школі.

Слід зазначити, що уміння та навички психологічного дослідження власних індивідуально-психологічних особливостей студентами-першокурсниками та визначення на основі самодосліджень найбільш доцільних для себе форм та методів самостійної роботи є одним із завдань курсу «Психологія та педагогіка». Багаторічний досвід викладання цієї дисципліни автором дозволяє створити «типовий перелік психологічних проблем першокурсника», пов'язаних з його індивідуально-психологічними особливостями: завищений рівень тривожності, неадекватність самооцінки, низький рівень відповідальності за результати власного навчання, тощо. Вони обмежують можливості студента у виборі доцільних форм і методів самостійної роботи, знижують здатність студента приймати допомогу інших у навчанні, надавати таку допомогу іншим — ефективно взаємодіяти в процесі навчання.

Водночас на етапі констатувального експерименту ми вважали найінформативнішим щодо визначення особистісної компетентності у взаємодії тест Дж. Гілфорда «Соціальний інтелект» [262, с. 100—117].

Соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей особи, що визначає адекватність розуміння поведінки людей. У міжособистісних стосунках він виконує регулюючу функцію та забезпечує соціальну адаптацію особистості. Соціальний інтелект є професійно важливою якістю для професій типу «людина—лю-

дина» та дозволяє прогнозувати успішність діяльності педагогів, психологів, менеджерів, юристів тощо. Отже вибір цієї діагностичної методики є цілком доцільним з огляду на те, що вона застосовується для майбутніх юристів, а також на те, що вона вимірює адаптацію особи до нових умов спілкування.

Тест складається з кількох субтестів, якими можна виміряти:

—компетентність у прогнозуванні поведінки інших, знання нормо-рольових моделей і правил, що регулюють поведінку (функція прогнозування і цілепокладання у поведінці, розуміння причиново-наслідкових зв'язків);

—компетентність у сприйнятті і вираженні невербальної експресії, станів, почуттів, намірів, інтуїтивне розуміння інших (функція розуміння емоційного стану іншого, емпатійність, вміння встановлювати невербальний контакт);

—компетентність у вербальному спілкуванні, інтерпретація і багатство інтонацій мовлення, сприйняття та розширення репертуару рольової поведінки (функція розуміння мови, вміння встановлювати мовленнєвий контакт та підтримувати його);

—компетентність у міжособистісній взаємодії (функція орієнтування у динамічній ситуації багатоособової міжособистісної взаємодії, гнучкість у сприйнятті, інтерпретації рольової поведінки інших). Результати тестування представлено у табл. 1.12.

Таблиця 1.12

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТУ БАЗОВОЇ ППК НА ОСНОВІ ТЕСТУ ДЖ.ГІЛФОРДА «СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ», %

Рівні компетентності	Значущість
Нижче середнього	15,3
Середній	38,4
Вище середнього	38,4
Високий	7,2

Розглянемо результати дослідження професійної ППП майбутніх юристів та особливості спеціальної ППК четвертокурсників, набутої в процесі цього етапу психолого-педагогічної підготовки.

Ставлення четвертокурсників до результатів професійної психолого-педагогічної підготовки після вивчення дисципліни «Юридична психологія» досліджувалося за авторською методикою (додаток 3). Студентам було запропоновано за трибальною

шкалою оцінити свою готовність до професійної діяльності як «високу», «задовільну» і «низьку»; знання з юридичної психології як «повні, глибокі, достатні для спілкування, здійснення управління, виховного впливу», «неповні, не зорієнтовані на практику», «фрагментарні, які не дають уявлення про специфіку майбутньої діяльності», а також оцінити набуті уміння за 7-бальною шкалою, відповідно до якої оцінка у 7—6 балів розглядалася як високий рівень, 5—4 — як середній і 3—1 — як низький. Результати показано у табл. 1.13.

Таблиця 1.13

СТАВЛЕННЯ ДО РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ (констатувальний експеримент)

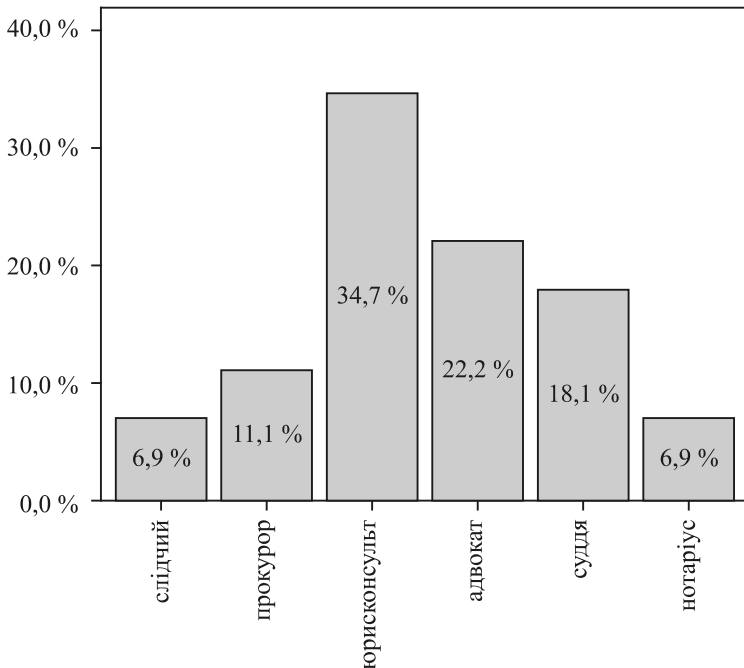
Параметри	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Самооцінка психологічної готовності до професійної діяльності	30	60	10
Самооцінка знань з «Юридичної психології»	36	18	46
Успішність з «Юридичної психології»	28	47	25
Сформовані уміння			
Діагностичні	37	60	3
Дослідницькі	42	48	10
Самоорганізації	46	38	16
Організації інших	40	50	10
Розуміння власних мотивів	46	40	14
Розуміння мотивів інших	38	42	20
Спонування себе до дії	54	44	2
Мотивування інших	38	54	8
Самоконтролю	50	36	14
Контролю інших	22	64	14
Консультаційні	23	62	15
Ораторські	26	60	15

Було з'ясовано, що самооцінка як знань з юридичної психології, так і готовності до професійної діяльності є невисокою, а дефіцитарними (такими, яких бракує) виступають:

—консультаційні уміння, які є професійно значущими для адвоката, юрисконсульта;

— ораторські, які забезпечують успішну діяльність адвоката, прокурора;

—уміння контролю інших, які необхідні для професій, що потребують від юриста організаційно-управлінської компетентності.



У якій конкр. юр. проф. хотіли б себе бачити

Рис. 1.9. Вибір студентами майбутньої професії

Водночас, серед преференційованих професійних ролей (тих юридичних професій, за якими хотіли б майбутні юристи працювати після закінчення університету) найбільший відсоток «майбутніх юрисконсультів», для яких є важливою консультаційна та організаційна компетентності та «майбутніх адвокатів», для яких є важливою консультаційна компетентність та самоорганізованість. Про це свідчить аналіз результатів анкетування четвертокурсників, здійс-

неного нами за авторською методикою (додаток 3). Наводимо результати обробки відповідей студентів 4 курсу на запитання нашої анкети « У якій конкретно юридичній професії ви найбільше хотіли б себе бачити, з якою пов'язуєте своє майбутнє?» (рис. 1.9).

Назагал, можна стверджувати, що *пізнавальний компонент* спеціальної ППК (самооцінка знань з юридичної психології) у четвертокурсників сформовано недостатньо — 46 % складають особи, які визнали свій рівень знань низьким при тому, що успішність з цієї дисципліни розподілилась майже порівну між трьома рівнями. Сформованість *поведінкового компоненту* (самооцінка психологічної готовності до професійної діяльності) також залишає бажати кращого — лише 30 % становить високий рівень. Порівняння самооцінки сформованих професійних умінь і бажаних у майбутньому юридичних професій свідчить про вкрай низьку сформованість *поведінкового компоненту* спеціальної ППК у процесі професійної ППП.

Можна було б інтерпретувати такі результати сформованості спеціальної ППК як спричинені браком мотивації до опанування відповідних умінь. Проте дослідження *мотиваційного компоненту* за допомогою авторської анкети (додаток 3) свідчить про інше. Наводимо ці результати у табл. 1.14.

Перша колонка «Роз» — розуміння мотивів власної поведінки та поведінки інших; інші — «Спон» — спонукання себе та інших до взаємодії; «Самок» — самоконтролю; «Контр» — контролю інших; «Діагн» — діагностичні; «Конс» — консультативні; «Орат» — ораторські, «Досл» — дослідницькі.

Форми і методи також подано скорочено: «Трен» — тренінги, «Конф» — конференції, «Самнавч» — самонавчання, «Зустр» — зустрічі з відомими юристами, «Гурт» — гуртки, «Сит. вправи» — ситуаційні вправи, «Рол. ігри» — рольові ігри, «Практ. навч.» — практичне навчання.

Наведені у таблиці дані свідчать про високий рівень мотивації до опанування консультативних дослідницьких, ораторських та інших умінь, необхідних для переважної кількості юридичних професій. Дана анкета була спрямована також на виявлення бажаних практико-зорієнтованих умінь, які, на думку студентів, змогли б сприяти формуванню в них психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності. Серед них преференцію студенти-четвертокурсники віддають: практичному навчанню в цілому — 82 % опитаних, ситуаційним вправам — 72 %, рольовим іграм — 49 %. Отже, результати анкетування свідчать про високий рівень сформованості *мотиваційного компоненту* до опанування спеціальною ППК у процесі професійної ППП.

Таблиця 1.14

**БАЖАНІ ОСОБИСТІСНО ЗНАЧУЩІ ТА ПРОФЕСІЙНО
ЗНАЧУЩІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВМІННЯ ТА ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНІ ФОРМИ
І МЕТОДИ НАВЧАННЯ (4 курс), %**

Характеристика умінь	Роз.	Спон.	Самок.	Контр.	Діагн.	Конс.	Орат.	Досл.
Уміння, необхідні для юриста	72	55	98	84	48	100	100	100
Уміння, яких мені бракує для життя в цілому	45	33	61	72	12	5	8	10
Уміння, які я хотів би набути для професії	38	24	52	62	15	80	85	85
прокурора	42	38	50	50	28	85	82	98
юриста	42	24	58	64	12	95	88	21
адвоката	46	78	58	21	22	95	88	24
нотаріуса					32			42
судді	48	52						39
Бажані практико-зорієнтовані форми і методи навчання	Трен. 30,4	Конф. 28	Самнавч. 22	Зустр. 29	Гурт. 20	Сит. вправи 72	Рол. ігри 49	Практ. навч. 82

Порівняння результатів сформованості мотиваційного компоненту ППК у першокурсників та студентів старших курсів (табл. 1.11 і табл. 1.14) увиразнює певні відмінності: у старшокурсників загострюється потреба у набутті консультативних, ораторських, дослідницьких умінь, з'являється більш диференційоване ставлення до вмінь, необхідних для конкретної юридичної професії, що пояснюється зростаючим рівнем професійного самовизначення та розуміння психолого-педагогічних умінь, необхідних для цього. На нашу думку, такі результати в мотиваційному компоненті спеціальної ППК можна пояснити перебуванням на третьому мотиваційному етапі, третьому мотиваційному рівні усвідомлення студентами змісту навчально-професійної діяльності та його взаємозв'язку з майбутньою професією, які виокремила В. А. Семиченко [289, с. 318—322].

Спостерігаються зміни у перевагах старшокурсників щодо бажаних практико-орієнтованих форм і методів навчання — зменшується зацікавленість у конференціях, зустрічах з відомими юристами порівняно з першокурсниками, натомість підвищується бажаність ситуаційних вправ, гуртків і практичного навчання в цілому, тобто тих форм і методів, у ефективності яких вони переконались на власному досвіді. Такий розподіл надав нам можливість визначитися з доцільними методами і формами практико-орієнтованої психолого-педагогічної підготовки при створенні авторської методики.

Особистісний компонент сформованості спеціальної ППК ми досліджували за допомогою питальника КОС В. В. Синявського — Б. О. Федоришина [262, с. 125—129]. Результати наводимо у табл. 1.15.

Таблиця 1.15

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ (4 курс), %

Схильності	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Комунікативні схильності (коефіцієнт КК)	40,8	27,2	32
Організаційні здібності (коефіцієнт КО)	57,8	24	18,4

Результати дослідження свідчать про досить переважно високий рівень сформованості комунікативних та організаційних особистісних якостей четвертокурсників. На нашу думку, кількість майбутніх юристів, у яких особистісний компонент спеціальної

ППК може сягнути високого рівня збільшиться за умови забезпечення професійній ППП практико-зорієнтованого характеру.

У цілому результати констатувального експерименту уможливили з'ясування стану ППП майбутніх юристів в університетах на основі дослідження ставлення студентів до її результатів.

Мотивація студентів до опанування базовою та професійною ППП, а також потреба у вдосконаленні базової і спеціальної ППК є високою (*мотиваційний компонент*).

Особистісний компонент базової ППК сформований на середньому рівні, а спеціальної ППК — на високому.

Поведінковий компонент базової ППК сформований у переважній кількості студентів на середньому рівні, а спеціальної ППК — на низькому, що в цілому знижує показники *пізнавально-го компоненту* базової та спеціальної ППК.

Отримані результати ми враховували при розробленні системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах на засадах експериментально-рольового підходу.

Практико-зорієнтовану психолого-педагогічну підготовку майбутніх юристів можна визначити як процес набуття ними психолого-педагогічного досвіду в процесі рольової взаємодії з метою опанування базовою і спеціальною психолого-педагогічними компетентностями.

Зазначене потребує подальшого обґрунтування особливостей компетентнісного підходу, який ми ставимо за мету збагатити поняттями *експериментального навчання* як навчання через досвід та *рольового розвитку, професійно-рольового розвитку* як чинників особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців, що потребує розроблення концепції системи психолого-педагогічної підготовки на засадах *експериментально-рольового підходу*, оновлення її змісту та технологій, що відображено у наступному розділі нашої роботи.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз проблем психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів надає можливість зробити такі висновки:

1. Психолого-педагогічна підготовка у непедагогічних університетах є відображенням проблем сучасної вищої школи в цілому: узгодження фундаменталізації та диференціації навчального процесу; визначення підходів до структуризації системи підго-

товки майбутніх фахівців; забезпечення студентам можливості обирати індивідуальну освітню траєкторію, що відповідає б умовам гармонізації теоретичних та практичних аспектів входження у спеціальність; брак часу на практичну складову навчання, яка здебільшого реалізується на етапі навчально-професійної практики.

2. У результаті дослідження в теорії психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів виокремлено проблеми вдосконалення її практичної складової, серед яких:

— визначення підходів до забезпечення системності такої підготовки;

— виокремлення компонентів психолого-педагогічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності;

— визначення психолого-педагогічних підструктур професійної діяльності юристів;

— шляхи інтеграції педагогічної і психологічної складової такої підготовки;

— індивідуалізація професіоналізації майбутніх юристів у процесі психолого-педагогічної підготовки.

3. Можливості використання компетентнісного підходу з метою інтеграції теоретичної і практичної складової психолого-педагогічної підготовки можуть бути розширені за умови розгляду психолого-педагогічної складової професійної діяльності юриста як виконання ним психолого-педагогічних ролей, які вимагають від юриста відповідної компетентності.

4. Системність структури психолого-педагогічної підготовки може бути забезпечена її складовими — базовою, в процесі якої формується базова психолого-педагогічна компетентність і професійною, в процесі якої формується спеціальна психолого-педагогічна компетентність. Компонентами психолого-педагогічної компетентності є мотиваційний, пізнавальний, особистісний і поведінковий.

5. Інтеграція педагогічної й психологічної складової психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів забезпечується єдністю цих складових: в межах міжособистісних ролей студентів, які гармонізуються в процесі їх базової психолого-педагогічної підготовки і визначаються набутою ними міжособистісно-рольовою компетентністю; в межах професійно-важливих ролей, які формуються в процесі їх професійної психолого-педагогічної підготовки і визначаються професійно-рольовою компетентністю.

6. Індивідуалізація психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів має бути зумовлена психолого-педагогічним досві-

дом студентів, який характеризується сукупністю пізнавальних, мотиваційних, особистісних, поведінкових компонентів і виявляється у поведінці в особистісно та професійно значущих ситуаціях і формується у процесі фундаментальної (базової) та елективної, диференційованої (професійної) як складових практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки.

7. Діяльність юристів усіх спеціалізацій є одним із видів соціальної діяльності, виховний і профілактичний компоненти якої зумовлюють її психолого-педагогічні підструктури: пізнавальну, комунікативну, організаційну. Зазначені підструктури виступають компонентами, що пов'язують моделі професійної діяльності юриста та модель вищої юридичної освіти в цілому і психолого-педагогічної підготовки як її складової. У різних юридичних професіях зазначені підструктури діяльності мають різний ступінь значущості, що спричинює відмінності у вимогах до особистості юристів різних професій щодо: пізнавальних, комунікативних, організаційних якостей та відповідних умінь, які формуються в процесі професійної освіти під час навчання в університеті і надалі у процесі професійного вдосконалення під час роботи.

Аналіз законів, які регулюють професійну діяльність юристів та результатів експертної оцінки вимог до психолого-педагогічних якостей і вмінь «ідеального» прокурора, юрисконсульта, адвоката, нотаріуса, судді уможливив їх подальший розгляд як комплексів консультативних, мотиваторських, організаторських, ораторських, діагностичних та дослідницьких складових, які мають різний ступінь актуальності як соціальні ролі в межах кожної із зазначених юридичних професій.

8. На основі аналізу стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах виявлені низку проблем.

По-перше, психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів у вищих навчальних закладах, як і вища юридична освіта в Україні не є стандартизованою, державний галузевий стандарт за спеціальністю «Право» перебуває протягом багатьох років у стані проектів.

По-друге, традиційний виклад психолого-педагогічних дисциплін майбутнім юристам в університетах реалізується здебільшого на ілюстративному і репродуктивному рівнях, забезпечуючи «знаннявий підхід» до реалізації психолого-педагогічної підготовки.

По-третє, змісту психолого-педагогічних дисциплін бракує системності й інтегративності, узгодженості міжпредметних зв'язків з дисциплінами гуманітарного блоку та блоку професійної і практичної підготовки.

9. Порівняльний аналіз стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у профільних та непрофільних вищих навчальних закладах дозволив визначити певні відмінності у підходах до такої підготовки, її структурі, формах і методах реалізації.

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів має практико-зорієнтований характер у окремих *профільних університетах*, у яких цей напрям професійної підготовки забезпечується не лише циклом психолого-педагогічних дисциплін, але й позааудиторними, факультативними формами роботи, реалізується у процесі тренінгів, які забезпечують практико-зорієнтований компонент такої підготовки.

Аналіз стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у *непрофільних університетах* дозволяє зробити висновки про певні недоліки: логічна непослідовність і неструктурованість змісту психолого-педагогічних дисциплін, відсутність зорієнтованості на практику, недостатня професійна зорієнтованість, диспропорція у співвідношенні самостійної роботи і аудиторної. Виявлені позитивні тенденції щодо вдосконалення психолого-педагогічної підготовки — системності, інтегративності її складових, варіативності моделей підготовки спостерігаються у тих університетах, у яких психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів поділяється на базову і професійну з метою надання їм додаткового фаху «Викладач права».

10. У процесі емпіричного дослідження психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів та їх потреб у практико-зорієнтованій психолого-педагогічній підготовці виявлені нижчезазначені особливості.

На етапі базової психолого-педагогічної підготовки (1 курс) існують розбіжності між *високою* мотивацією вивчення «Психології та педагогіки», внутрішньою мотивацією вибору юридичної професії та визнанням *низької* практичної значущості «Психології та педагогіки» для життя (*мотиваційний компонент*); частотою вирішення студентами психологічних та педагогічних проблем у житті (*пізнавальний компонент*) і результативністю їх вирішення (*поведінковий компонент*), яка значно менша від частоти. *Особистісний* компонент психолого-педагогічної компетентності сформований переважно на середньому рівні, при цьому найбільші труднощі виникають здебільшого в галузі компетентності міжособистісної взаємодії. Це свідчить про недостатню практичну зорієнтованість базової психолого-педагогічної підготовки, що негативно впливає на рівень сформованості *базової* психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

На етапі професійної психолого-педагогічної підготовки (4 курс) та навчально-професійної практики (5 курс) відбуваються зміни у мотивації вибору юридичної професії порівняно з першим курсом. Переважаючими внутрішніми *мотивами* стають інтернальна справа, спілкування з різними людьми, можливість творчого розвитку і можливість керувати іншими, в той час, як внутрішня мотивація набуття нових знань і вмінь, можливість допомогти та можливість відстоювати справедливість дещо спадають порівняно з першокурсниками. До чинників, що знижують ефективність психолого-педагогічної підготовки, можна віднести її «знанневу» спрямованість, виходячи із зіставлення сформованості *пізнавального і поведінкового компонентів*: при переважно середній успішності з «Юридичної психології» студенти низько оцінюють свою психологічну готовність до професійної діяльності, переважна більшість вважає, що має знання, але не дуже вміє їх застосовувати або має фрагментарні, недостатні знання і вміння у цій сфері. Існують й суперечності між особистісним і поведінковим компонентами психолого-педагогічної компетентності: при досить високих показниках сформованості комунікативних і організаційних здібностей (*особистісний компонент*) комунікативні вміння (консультаційні і ораторські) за самооцінкою студентів (яка, як правило, дещо завищена) (*поведінковий компонент*) визнаються сформованими на високому рівні лише у менш, ніж чверті опитаних. Зазначене свідчить про низьку спеціальну психолого-педагогічну компетентність майбутніх юристів та їх готовність до виконання комунікативної та організаційної підструктури професійної діяльності, виконання професійно важливих ролей, і, відповідно — недостатню практичну зорієнтованість професійної психолого-педагогічної підготовки в цілому.

У виборі бажаних у процесі психолого-педагогічної підготовки форм та методів навчання студенти і першого, і старших курсів вважають найбільш доцільними тренінги, рольові ігри та практичне навчання в цілому.

11. У руслі зазначених теоретичних позицій практико-зорієнтовану психолого-педагогічну підготовку визначено як процес набуття майбутніми фахівцями психолого-педагогічного досвіду в процесі рольової взаємодії з метою опанування базовою і спеціальною психолого-педагогічними компетентностями.

12. Завдання психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів полягає у тому, щоб допомогти студенту в опануванні різними способами пізнання, сформувані здатність до самопізнання і самозміни, розширити рольовий діапазон професійної

сфери, сприяти вибору тієї професії, яка найбільш відповідає особистісним властивостям фахівця, розвинути протягом навчання в університеті.

13. Практична зорієнтованість психолого-педагогічної підготовки може бути поглиблена шляхом використання здобутків експериментального навчання, яке передбачає певну етапність: усвідомлення і корекцію набутого (буденного, наукового, професійного тощо) досвіду психолого-педагогічної підготовки, які передують формуванню психолого-педагогічної компетентності в процесі вивчення базових психолого-педагогічних дисциплін; рефлексію базової психолого-педагогічної компетентності, набутої в процесі базової психолого-педагогічної підготовки; концептуалізацію навчальних стратегій формування спеціальної психолого-педагогічної компетентності як результат досвіду навчально-професійного вправлення та реалізацію таких стратегій процесі професійної психолого-педагогічної підготовки з метою набуття спеціальної психолого-педагогічної компетентності; апробацію спеціальної психолого-педагогічної компетентності в умовах, максимально наближених до професійної діяльності.

14. Розроблення концепції практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів та методики формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів потребує уточнення принципів такої підготовки, компонентів та показників сформованості відповідної компетентності в напрямі підвищення їх комплексності.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

2.1. Концепція системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах експерієнтально-рольового підходу

В основу розроблення теорії побудови системи ПЗППП майбутніх юристів мають бути покладені певні підходи, з'ясовані її концептуальні орієнтири, що надалі уможливить конкретизацію змісту і структури такої підготовки та розроблення її технології

Основні положення компетентнісного підходу, умови його зорієнтованості на особистісний і професійний розвиток студентів-майбутніх юристів мають забезпечувати формування в них базової та спеціальної психолого-педагогічних компетентностей, необхідних представникам різних юридичних професій — прокурору, юрисконсульту, адвокату, судді та нотаріусу. Припускаємо, що ПЗППП майбутніх юристів до професійної діяльності може розглядатися як підготовка до виконання професійних ролей, відповідних кожній із вищезазначених професій і набуде ознак ПЗППП за умови набуття студентами досвіду опанування психолого-педагогічною складовою цих ролей.

У результаті реалізації такої системи студенти набудуть не лише практичних психолого-педагогічних умінь, необхідних для конкретної професії, а й визначаться з тим, яка з можливих професій є найбільш рекомендованою для кожного, а яка потребує суттєвих особистісних змін, набудуть психолого-педагогічної готовності до зміни професійної ролі, необхідної

мобільності у цьому плані, передбачуваної Болонським процесом, отже їм легше буде знайти своє місце на ринку праці. З цією метою ми розробили експерієнтально-рольовий підхід (від англ. — *experience* — досвід, переживання; *role* — роль;) до реалізації системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів [151].

Експерієнтально-рольовий підхід поєднує експерієнтальний підхід до організації етапів навчання і рольовий підхід до розвитку особистості, які дозволяють сформуванню її особистісний, професійний досвід як основу компетентності. В якості функціональних одиниць досвіду виступають ролі особистості, в даному випадку — ролі студента-майбутнього юриста, в тому числі — його професійні ролі. На засадах експерієнтально-рольового підходу базується концепція практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Зазначимо, що «підхід» є на сьогодні широко уживаним поняттям, проте пояснення й обґрунтування його дається, як правило, у співвідношенні з відповідним контекстом (особистісно-зорієнтований, системний, проблемний та ін.).

Звернення до наукових джерел, у яких описуються ті чи інші педагогічні підходи, переконує, що поняття «підхід» використовується у різних контекстах: особистісний підхід, системний підхід, професійний підхід тощо.

Зокрема в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка визначаються «особистісний підхід» як ціннісна орієнтація [66, с. 243], «системний підхід» як напрям у спеціальній методології науки [66, с. 305]; у «Філософському словнику» В. І. Шинкаренка системний підхід — один із спеціальних способів наукового дослідження [339, с. 635]. Словник *net* надає загальне визначення підходу: «Підхід — сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь, що-небудь» [312]. Вікіпедія — вільна енциклопедія визначає підхід як думку, погляд, з позиції якого розглядається об'єкт; напрям у науці, дослідження; сукупність єдиноспрямованих методів, які не виходять за рамки підходу [55]. Найбільш повно «підхід у навчанні» охарактеризований І. О. Зімньою, котра визначає його як: а) світоглядну категорію, у якій відбиваються соціальні настановлення (установки) суб'єктів як носіїв суспільної свідомості; б) глобальну і системну організацію освітнього процесу, яка включає всі його компоненти і, насамперед, самих суб'єктів педагогічної взаємодії: вчителя (викладача) і учня (студента); в) категорію, пов'язану з поняттям «стратегія навчання», але більш широку,

оскільки окрім стратегії, вона визначає методи, форми і прийоми [112, с. 97].

Виходячи із вищезазначеного, для обґрунтування системи ППП на засадах конкретного підходу нам необхідно з'ясувати: світоглядні позиції, ціннісні орієнтації; системність організації навчального процесу; стратегії навчання; методи, форми і прийоми навчання.

Отже, «підхід» у педагогіці — це і певні теоретичні настанови, й освітня стратегія, і ціннісна орієнтація. Відповідно до цього визначення поняття «експерієнтально-рольовий підхід» до організації ППП має спиратися на теорію експерієнтального навчання, згідно з якою з'ясування в процесі навчальної взаємодії тими, хто навчається, характеру набутого ними досвіду (знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, позицій тощо) у певній галузі (наприклад психолого-педагогічній) передуює опануванню ними нових знань, умінь тощо. При цьому «з'ясування» передбачає зміну ставлення до попереднього досвіду, набуття нового і створення мотиваційної основи для отримання наукових знань у даній галузі. Запропонований нами підхід спирається й на рольову теорію, згідно з якою під час взаємодії в процесі спілкування кожна людина виявляє свою позицію, виконує певну роль, у тому числі професійну більш або менш успішно залежно від ступеня інтегрування даної особистістю цієї ролі.

Розглянемо витoki, джерела експерієнтально-рольового підходу, якими виступають: рольовий підхід і навчання через досвід.

Ключовими поняттями рольового підходу до вивчення і розвитку особистості виступають такі поняття, як «роль», «міжособистісна роль», «соціальна роль», «рольовий розвиток», «рольова соціалізація», «рольова самореалізація», «професійно-рольова самореалізація», «досвід», «професійно-рольовий досвід», «система професійних ролей» тощо.

У цілому слід зазначити, що поняття соціальної ролі є необхідним при описі механізмів соціальної взаємодії, у тому числі й у професійному педагогічному просторі, коли регулярно протягом відносно тривалого періоду часу відтворюються певні стереотипи поведінки. Особистість завжди виконує ту або іншу соціальну роль, проте реальна поведінка завжди несе на собі відбиток індивідуальності [136, с. 210], тому роль може бути розглянута лише як аспект цілісної поведінки [23, с. 110]. Водночас засвоєна роль, безсумнівно, стає частиною особистісної структури індивіда.

Феномен соціальної ролі і соціального статусу уявляється дуже важливим для розвитку особистості, її адаптації, персоніфіка-

ції і, зрештою, інтеграції в соціум. На думку В. Н. Лавріненко, глибоке засвоєння правил рольової поведінки полегшує існування людини у суспільстві, знижує ступінь конфліктності, служить підставою упевненого і стабільного самопочуття [314, с. 229]. Оволодіння широким спектром соціальних ролей, вважає Є. В. Андрієнко, є найбільш адаптивним чинником для людини, оскільки сприяє її розвитку [23, с. 109]. Г. Г. Ділігенській стверджує, що соціальні ролі, рольові норми і очікування займають центральне місце в системі механізмів інтеріоризації індивідом ціннісних орієнтації [88, с. 149].

З іншого боку, феномен соціальних ролей є незмінно важливим для існування самого суспільства як у плані стабільності, так і в плані його подальшого розвитку. На думку Г. Ю. Зборовського, лише те суспільство може процвітати, де особистість виконує, притому якісно, насамперед свої основні соціальні ролі [109, с. 458]. Відповідно, якісне засвоєння професійної соціальної ролі і її складових необхідне для успішної і компетентної професійної діяльності.

Розглянуті погляди авторів свідчать про те, що ідея рольового підходу і його практичне втілення стають на сьогодні актуальним явищем в освітньому процесі.

Щодо теоретичних засад рольового підходу, і, зокрема, розуміння поняття «соціальна роль», відзначимо, що сучасна рольова теорія — міждисциплінарний науковий напрям, який розробляється як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками і охоплює сфери: психології (Е. Берн [39], І. С. Кон [32], О. О. Леонтьєв [136], І. О. Мартинюк [199] та ін.), педагогіки (С. А. Шмаков [355], та ін.), а також інтегральних дисциплін, насамперед соціальної психології (Г. М. Андрєєва [21], П. П. Горностай [67], П. М. Шихіреєв [356] та ін.), соціології освіти (Г. Ю. Зборовській [109], О. М. Осіпов [230], В. Я. Нечаєв [218]), педагогічної психології (І. О. Зімняк [112], І. С. Кон [135]).

Рольовий підхід, рольові теорії особистості започатковувалися і обґрунтовувалися спочатку в основному соціологами. Дослідник рольових теорій Б. Біддл виокремлює п'ять таких теорій: функціональна рольова теорія (Р. Лінтон, Т. Парсонс); структурна рольова теорія (Р. Берт, М. Мендел, Х. Вайт, С. Вайншим); організаційна рольова теорія (Н. Гросс, Р. Л. Кан, М. Ван-Селл, Е. Ван-де-Влієрт); когнітивна рольова теорія, напрями якої пов'язані з поглядами Я. Л. Морено, Дж. Б. Роттера, Дж. А. Келлі, Дж. Г. Міда, Ж. П'яже; теорія символічного інтеракціонізму (Дж. Г. Мід, Ч. Г. Кулі, Г. Блумберг, М. Кун, Т. Л. Шибутані) [376].

Для нас найбільший інтерес становить когнітивна рольова теорія і теорія символічного інтеракціонізму. В основу одного із напрямів когнітивної теорії були покладені погляди автора психодраматичного підходу Я. Л. Морено. За Я. Морено роль — це «синтетичний досвід, у якому об'єднуються особисті, соціальні і культурні елементи» [209, с. 245]. Я. Морено вважав, що в онтогенезі рольова гра з'являється разом з наслідуванням ролей інших людей і вона може бути використана як допомога і в навчанні, й у психотерапії. Г. Атей і Дж. Дарлі визначають роль як систему чи набір «компетентностей взаємодії» [378, с. 77]. Р. Г. Тернер зазначає: «Роллю ми вважаємо сукупність патернів поведінки, які складають значуще ціле і притаманні людині, яка займає специфічний статус у суспільстві (наприклад, лікаря і батька), неофіційну позицію у міжособистісних стосунках (наприклад лідера і примиренця), або ототожнювану з нею специфічну цінність у суспільстві (наприклад, чесної людини або патріота) [380, с. 316]. Як бачимо, Р. Г. Тернер підкреслює, що кожна людина поєднує у своїй поведінці виконання як міжособистісних ролей (у нашому випадку — студент як член академічної групи) і специфічний статус, роль як професію (у нашому випадку — студент як майбутній нотаріус, юрисконсульт, адвокат тощо).

Отже ролі найчастіше поділяють на соціальні і міжособистісні, у формуванні яких важливе значення має досвід, який забезпечує компетентність взаємодії.

У рамках традиції символічного інтеракціонізму досліджувалися проблеми рольової Я-концепції і рольової ідентичності, зв'язок між неузгодженістю статусу і рольовим конфліктом, а також інші проблеми зв'язку людини і її ролей. У теорії важливе місце посідає положення про розвиток ролей через соціальну взаємодію, а також дослідження уявлень про ролі в індивідуальних виконавців цих ролей. Тут важливе місце займає механізм прийняття ролі іншого, який виступає основою соціального пізнання і розвитку особистості.

Порівнюючи підходи до розуміння ролі теорією символічного інтеракціонізму (Дж. Г. Мід) і її попередницею — функціональною рольовою теорією (Р. Лінтон), зазначимо, що Дж. Г. Мід розумів ролі як результат досвідного і перетворювального процесу взаємодії [278, с. 277], а Р. Лінтон — розглядав ролі на основі існування приписаних і статичних очікувань стосовно поведінки і як певні приписи, властиві визначеним позиціям. Дані приписи виходять із культури суспільства, виражаються в соціальних нормах, що визначають поведінку, що відповідає тій чи іншій ролі [278, с. 277].

Незважаючи на розбіжності в тлумаченні ролі, Р. Лінтон і Дж. Г. Мід розглядали соціальну роль як особливе явище, у якому сходяться індивід і суспільство, а індивідуальна поведінка людини перетворюється на соціальну, при цьому індивідуальні прояви зіставляються із суспільними нормами.

Таким чином, опанування соціальними ролями можна розглядати як процес опанування нормами, соціальними цінностями, який виступає важливим чинником соціалізації особистості.

Сучасні тлумачення поняття соціальної ролі так чи інакше варіюються в континуумі, обмеженому двома вищезгаданими підходами, більш-менш схилиючись до одного з них.

У сучасних вітчизняних концепціях соціальна роль розглядається як:

— засіб і модель міжособистісної взаємодії [169, с. 98; 314, с. 228; 330, с. 319];

— набір норм, сукупність вимог, схвалюваний зразок поведінки, очікуваний від кожного, хто займає дану позицію [46, с. 115; 193, с. 164; 278, с. 430; 311, с. 203];

— соціальна функція особистості [23, с. 101; 135, с. 168—169; 176, с. 122—123; 233, с. 63; 202, с. 100];

— фіксація певного положення в системі суспільних відносин [21, с. 71];

— інтерналізація індивідом суспільних очікувань [259, с. 72].

У нашій роботі під соціальною роллю ми розуміємо *модель поведінки, що передбачає нормативно очікуваний і особистісно інтерпретований засіб взаємодії відповідно до визначеного соціального статусу та позиції*. Таким чином, роль нерозривно пов'язана зі статусом і соціально запрограмована, проте ступінь її інтерналізації і трансляції варіюється відповідно до соціального досвіду, системи цінностей і ступеня інтеграції особистості в суспільство.

Професійна роль юриста — модель його професійної поведінки, тобто нормативно очікуваний і особистісно інтерпретований засіб взаємодії з учасниками процесу взаємодії відповідно до набору соціальних статусів та позицій, з яких складається дана юридична професія.

У контексті нашого дослідження в якості ролей ми розглядаємо *міжособистісні ролі* (МР), які виявляються у міжособистісній взаємодії студентів; *юридичні професії як професійні ролі* (ПР) — прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді і нотаріуса, які у свою чергу складаються з *професійно функціональних ролей* (ПФР) і *професійно важливих ролей* (ПВР) — комбінацій ролей організа-

тора, консультанта, мотиватора, оратора і дослідника, діагноста у різних співвідношеннях і рівнях вираженості як соціальних ролей, характерних для основної ПР.

Систему професійних ролей юриста, розроблена нами, показано у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ РОЛІ ЮРИСТА

Професійна роль (професія)	Професійно функціональна роль (юридична)	Професійно важливі ролі (психолого-педагогічні)
ПР прокурора	ПФР (забезпечувач законності)	ПВР (організатор, мотиватор, оратор, дослідник)
ПР юрисконсульта	ПФР (забезпечувач юридичної діяльності організації)	ПВР (організатор, консультант, оратор)
ПР адвоката	ПФР (безпосередній забезпечувач юридичних послуг)	ПВР (консультант, оратор, діагност, мотиватор)
ПР судді	ПФР (здійснювач правосуддя)	ПВР (мотиватор, дослідник)
ПР нотаріуса	ПФР (посвідчувач юридичних фактів)	ПВР (дослідник, діагност)

Виокремлення нами ПВР зумовлено результатами експертної оцінки професійно важливих психолого-педагогічних умінь та якостей фахівця, необхідних для зазначених юридичних професій, наведеними у попередньому розділі.

ПФР — складова моделі професійної поведінки юриста, зумовлена його повноваженнями, статусом як представника закону і відображає юридичну компетенцію юриста, яка виходить за межі наших дослідницьких інтересів, а ПВР — складова моделі професійної поведінки юриста, яка відображає його характерну особистісну позицію у спілкуванні по відношенню до інших осіб, з якими пов'язана його професійна діяльність і яка може формуватися у процесі ППП майбутніх юристів.

Утім, опануванню професійних ролей майбутніми юристами передує тривалий процес рольового розвитку, рольової соціалізації, який охоплює період усього становлення і розвитку особистості, у тому числі період отримання базової ППП, протягом якої формуються і коригуються МР у групі і яка закладає основи для опанування надалі студентами ПВР, ПФР та ПР в цілому.

Для з'ясування *процесуальних аспектів* формування професійних ролей необхідно, на наш погляд, проаналізувати особливості становлення, засвоєння, функціонування соціальної ролі.

Г. М. Андреева вважає, що практично у всіх групових діях учасники виступають у двох якостях: як виконавці безособової соціальної ролі і як неповторні людські особистості. На основі цього автор вводить поняття «міжособистісна роль» як фіксацію положення людини не у системі суспільних відношень, а у системі лише групових зв'язків, причому не на основі її об'єктивного місця у цій системі, а на основі індивідуальних психологічних особливостей особистості [21, с. 74].

Поділяючи думку автора, ми вважаємо, що ПР юриста як роль соціальна сама по собі не визначає діяльність і поведінку кожного конкретного її носія в деталях: усе залежить від того, наскільки індивід засвоїв, інтеріоризує роль. Категорії екстеріоризації як переходу внутрішніх дій і операцій у зовнішні і інтеріоризації як переходу зовнішніх дій і операцій у внутрішні застосовував Б. Г. Ананьєв для характеристики процесу формування суб'єкта діяльності, зазначаючи, що інтеріоризація «здійснюється не тільки за допомогою учіння, а й усіма способами накопичення життєвого і трудового досвіду [20, с. 262].

Отже, поєднання знань з досвідом учений визнавав найважливішою умовою формування людини як суб'єкта діяльності, яку, на нашу думку, слід враховувати і при розгляді процесів екстеріоризації-інтеріоризації професійних ролей майбутніми юристами з метою надання процесу їх ПППП ознак ПЗППП.

О. О. Леонтьєв відзначає, що інтеріоризована роль розглядається як внутрішнє визначення індивідом свого соціального стану, його ставлення до цього положення і обов'язками, які з нього випливають, ступінь ідентифікації особистості із заданими їй нормами і вимогами. Акт інтеріоризації визначається цілою низкою індивідуальних психологічних особливостей кожного конкретного носія даної ролі, тому суспільні відносини, хоча і є за свою суттю безособовими відносинами, у дійсності у своєму конкретному прояві набувають певного «особистісного забарвлення.» [184, с. 185].

Ми вважаємо, що ступінь інтеріоризації усіх складових ПР майбутніми юристами та ступінь ідентифікації кожного з них із заданими професійними нормами і вимогами залежить від міжособистісних стосунків у групі, зокрема — від МР, які формуються у процесі цих стосунків. Таким чином, міжособистісні ролі пов'язані з міжособистісними стосунками, які регулюються на емоційному рівні. МР, по суті, є внутрішньогруповими і виявляються у поведінці, зумовленій: а) досвідом набутих міжособистісних ролей у інших групах; б) уявленнями про себе як про члена даної групи; в) уявленнями про ту поведінку, яку очікують члени

групи від даного студента; г) уявленнями стосовно очікуваної по відношенню до себе поведінки інших членів групи. У загальному смислі міжособистісна роль студента — це модель внутрішньо-групової поведінки, яку студент сам очікує від себе при певних обставинах і яка відтворює минулий досвід адаптації до внутрішньо-групових вимог у інших групах.

Міжособистісна роль студента — модель його внутрішньо-групової поведінки, тобто очікуваний і особистісно інтерпретований засіб взаємодії з членами студентської групи, характер якого залежить від минулого досвіду (статусів, позицій) кожного з членів даної групи.

Доведення значущості змісту набутих студентами — майбутніми юристами МР для успішності формування їхніх ПВР, буде здійснено надалі, що, у цілому, підтверджує вплив соціально-психологічних чинників на успішність навчання, адже особистість, яка є прийнятною групою, приймає себе, вирізняється адекватною самооцінкою, високим рівнем домагань і прагненням до самовдосконалення, в тому числі — професійного.

Вищезазначене дозволяє розглядати гармонізацію МР студентів — майбутніх юристів на основі пересмислення минулого і набуття нового досвіду в процесі ПЗППП як умову їх адаптації до навчання у вищій школі (початковий, пропедевтичний етап підготовки) і передумову опанування професійними юридичними ролями на наступному (основному) етапі підготовки. Результатом такої гармонізації виступає *базова психолого-педагогічна компетентність майбутніх юристів*, а результатом опанування професійними ролями в процесі психолого-педагогічної підготовки — *спеціальна психолого-педагогічна компетентність*. Зобразимо ці взаємозв'язки схематично (рис. 2.1).

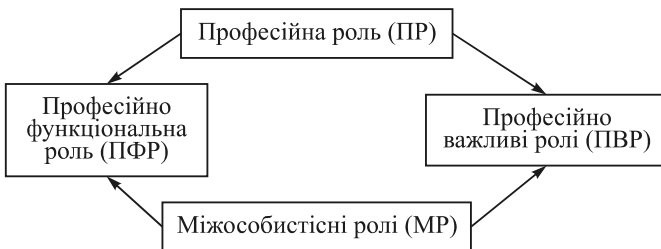


Рис. 2.1. Рольова система підготовки майбутнього юриста

Розглянемо особливості становлення, засвоєння, розширення і поглиблення репертуару ролей як функціональних одиниць досвіду.

Процес засвоєння ролей, його корекція з психотерапевтичною метою докладно розглянуті у монографії П. П. Горностая [67]. Ми поділяємо думку автора щодо того, що процес рольової соціалізації можна розглядати як процес набуття життєвого досвіду. Не менш важливим завданням у руслі завдань нашого дослідження виступає формування професійного досвіду майбутніх юристів у процесі психолого-педагогічної підготовки як процесу професійно-рольової соціалізації.

Рольовий розвиток (рольова соціалізація) майбутніх юристів у процесі психолого-педагогічної підготовки розглядається нами як реалізація програми набуття досвіду опанування міжособистісними ролями та професійно важливими ролями, які входять до змісту професійних ролей юриста.

У межах такої програми мають бути реалізовані такі процесуальні складові, як: рольова стратегія (послідовність, кількість опановуваних ролей, якість їх опанування та зміни щодо попередньо визначених параметрів); стиль рольової поведінки («особистісне забарвлення» виконання ролі, яке залежить від темпераменту, характеру, мотивації та інших особливостей особистості, її досвіду); рольове завдання (мета, яку необхідно досягнути в проблемній ситуації); індивідуальна рольова програма (система цілеспрямованих, упорядкованих дій); рольові дії (засоби досягнення мети); рольова свобода (можливе і неприпустиме при виконанні ролі); рольовий настрій (психоемоційний стан, що відповідає ситуації взаємодії), що цілком має забезпечити рольову компетентність (спроможність актуалізувати необхідні знання та досвід у рамках заданої ситуації).

На рівні базової ПЗППП має бути сформована міжособистісно-рольова компетентність (МРК) як поведінковий компонент базової психолого-педагогічної компетентності, а на базі варіативної складової такої підготовки — полірольова професійна компетентність (ПРПК). У процесі формування ПРПК вибір студентом майбутньої професії (ПР) зумовлюється зіставленням бажаності юридичної професії та усвідомлення рівня набутої професійно-рольової психолого-педагогічної компетентності. На «перетині» цих двох критеріїв ми утворили класифікацію, яку ми будемо використовувати надалі при проектуванні та коригуванні навчальних стратегій студентів. На нашу думку, мотивація роботи студента за певною юридичною професією чи професіях (ПР) залежить від того, якого статусу ця ПР набуває залежно від рівня спеціальної ППК студента:

— *преференційовані ПР* — бажані ПР незалежно від наявних у студента індивідуально-психологічних особливостей, умінь, здатності до саморозвитку тощо (ПР є бажаною незалежно від сформованості ПВР, які входять до її складу);

—*рекомендовані ПР* — найпродуктивніші ПР з огляду його індивідуально-психологічних особливостей, мотивації до опанування і наявного на даний момент рівня розвитку ролі (відповідних умінь) (ПР є бажаною і рекомендованою завдяки сформованості ПВР, які входять до її складу);

—*додаткові, можливі ПР* — такі, що становлять зміст професійної ролі, тобто конкретної юридичної професії, проте даний комплекс професійно важливих ролей не є повним або професійно необхідні ролі — власне юридичний зміст професії для студента не є привабливим і тому така професійно важлива роль не зазначається студентом на даному етапі як преференційована (ПР є рекомендованою завдяки сформованості ПВР, які входять до її складу, але студент на даному етапі не обирає дану ПР як бажану);

—*ПР, які вимагають кардинальних особистісних змін* від студента — можуть належати до преференційованих, проте на даному етапі не виступають ані додатковими, ані тим більше рекомендованими (ПР є бажаною, тобто преференційованою, але ПВР, які входять до складу ПР, не опановані студентом).

Комбінації ПВР та рівні їх опанування спричиняють відповідне ставлення студентів до вибору ПР, а саме — прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса.

Отже, в процесі ПЗППП майбутнім юристам необхідно оволодіти певним рольовим набором (рольовою системою) як сукупністю МР і ПВР. Завданням викладача виступає забезпечення таких умов навчання, за яких студенти набували б *рольової ідентифікації як максимального злиття із опановуваною роллю, долаючи дистанціювання від невластивої поки що, проте гармонізуючої їх міжособистісної ролі або невідомої чи неприйнятної через певні причини професійно-важливої ролі.*

Процес ідентифікації з роллю (інтеріоризації ролі) може розглядатися і як процес подолання «рольового дефіциту» (Я. Морено) [183, с. 303—317], тобто недостатності функціонування ролей. Відтак неопановані, неапробовані, неприйнятні ролі, як міжособистісні, так і професійно важливі можуть розглядатися як дефіцитарні ролі.

З метою подальшого з'ясування процесуальних компонентів реалізації ПЗППП, конкретизації понять «практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів», «міжособистісно-рольова компетентність», «полірольова професійна компетентність» необхідно проаналізувати взаємозв'язок понять «досвід» (англ. — experience — досвід) та «рольова компетентність».

В. І. Даль, наприклад, експериментування розглядає як атрибут процесу набуття досвіду; підкреслює його самодостатність у порівнянні з теорією, знаннями; зазначає, що наявність досвіду свідчить про набуття відповідної властивості — досвідченості, яка у визначенні автора [83, с. 688—689], на наш погляд, є близькою до змісту сучасного поняття «компетентність».

У іншому словнику досвід тлумачиться як:

1. Сукупність знань, навичок, умінь, винесених з життя, практичної діяльності та ін. Те, що вже мало місце, що уже було випробувано на практиці, у житті, з чим доводилось зустрічатися.

2. У матеріалістичній філософії: уся сукупність чуттєвих сприймань, надбаних у процесі взаємодії людини із зовнішньою природою і така, що складає джерело і основу наших знань про матеріальний світ.

3. Відтворення якого-небудь явища чи спостереження нового явища у певних умовах з метою вивчення, дослідження; експеримент.

4. Спроба здійснення чогось; проба [309, с. 869].

Бачимо, що у цьому випадку автори словника відносять до досвіду знання, вміння, навички, почерпнуті з реального життя. Роль освіти, яка передує досвіду, що здобувається, у даному випадку не визначається. Не вдаючись до докладного етимологічного аналізу спорідненості слів «досвід» і «дослід» в українській мові, зазначимо, що оскільки набуття досвіду завжди передбачає експеримент, випробування, то, відповідно цей процес може бути пов'язаний для особистості, суб'єкта діяльності і з дослідом, дослідженням практичної значущості набутих ним знань, умінь, навичок і власної попередньої досвідченості, тобто здобувач досвіду завжди виконує функцію дослідника власної компетентності. Досвідченість визначається як «властивість, що передбачає наявність досвіду, знань, навичок у чомусь» [309, с. 869], тобто ще раз підтверджується її зв'язок з компетентністю.

Особливий інтерес становлять тлумачення досвіду у психологічних і педагогічних словниках. Так, зокрема, у «Великому тлумачному психологічному словникові А. Ребера ми знаходимо зазначення, що вживання цього терміну в науково-психологічному вжитку в цілому відповідають вживанню у буденній мові, а саме, досвід — це:

1. Будь-яка подія, котру хтось пережив.
2. Знання, отримане від такої участі у цій події.
3. Загальна кількість накопичених знань.

Нижче А. Ребер зазначає, що поняття «досвід» використовують як для позначення подій, що реально відбувалися, так і особистих суб'єктивних явищ, які становлять зміст суб'єктивної психічної реальності [49, с. 557].

Як бачимо, автор акцентує на афективній, мотиваційно-ціннісній стороні процесу здобуття досвіду, що природно, оскільки будь-яке дослідження, проба, спроба набуття нового і підтвердження наявного досвіду у нових умовах забарвлене емоційними переживаннями, впливає на подальшу мотивацію щодо отримання досвіду.

Автор психолого-педагогічного словника Є. С. Рапацевич розглядає досвід насамперед як досвід педагогічний — сукупність отриманих на практиці вмінь, навичок і прийомів виховання і навчання, визначає критерії такого досвіду: новизна, висока результативність, репрезентативність, стабільність досвіду, очікуваність, наступність (спадкоємність), перспективність [263, с. 545—546], що, на нашу думку, може бути цілком застосовним і до досвіду навчальної діяльності.

С. У. Гончаренко педагогічний досвід розглядає як сукупність знань і навичок, набутих на основі безпосередньої педагогічної діяльності; форму засвоєння педагогом раціональних здобутків минулої педагогічної діяльності [66, с. 102].

Вікіпедія надає таке визначення: досвід — відображення в людській свідомості законів об'єктивного світу і суспільної практики, одержане в результаті активного практичного пізнання; сукупність практично засвоєних знань, навичок, знання життя, засноване на пережитому; досвід — сукупність всього того, що відбувається з людиною в її житті і що вона усвідомлює: досвід уявлень про саму себе, свої здібності, чесноти і вади, думки, ідеї, знання (внутрішній досвід) [55].

Підводячи підсумки аналізу відображення поняття «досвід» у словниках, зазначимо, що його місце в діяльності суб'єкта можна відобразити таким чином:

1. Зміст досвіду — знання, вміння, навички, ціннісні переживання, властивості.

2. Мета здобуття досвіду — випробовування на практиці як уже наявного досвіду, так і прогнозованого і ще не пережитого, що лежить в основі внутрішньої мотивації.

3. Умови набуття досвіду — штучно створена або природна ситуація, яка спонукає суб'єкта до експериментування.

4. Засоби суб'єкта — попередній досвід або теоретичні знання, ще не перевірені на практиці.

5. Результат досвіду — нові знання, уміння, навички, ціннісні переживання, властивості.

Поняття «досвіду» застосовують при розгляді етапів, циклів навчання різні автори.

Результати здійсненого аналізу поняття «досвід» будуть неповними, якщо ми не зіставимо їх із проаналізованим раніше поняттям «компетентність».

Подаємо ці результати у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

ЗІСТАВЛЕННЯ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ТА «ДОСВІД»

Компетентність	Досвід, досвідченість
Здатність застосовувати знання та вміння ефективно (с. 10 п. 1.1, учасники конференції ЮНЕСКО 2004 р., цит за О. В. Овчарук [226])	Знання, вміння, навички, винесені з життя, випробовувані практично, отримані через чуттєве пізнання (В. І. Даль [83])
Складний синтез когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду; ступінь умілості, спосіб особистісної самореалізації певного саморозвитку індивіда або форми вияву його здібностей (В. А. Болотов, В. В. Серіков [48])	Знання, вміння, навички, випробовувані на практиці; сукупність чуттєвих сприймань (Словарь русского языка в 4-х томах [309])
Сукупність змістових орієнтацій знань, умінь, навичок та досвіду діяльності А. В. Хуторской [344])	Пережита подія, знання, отримані від участі в такій події (А. Ребер [49])
Інтегральна характеристика особистісних якостей особистості, яка відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для здійснення певного роду діяльності, яка пов'язана з прийняттям рішень (Л. Семушина та Н. Ярошенко [294])	Сукупність отриманих на практиці умінь, навичок і прийомів (Є. С. Рапацевич [263])
Знання; вміння; психологічні позиції, настановлення; особистісні особливості, які забезпечують оволодіння знаннями та вміннями (А. К. Маркова [197])	Сукупність знань і навичок, набутих на основі безпосередньої діяльності; форма засвоєння раціональних здобутків минулої діяльності (С. У. Гончаренко [66])
Знання, вміння, навички, способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку особистості) (Л. М. Мітіна [205])	Практична складова компетентності, яка є цінністю для особистості і визначає її подальшу мотивацію щодо збагачення досвіду в обраній діяльності чи спонтанної активності або відмову від повторних спроб отримання аналогічного досвіду (О. М. Котикова [151])

Порівняння змісту понять «компетентність» та «досвід» дозволяє виокремити спільні особливості і відмінності в їх тлумаченні:

1. Досвід — складова компетентності.
2. Досвід — зміст компетентності.
3. Досвід — емоційно забарвлене ставлення особистості до апробації своєї компетентності.
4. Компетентність — результат досвіду.
5. Компетентність — здатність здобувати досвід.
6. Компетентність — відображення набутого досвіду.

Досвід — це практична складова компетентності, яка є цінністю для особистості і визначає її подальшу мотивацію щодо збагачення досвіду даної діяльності чи спонтанної активності або відмову від повторних спроб отримання аналогічного досвіду.

Виходячи з такої позиції розуміння досвіду, ми надалі будемо розглядати його не як інформацію, що накопичується, тобто як своєрідну оповідь. Згідно такого підходу досвід може бути переказаним, для характеристики цього процесу використовується поняття наративу, відповідно життя виступає текстом, зафіксованим за допомогою знаків, яким присвоєні певні значення і смисли. Ми ж розглядаємо *досвід як переживання, насамперед переживання процесу і результатів рольової взаємодії в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів*, яка забезпечує формування в них базової та спеціальної психолого-педагогічної компетентностей.

Для формування і вивчення досвіду як переживання існують *експериментальні методи* [67], які заперечують можливість глибоких особистісних змін лише тільки на основі раціональних мовних методів і розмовних технік. Ці методи спираються на метафору «життя як дія» (або театральна вистава). Частина з них використовувалася нами з метою формування полірольової професійної компетентності у процесі ПЗППП.

Отже, досвід не вичерпується знаннями, вміннями й навичками, складає основу компетентності і ширше — будь-якої активності.

Як і набуття компетентності, набуття досвіду залежить від наявних на момент вправлення знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, властивостей особистості, проте досвід не завжди забезпечує нову компетентність, оскільки результатом досвіду, на відміну від компетентності можуть виступати як усі компоненти змісту досвіду — знання, навички, вміння, ціннісні переживання, властивості, так і лише деякі з них, або навіть один компонент.

Водночас без емоційно забарвленого досвіду як ціннісного ставлення до пережитого, випробуваного на практиці, всі набуті новоутворення ще не забезпечують компетентності.

Досвід може бути спрогнозованим, запланованим, як наприклад штучний експеримент і спонтанним, несподіваним. У першому випадку запланований досвід можна прирівняти до діяльності, у другому — до активності без запланованої заздалегідь мети та інших атрибутів діяльності.

Цей висновок важливий для розроблення концепції системи ПЗППП, оскільки надає можливість розпочинати навчання з практичної апробації наявного, в тому числі буденного педагогічного і психологічного досвіду студентів, *вітагенного* (породженого життям) і, в залежності від його змісту для кожної особистості студента, в процесі такої підготовки надавати йому наукового характеру, характеру *едукогенного* (навчального, породженого навчанням) досвіду, тобто «прирошувати» до буденного досвіду опанування основ педагогіки та психології, а на другому етапі підготовки — *едукогенно-професійного* (навчально-професійного, породженого у навчальному середовищі, максимально наближеному до умов професійної діяльності) досвіду.

На основі вищезазначених концептуальних орієнтирів, конкретизуємо раніше визначені дефініції «базова психолого-педагогічна компетентність», «спеціальна психолого-педагогічна компетентність» з урахуванням ЕРП до формування таких навчальних новоутворень. Оскільки зазначені види ППК передбачається формувати у процесі рольової взаємодії студентів, *базову психолого-педагогічну компетентність ми будемо розглядати як міжособистісно-рольову компетентність, а спеціальну психолого-педагогічну компетентність — як професійно-рольову компетентність.*

Зв'язок вітагенного, едукогенного і едукогенно-професійного досвіду відображається у етапах та стадіях ПЗППП на засадах ЕРП.

Міжособистісно-рольова компетентність — це здатність оперативно володіти міжособистісними ролями, результат набуття досвіду моделей поведінки, які гармонізують міжособистісне спілкування студентів у групі, забезпечують гармонійну рольову самореалізацію студентів у процесі адаптації до нових навчальних умов, що набувається в процесі базової психолого-педагогічної підготовки.

Результатом набуття міжособистісно-рольової компетентності виступає психолого-педагогічна адаптованість студентів — майбутніх юристів до навчання в університеті, мотивація до поглиб-

лення психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, розвитку професійно значущих психолого-педагогічних якостей у процесі професійної психолого-педагогічної підготовки.

МРК, сформована у процесі базової ППП у майбутнього юриста, має такі характеристики: мотивація до опанування психолого-педагогічними дисциплінами, визнання їх значущості для повсякденного життя та загальної культури майбутнього фахівця; психолого-педагогічні знання про особливості психічних аспектів діяльності особистості, рушійні сили її розвитку, можливості самовдосконалення своїх здібностей до навчання, здібності щодо управління власним розвитком, можливості самовиховання та визначення життєвих цілей і відповідальності щодо їх досягання; розвиток соціального інтелекту та самоприйняття, адекватна самооцінка, здатність до децентрації — емпатії і рефлексії, здатність оцінювати рольові очікування інших; здобуття міжособистісно-рольового досвіду в процесі соціально-психологічного тренінгу, здійснення переносу даного досвіду на сферу навчання; готовність до конструктивної взаємодії з іншими студентами в процесі опанування ППД, підвищення рівня успішності з психолого-педагогічних дисциплін та прийняття рішення щодо поглиблення психолого-педагогічної підготовки (вибір пакету ППД з метою отримання додаткового фаху «викладач права» та вибір для подальшого вивчення елективної дисципліни професійного блоку підготовки «Юридична психологія»).

Наявність такого досвіду забезпечує адаптованість студентів до навчання, успішність у навчанні, підвищує навчуваність, гармонізацію стосунків у групі, здатність до саморозвитку.

На базі сформованої міжособистісно-рольової компетентності (МРК) формується професійно-рольова компетентність (ПРК).

Професійно-рольова компетентність — це здатність майбутніх юристів оперативно володіти комплексом професійно важливих ролей як результат набуття досвіду опанування моделей поведінки, необхідних для успішної професійної діяльності, яка формується в процесі професійної психолого-педагогічної підготовки.

Професійно-рольова компетентність високого рівня сформованості розглядається як полірольова професійна компетентність, зумовлений сукупністю усіх складових такої компетентності, а особливо — мотиваційного компонента високого рівня, що виявляється у полірольовій професійній спрямованості.

Полірольова професійна спрямованість — це ставлення до психолого-педагогічних цілей професійної діяльності і можливих

способів їх досягання, яке визначається змобілізованістю і високою психолого-педагогічною компетентністю виконання будь-якої професійної ролі завдяки високому рівню сформованості усіх професійно важливих ролей.

Полірольова професійна компетентність як інтегрована професійна якість відображає: знання майбутніх юристів про окремі юридичні професії, відповідність їх власних психолого-педагогічних властивостей вимогам конкретної професії; мотивацію до набуття якомога ширшого і глибшого діапазону рольової поведінки, яка забезпечує студентам опанування преференційованими професійними ролями і рекомендованими професійними ролями, а також професійними ролями, які потребують кардинальних особистісних змін.

Результатом набуття професійно-рольової компетентності виступає психолого-педагогічна готовність майбутніх юристів до виконання професійних ролей.

ПРК, сформована у майбутнього юриста у процесі професійної ППП, має такі характеристики: наявність внутрішньої мотивації до опанування психолого-педагогічними дисциплінами практичного та професійного блоку підготовки; знання про психологічні особливості професійної діяльності юриста, соціально-психологічну структуру цієї діяльності, засоби виховного впливу на правосвідомість громадян, комунікативні та організаційно-управлінські аспекти кожної з юридичних професій; здатність до визначення рівня професійно-рольової психолого-педагогічної компетентності і прагнення до досягання полірольової професійної компетентності; здобуття професійно-рольового досвіду в процесі навчально-професійного тренінгу, здійснення переносу даного досвіду на сферу професійної практики та практичного досвіду роботи у «Юридичній клініці».

Така компетентність характеризується мобільністю у зміні ролей — швидкістю їх урізноманітнення, вмінням усвідомлювати свої переваги і обмеження щодо опанування окремими професійно важливими ролями, вмінням зосереджуватися на преференційованих ролях і вдосконалюватися в них або гармонійно розвивати увесь репертуар професійно важливих ролей, які складають у різних комбінаціях професійні ролі, уникаючи при цьому професійно-рольових конфліктів ще на етапі навчання у ВНЗ.

Як уже було зазначено раніше, особистісний і професійний розвиток людини тісно пов'язані між собою. Тому процес формування полірольової професійної компетентності майбутнього юриста у процесі ПЗППП необхідно проектувати водночас із проектуванням

його професійного розвитку і становлення. При проектуванні доцільно виходити з особливостей досягнутого рівня досвіду особистості на попередніх етапах, стадіях багаторівневого навчально-виховного процесу, а також враховувати різні фактори і взаємозв'язки, які надалі можуть вплинути на даний процес.

Реалізація ПЗППП майбутніх юристів здійснюється у руслі експеріментально-рольового підходу.

Експеріментально-рольовий підхід (ЕРП) — це система педагогічної взаємодії, яка спирається на поетапну організацію рольового навчання через створення досвіду засвоєння студентами: а) психолого-педагогічних моделей внутрішньогрупової поведінки як міжособистісних ролей та б) психолого-педагогічних моделей професійної поведінки як професійно важливих ролей у рамках педагогічного процесу.

Експеріментально-рольовий підхід до реалізації ПЗППП майбутніх юристів надає можливості для забезпечення:

—системності психолого-педагогічної підготовки (ППП) майбутніх юристів у цілому і набуття студентами досвіду опанування системою ролей зокрема, важливих для адаптації до навчання та для здійснення юридичної діяльності;

—пріоритетності практичної складової ППП, яка забезпечується досвідом, набутим студентами в процесі рольової взаємодії;

—інтегративності психологічної і педагогічної складової у ППП у цілому й у вміннях, що складають зміст міжособистісних і професійно важливих ролей;

—усвідомлення студентами цілей і результатів рольової взаємодії як особистих особистісних і професійних цінностей;

—транслявання професійно важливих ролей як моделей професійної поведінки у контексті поетапного розширення багатоманітності видів навчально-пізнавальної діяльності та максимально можливого наближення її умов до контексту професійної юридичної діяльності;

—створення умов, за яких «преференційовані» професійні ролі набувають характеру «рекомендованих» або «додаткових (можливих)»; «додаткові (можливі)» та «рекомендовані» визнаються студентами як преференційовані; «ролі, які потребують кардинальних особистісних змін» спонукають студента до такого самовдосконалення, в результаті якого можуть набувати статусу «додаткових (можливих)»;

—створення умов для самотворення, саморозвитку студентів, за яких самопізнання студентів у процесі міжособистісної взаємодії відкриває і розширює можливості для професійного само-

вдосконалення, особистісна компетентність «підсилює» професійну і навпаки, відбувається ефект кумуляції — поєднання, взаємопосилення і взаємодоповнення компетентностей.

Систему дій викладача з організації педагогічної взаємодії характеризують відповідні принципи, на яких базується концепція ПЗППП майбутніх юристів.

Для розроблення системи ПЗППП майбутніх юристів на основі експериментально-рольового підходу з метою формування полірольової професійної компетентності сформулюємо концептуальні положення, визначальні принципи її проектування.

Під концепцією в науці розуміють систему поглядів, що визначають розуміння явищ і процесів, об'єднаних єдиним задумом, провідною ідеєю. Розроблення концепції освіти передбачає визначення способу побудови засобів навчання і виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів. Концептуальними орієнтирами розроблення психолого-педагогічної підготовки як і педагогічної діяльності в цілому виступають принципи [177, с. 5].

В основу концепції ПЗППП майбутніх юристів покладено експериментально-рольовий підхід (ЕРП), який реалізується на кожному її етапі з урахуванням відповідних принципів.

Слід зазначити, що як уявлення про послідовність етапів у експериментальному навчанні, так і уявлення про професійну діяльність як систему ролей, підпорядковуються *принципу системності*.

Цей принцип виступає одним із основних при створенні системи ПЗППП майбутніх юристів.

Системний підхід передбачає перебудову компонентів проєктованої системи (цілей, змісту, методів навчання, діяльності педагогів та студентів) відповідно до вимог системотвірного фактору.

У нашому дослідженні системотвірним фактором виступає полірольова професійна компетентність майбутніх юристів (ПРПК).

Відповідно, визначення й розроблення концептуальних регуляторів педагогічного процесу зумовлені сутністю ПРПК майбутніх юристів, закономірностями її формування та функціональною структурою ПЗППП.

Мета практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки полягає у створенні умов, які сприяють формуванню полірольової професійної компетентності студентів.

Систему цінностей, відповідно до яких будуватиметься процес розвитку полірольової професійної компетентності майбутнього юриста, можна поділити на цінності самодостатнього (цінності — цілі) і інструментального (цінності — засоби) типів. Перші дозволяють відповісти на питання: «Заради чого здійснюється юридична освіта і

психолого-педагогічна підготовка зокрема?»). А інструментальні — на питання: «Чому саме необхідно навчитися, щоб набути психолого-педагогічної готовності до професійної юридичної діяльності?»

ЕРП базується на вірі у потенційні можливості будь-якої людини, яка обрала професію юриста, успішно самореалізуватися у юридичній діяльності завдяки ПРПК. Така здатність народжується не інакше як через самотворення, через самопізнання і саморозвиток сильних сторін особистості, які конституують МР і ПВР майбутніх юристів.

Цінності інструментального типу розглядаються як засоби досягнення цінностей — цілей. Вони забезпечують зорієнтованість у механізмах і способах побудови педагогічного процесу. Механізми призначені забезпечити, по-перше, зверненість ПЗППП до індивідуальності кожного студента; по-друге, — зверненість кожного студента, який отримує таку підготовку, на себе; по-третє, — культивування «розуміючого» співіснування багатоманітності індивідуальностей у процесі рольового розвитку, їх здатності до конструктивної взаємодії. Способи диктуються, по-перше, створенням варіативних умов психолого-педагогічної підготовки, які сприяють виявленню в студентів стратегій урізноманітнення і коригування рольового репертуару, який відповідає потребам й індивідуальним запитам студентів. По-друге, розглядом такої підготовки як відкритої саморегульованої системи, в якій головними виступають самовизначення і самореалізація студентів у різних видах навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності. По-третє, вибором у якості основного «інструменту» формування полірольової професійної компетентності педагогічної підтримки, яка спирається на внутрішні джерела професійно-особистісного розвитку майбутнього юриста.

В основі концепції лежать такі дослідні факти: відмінність змісту компонентів психолого-педагогічних підструктур діяльності юристів різних професій (О. М. Котикова [146]); зумовленість ефективності ППП майбутніх юристів її практико-зорієнтованим характером (О. М. Котикова [150]); системність ПЗППП на основі відповідних принципів, умов і норм педагогічної взаємодії (О. М. Котикова [154]); взаємовплив успішності в опануванні ППД майбутніх юристів і гармонізації їх міжособистісних ролей у групі, залежність професійно-рольових преференцій студента при виборі ним майбутньої юридичної професії від його МРК, Я-концепції (О. М. Котикова [159]) та ін.

Особиста система цінностей юриста, ієрархія його професійних мотивів, своєрідна композиція поглядів, почуттів, настанов-

лень, особистісно-значущі підходи до вирішення професійних завдань, оригінальність задумів і втілень, технології, яким надається перевага, індивідуально-неповторна манера взаємодії, способи знаходження оптимальної сумісності власних особистісних властивостей з преференційованими ПР — все це визначає унікальність професійного досвіду конкретного юриста.

Існування багатоманітності варіантів самореалізації юриста у професійної діяльності зумовлене його індивідуальними особливостями. Поєднуючись у єдиний комплекс, ці особливості визначають спрямованість юриста у виборі суб'єктивно зручних умов праці. Той, кому вдається суміщати вимоги до юридичної праці зі своїми і індивідуальними особливостями, потребами і можливостями, домагається високих результатів діяльності, відчуває задоволеність професійним вибором, самореалізується у професії на рівні майстерності, зберігає професійне довголіття.

Самовизначення студента стосовно конкретної майбутньої професії залежить не тільки від власне змісту освіти, а й зумовлюється адекватною його взаємодією з членами референтної групи, в якості якої має з часом виступити для нього студентська група, тобто від соціально-психологічних чинників. При цьому рівні взаємодії будуть залежати від статусу студента в групі, його позиції, тобто його міжособистісних ролей у межах групи. Ці чинники виступають передумовою для поглиблення підготовки до виконання професійних ролей і взаємодії в процесі їх опанування. При цьому рівні взаємодії визначаються функціональною структурою професійної ролі, види — їх типологією, механізми поетапного розвитку — адаптацією, корекцією, презентацією, апробацією, динаміка розвитку — зростаючою рефлексією у самоорганізації діяльності з урахуванням нормативних вимог до неї, своїх особливостей і можливостей.

Ми вважаємо, що педагогічний процес виступає фактором формування полірольової професійної компетентності майбутнього юриста, якщо спирається на сформульовані нами **принципи і норми** [154]. Окрім принципу системності, це також принципи: експеріментальності; інтегративності; цілеціннісної рольової персоніфікації; контекстно-рольової детермінації; індивідуальної рольової преференції; самотворчої кумуляції.

Принцип експеріментальності — визначається пріоритетом набуття базової і спеціальної ППК з опорою на наявний досвід студентів і саме на основі цього індивідуального досвіду формування таких компетентностей. Даний принцип конкретизує принцип зв'язку навчання з практикою.

Принцип інтегративності передбачає інтеграцію психологічного і педагогічного досвіду на рівні інтеграції змісту педагогічної і психологічної складової ПЗППП, інтеграції за рахунок міждисциплінарних зв'язків, а також інтеграції досвіду у виокремленій функціональній одиниці досвіду — ролі, яка забезпечує рольову компетентність.

Принцип цілеціннісної рольової персоніфікації орієнтує на перетворення цілей ПЗППП у особистісні смисли студентів як рушійну силу їх саморозвитку у контексті індивідуального освітнього запиту щодо вибору майбутньої юридичної професії як ПР та опанування ПВР (таких, що становлять психолого-педагогічний зміст професійної діяльності юриста) у процесі експерієнтально-рольового навчання. Особистісно-значущі цілі втілюють у собі цінності — смисли людини. Цінності — смисли розпредмечуються в цілях різних видів навчально-пізнавальної діяльності і постають перед суб'єктом як образ бажаного результату. Потреба у досягненні мети, аналіз процесу просування до неї, евристичний пошук причин, які сприяють і перешкоджають отриманню результату, спонукають особистість до самовдосконалення: рефлексії свого досвіду опанування ПВР, корекції свого ставлення як до преференційованих, так і до додаткових (можливих), рекомендованих ПР, ролей, що потребують кардинальних особистісних змін, так і до ППП у цілому. На основі такої рефлексії формуються стратегії професійно-рольового розвитку, набуття необхідного досвіду; знаходження суб'єктивно зручних і результативних способів виконання конкретних видів діяльності, їх самоорганізації у опорі на сильні сторони своєї особистості тощо.

З часом суб'єкт пізнає свої індивідуальні особливості і те, як вони можуть відобразитися на результатах тієї чи іншої діяльності. Досвід переживання успіху діяльності усвідомлюється, і студент починає розуміти, яка поведінка, які види і способи роботи для нього бажані і якими механізмами вони забезпечуються. На цій основі починають складатися преференції студентів у ПЗППП, усвідомлений вибір і побудування індивідуальних стратегій професійного розвитку, формується стійка система способів і тактик індивідуалізованого опанування ПВР, урізноманітнення їх репертуару, тобто полірольова професійна компетентність. Даний принцип конкретизує принципи фундаменталізації, диференціації та індивідуалізації навчання.

Принцип контекстно-рольової детермінації передбачає конструювання педагогічного процесу в орієнтації на функціональну структуру, закономірності і етапи формування полірольової про-

фесійної компетентності майбутнього юриста. Формування полірольової професійної компетентності можливе у тому випадку, якщо вся багатоманітність видів навчально-пізнавальної діяльності буде моделювати працю юриста у всій функціональній повноті. У цьому зв'язку навчальна діяльність повинна виступати аналогом професійної, відповідати контекстно-рольовому способу навчання, виступати простором розвитку для студентів з різною професійно-рольовою належністю, сприяти особистісним прирощуванням у **мотиваційному, особистісному, пізнавальному, поведінковому компонентах** полірольової професійної компетентності, забезпечувати послідовну динаміку у самоорганізації діяльності з урахуванням вимог до неї і своїх особливостей на усіх етапах професіоналізації. Принцип контекстно-рольової детермінації виступає модифікацією принципу контекстної організації навчання.

Принцип індивідуальної рольової преференції диктує необхідність створення варіативної програми ПЗППП, яка відповідає преференціям студентів з певною *професійно-рольовою належністю*. Оскільки полірольова професійна компетентність може формуватися тільки в умовах свободи вибору індивідуально-преференційованих способів діяльності, то повинна бути надана альтернатива для такого вибору. Варіативність виступає сутнісною характеристикою ПЗППП на засадах ЕРП. Вона виражається у:

—багатоманітності інформації різної природи, змістової спрямованості, рівня складності, мов, способів кодування і трансляції, призначеної задовольнити потребу студентів у пізнанні психолого-педагогічних аспектів майбутньої професії у контексті індивідуального інформаційного запиту;

—різноманітності видів діяльності і програм їх виконання, які дозволяють студентам опанувати ПР в опорі на сильні сторони особистості;

—багатстві потенційних можливостей інтерактивної діяльності, яка надає суб'єктам багатоманітність функцій і ролей, опановуваних професійно-особистісних позицій, що дозволяють кожному реалізуватися у ній з урахуванням своїх потреб і можливостей;

—багатоманітності програм, технологій, структури навчального процесу, які надають студенту можливість проектування і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у вузі;

—самоорганізації як якісної характеристики буття суб'єктів у освітньому просторі вузу.

Полірольова професійна компетентність студентів може розвиватися лише з урахуванням їх вибіркового ставлення як до змісту психолого-педагогічних дисциплін, так і до способів його за-

своєння. Тому у змісті навчального предмету повинні бути закладені альтернативні способи опанування стандартів для того, щоб кожен міг проектувати і реалізувати індивідуальну програму професійно-рольового розвитку в рамках того чи іншого курсу.

Альтернатива передбачає не лише багаторівневість змісту освіти, одне і теж саме знання може бути вивчене, по-перше, в опорі на найбільш виражений особистісний потенціал, по-друге, у контексті опанування різних професійних функцій і позицій, по-третє, за допомогою різних способів роботи з інформацією, які відповідають потребам студентів з різним комплексом індивідуальних особливостей. Даний принцип у межах ЕРП конкретизує принцип диференціації і індивідуалізації навчання.

Принцип самотворчої кумуляції передбачає накопичування досвіду самотворення студентів як самовдосконалення у процесі рольової взаємодії та різноманітних форм навчального діалогу. Спрямованість майбутніх юристів на саморозвиток прямо пропорційна мотивації і досвіду їх самотворення як розвитку здатності «дати життя своїм можливостям» у різних видах діяльності. Для цього необхідно володіти вміннями самостійно навчатися, будувати програми поведінки, проектувати і реалізувати діяльність, взаємодію, спілкування з урахуванням своїх особливостей і можливостей. Внутрішньоособистісним механізмом, який спонукає до самовдосконалення у діяльності, виступає рефлексія. Забезпечення майбутньому юристу рефлексивної позиції у діяльності виступає однією із умов продуктивності ПЗППП, спрямованої на формування полірольової професійної компетентності.

Самотворенню майбутнього юриста сприяє творчо насичений освітній простір, тобто відповідні *норми педагогічної взаємодії*. Під творчою насиченістю освітнього простору розуміється така його організація викладачем ППД, яка буде «вправляти» студентів у прийнятті самостійних відповідальних рішень, стимулювати їх ініціативу, спонукати до пошуку у навчально-пізнавальній діяльності. Творча насиченість освітнього простору забезпечується проблематизацією змісту різних видів навчальної діяльності і її процесу. Проблемні ситуації спонукають студентів до «добудовування» діяльності у опорі на свій індивідуально-творчий потенціал. Чим більшою мірою у діяльність привнесено особистісного, тим більш вона є оригінальною, унікальною, неповторною.

Умовою успішного саморозвитку студентів у діяльності виступає діалогізація навчального процесу. Взаємодія здійснюється у різних системах «суб'єкт—суб'єкт», «суб'єкт—суб'єкти», «суб'єкти—

суб'єкти», «суб'єкт—об'єкт», «суб'єкт—об'єкт—суб'єкт», «суб'єкти—об'єкт—суб'єкти» і в інших. У зв'язку з цим можна виокремити такі різновидності діалогу у освітньому просторі: діалог з іншим (іншими); діалог із самим собою; діалог з культурою; діалог з інформацією; діалог з діяльністю; діалог із засобами освіти. Реально у педагогічній практиці діалог реалізується відразу у кількох своїх різновидах і особливо актуальним стає у рольовій взаємодії.

Становлення полірольової професійної компетентності можна охарактеризувати як пізнання себе через діалог з іншим, через рольову взаємодію з іншими.

У ході діалогу під час рольової взаємодії здійснюється взаємообмін і взаємозбагачення почуттями, переживаннями, духовними цінностями, смислами, інформацією і т. ін. У результаті суб'єкт (суб'єкти) переживає співучасть інших у своєму розвитку і навпаки, відчуває свою співпричетність до збагачення духовного світу іншого.

У діалозі студенти утверджуються у найбільш цінних сторонах своєї індивідуальності, усвідомлюють перспективи самовдосконалення, бачать вплив рольових особливостей професійної діяльності на інших взаємодіючих суб'єктів, вчать зiставляти і гармонізувати свої ролі з особливостями ролей інших в умовах співпраці. Сказане дозволяє розглядати діалог як сутнісну характеристику багатоманітних форм педагогічної взаємодії. Діалог передбачає відкритість своєму досвіду і готовність його збагачувати; вільне вираження почуттів, думок, позицій; визнання рівноправності і рівноцінності інших, відмінних від власної думки поглядів; здатність прийняти іншу точку зору, якщо вона сформована у консенсусі і здається переконливою; право залишатися при своїй думці, поважаючи думки інших; відмова від менторства, повчальності на користь пошуку особистісних смислів; розуміння як спосіб співмисленнєвого, співчуваючого, співпереживаючого ставлення до людини і світу, тому пріоритетними стають експеріментально-рольові методи навчання — дискусії, дебати, діалоги, спори, ділові і рольові ігри, зосереджені у тренінгових технологіях.

Оскільки полірольова професійна компетентність — це багато в чому результат саморозвитку, то важливою умовою успішного її розвитку є посилення самостійної роботи студентів. Це рушійна сила їх професійного саморозвитку, основний спосіб набуття умінь цілісної організації навчально-пізнавальної діяльності в опорі на сильні сторони особистості, в зв'язку з цим вдосконалення змістового і організаційно-педагогічного компонентів самостійної роботи повинно бути зорієнтованим на забезпечення динаміки самостійності студентів у самопі-

знанні, саморозвитку і самореалізації на всіх етапах навчання у ВНЗ. Динаміка готовності до самоорганізації на основі особистісно-діяльнісної рефлексії може розглядатися основним показником якості психолого-педагогічної підготовки, спрямованої на формування полірольової професійної компетентності. Цю динаміку забезпечує рух від пропедевтичної психолого-педагогічної готовності (базової), тобто — від набуття міжособистісно-рольової компетентності до опанування професійно-рольовою компетентністю, а від неї — до набуття полірольової професійної компетентності.

Зазначене дозволяє виокремити такі *норми педагогічної взаємодії*:

- забезпечення проблематизації навчальних завдань;
- діалогізація педагогічного процесу;
- неперервне збагачення рефлексивного досвіду успіхів і невдач; культивування практики відкритого вираження почуттів, поглядів, позицій;
- забезпечення зростання самостійності студентів у рефлексивній організації діяльності з урахуванням їх можливостей, здатності студентів до самоосвіти.

Основні концептуальні положення експеріментально-рольового підходу до побудови структури психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів можна сформулювати таким чином:

—особистісний і професійний розвиток студента може бути гармонізований шляхом уведення у завдання ПЗППП формування нового репертуару МР студентів і формування ПВР як складових психолого-педагогічного досвіду;

—психолого-педагогічна компетентність юриста залежить від практичного опанування ним кожної з юридичних професій як професійної ролі (ПР), яка містить психолого-педагогічні, професійно важливі ролі (ПВР) — організатора, оратора, консультанта, дослідника, мотиватора, діагноста, до виконання яких студент має бути підготовлений після отримання вищої освіти;

—критеріями ефективної організації ПЗППП виступають параметри особистісно-рольового і професійно-рольового зростання, яке відображається у стратегіях корекції ПВР, що виявляються у новому психолого-педагогічному досвіді;

—в якості функціональної одиниці психолого-педагогічного досвіду виступає категорія ролі;

— власні МР студента усвідомлюються, коригуються, гармонізуються;

—на базі МР формуються ПВР;

—опанування репертуаром ПВР сприяє особистісному розвитку студента, допомагає визначитися із індивідуальною траєкторією навчання і професійної орієнтації, виступає фактором професійного і особистісного розвитку та формування полірольової професійної компетентності;

—метою психолого-педагогічної підготовки виступає набуття студентами полірольової професійної компетентності;

—процес набуття полірольової професійної компетентності призводить до індивідуалізації процесу набуття досвіду, ППП зокрема, формує у студентів індивідуальні стратегії опанування психолого-педагогічним досвідом і навчанням у цілому, надає можливості для самовизначення, самостійності, самоздійснення у навчально-професійних видах роботи;

—полірольова професійна компетентність інтегрується у зміст і технології експериментального навчання, надає йому інноваційного характеру, оскільки враховує індивідуальний досвід студента і викладача;

—експериментально-рольовий підхід до організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Умовами ефективності ПЗППП майбутніх юристів виступають:

—провідна роль досвіду у формуванні міжособистісно-рольової і професійно-рольової компетентностей;

—етапність і стадійність набуття міжособистісно-рольової і професійно-рольової компетентностей;

—формування психолого-педагогічної компетентності в процесі рольового розвитку майбутніх юристів;

—індивідуалізація навчальних стратегій корекції професійно-рольової компетентності.

Зазначене уможливорює конкретизацію поняття «практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка».

Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка (ПЗППП) майбутніх юристів — це процес поетапного оволодіння ними полірольовою професійною компетентністю (ПРПК) на основі досвіду гармонізації міжособистісних ролей (МР), набуття міжособистісно-рольової компетентності (МРК) та досвіду опанування професійно важливими ролями (ПВР), набуття професійно-рольової компетентності (ПРК).

Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів як система характеризується сукупністю взаємозалежних і взаємозумовлених складових: концептуальної, змістової, технологічної та діагностичної (рис. 2.2).

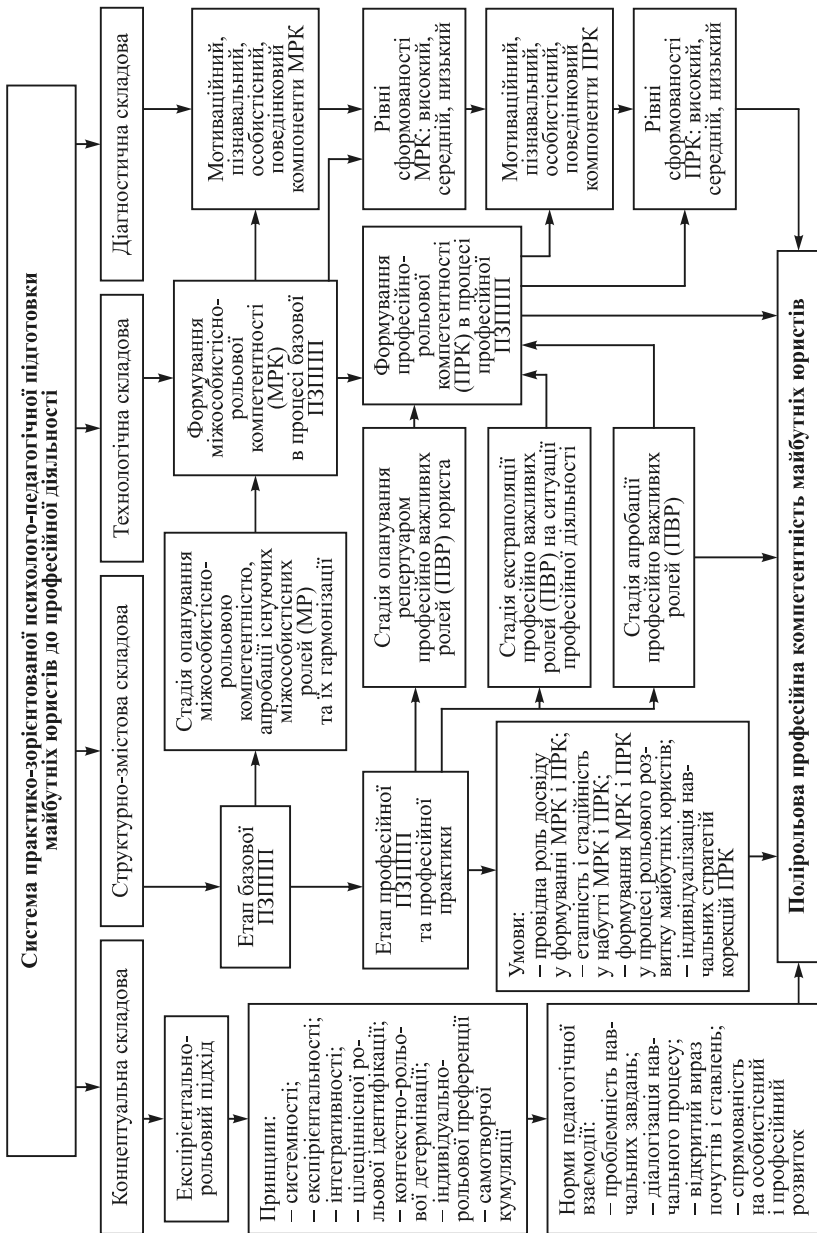


Рис. 2.2. Структурно-функціональна модель системи ПЗППП майбутніх юристів

Концептуальна складова базується на засадах експерієнтально-рольового підходу та принципах системності, експерієнтальності, інтегративності, цілеціннісної рольової ідентифікації, контекстно-рольової детермінації, індивідуальної рольової переваги, самотворчої кумуляції.

Змістова, технологічна та діагностична складова (мотиваційний, особистісний, пізнавальний та поведінковий компоненти ППК) розкриті нами надалі.

2.2. Зміст та структура системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів

Проектування змісту і структури ПЗППП майбутніх юристів на засадах ЕРП має бути спрямоване на визначення: впливу системотвірного фактору на структуру такої підготовки; завдань кожного етапу підготовки; взаємозв'язків практико-зорієнтованого компоненту з іншими компонентами навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Відповідно до визначених складових ПЗППП майбутніх юристів та її мети — формування полірольової професійної компетентності процес формування такої компетентності розподіляється на кілька етапів та стадій [150]. Етапами підготовки виступають: формування міжособистісної рольової компетентності (МРК); формування професійно-рольової компетентності (ПРК) та її апробації в процесі професійної практики. В межах етапів ми виокремили кілька стадій:

1. стадія опанування міжособистісно-рольовою компетентністю, апробації існуючих МР та їх гармонізації;
2. стадія опанування репертуаром ПВР юриста як індивідуалізація цього репертуару;
3. стадія екстраполяції ПВР на ситуації професійної діяльності як інтеграція опанованих ПВР;
4. стадія апробації ПВР.

У назвах стадій конкретизовані завдання, спрямовані на формування МРК і ПРК. Визначаючи їх, ми виходили з уявлень про фази розвитку особистості: адаптації, індивідуалізації, інтеграції та розуміння сутності експерієнтального навчання як зміни стадій: набуття досвіду з урахуванням існуючих концепцій; рефлексії нового досвіду; корекції існуючих концепцій; застосування цих концепцій у новій ситуації (Д. Колб). При цьому перші три

стадії розгортаються в процесі підготовки бакалаврів права, а четверта — в процесі підготовки магістрів права. Кожна з цих стадій передбачає самовизначення студента щодо характеристик необхідного йому психологічного новоутворення, самовираження цих характеристик у процесі рольової взаємодії, самореалізацію пріоритетних складових.

Перша стадія такого навчання триває протягом етапу базової ПЗППП і ґрунтується на отриманні конкретного досвіду, який би розширював буденний (вітагенний) досвід студентів і поповнювався науковим. Завдання цього етапу — актуалізація наявного досвіду і здобуття на його основі нового. Ця стадія охоплює навчання студентів на першому курсі, коли вони засвоюють загальноосвітній предмет «Психологію та педагогіку» і набувають базової ППК. Інші три стадії реалізуються на етапі професійної ПЗППП на старших курсах і в процесі практики у «Юридичній клініці» під час навчання у магістратурі.

Стадійність ПЗППП характеризує її зміст узагальнено. Здійснено конкретизацію цього змісту, виходячи з позиції, що у різних університетах, як це було показано нами у попередніх розділах нашого дослідження, ППП реалізується на основі різних психолого-педагогічних дисциплін.

Розглянемо варіативні моделі ПЗППП майбутніх юристів на прикладі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Конкретизуємо їх у вигляді таблиці із скороченим зазначенням назв дисциплін, наприклад — «ПП» — «Психологія та педагогіка». Ця дисципліна з 1993 до 2009 року була базовою за наказом Міністерства освіти та науки України, а з цього періоду — може бути базовою і обов'язковою для вивчення усіма студентами за у мови її визнання такою вищими навчальними закладами III—IV рівнів акредитації. Дисципліни «ПДНМ» — «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «КПН» — «Комунікативні процеси у навчанні», «ПР» — «Педагогічна риторика», «МВП» — «Методика викладання права» становлять єдиний пакет і вивчаються усі без винятку в разі обрання студентом пакету «Викладач права» (наприклад неюридичному, непрофільному щодо юридичної спеціальності — у Київському національному університеті імені Вадима Гетьмана). «ЮП» — «Юридична психологія» становить окремий пакет, незалежний від попереднього (наприклад — у тому ж КНЕУ, у профільних університетах — Національній юридичній академії імені Ярослава Мудрого, Одеській національній академії, класичних університетах — Київському національному університеті імені

Т. Г. Шевченка тощо). Відповідно до обраної освітньої траєкторії, ППП студентів юридичного факультету може мати різний зміст, показаний у таблицях 2.3—2.6.

Таблиця 2.3

ПЕРШИЙ ВАРИАНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Курс	Дисципліна	Спеціальність	Підготовка	Компонент
1	ПП	Право	Базова	Базовий

Таблиця 2.4

ДРУГИЙ ВАРИАНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Курс	Дисципліна	Спеціальність	Підготовка	Компонент
1	ПП	Право	Базова	Базовий
2	КПН, ПДНМ, ПР,	Викладач права	Професійна	Вибірковий
3	МВП, курсова, психолого-педагогічна практика, держіспит з дисциплін психолого-педагогічного циклу	Викладач права	Професійна	Вибірковий
	ЮП	Право	Професійна	Вибірковий

Таблиця 2.5

ТРЕТІЙ ВАРИАНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Курс	Дисципліна	Спеціальність	Підготовка	Компонент
1	ПП	Право	Базова	Базовий
2	КПН, ПДНМ, ПР		Професійна	Вибірковий
3	МВП, курсова, педагогічна практика, держіспит з дисциплін психолого-педагогічного циклу	Викладач права	Професійна	Вибірковий

Таблиця 2.6

ЧЕТВЕРТИЙ ВАРИАНТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Курс	Дисципліна	Спеціальність	Підготовка	Компонент
1	ПП	Право	Базова	Базовий
4	ЮП	Право	Професійна	Вибірковий

Як зрозуміло з таблиць, студент може обмежитись лише базовою ППП. Але відсоток таких студентів дуже незначний, більшість з них обирають надалі або другий, або третій, або четвертий варіант ППП. Розглянемо типові моделі психолого-педагогічної підготовки з метою визначення її варіативного змісту.

Перша стадія (і перший етап) психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів є базовим, інваріантним по відношенню до наступних етапів. Розкриємо його особливості, які визначаються ЕРП.

Перша стадія (перший етап) — «Опанування міжособистісно-рольовою компетентністю, апробації існуючих МР та їх гармонізації в процесі базової практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки» (допрофесійний, пропедевтичний етап; ППП як гуманітарна складова підготовки майбутнього юриста). За Д. Колбом цей етап називається «Безпосередній досвід». Досвід за Д. Колбом може бути реактивним (коли з нами щось відбувається спонтанно і проактивним — коли ми умисно прагнемо отримати цей досвід). Тобто він може бути реальним і змодельованим, запланованим і отриманим спонтанно. На першому етапі оновлення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів здійснюється на основі актуалізації індивідуального, спонтанного досвіду міжособистісних стосунків студентів у процесі тренінгу міжособистісної компетентності. Рольова поведінка у змодельованому спілкуванні надає можливість усвідомити міжособистісні ролі, розширити їх репертуар, коригувати їх з метою адаптації студентів до нових умов навчання, гармонізації стосунків у студентській групі; мотивувати до практичного опанування дисципліни «Психологія і педагогіка», а також до поглибленого вивчення ППД з метою отримання кваліфікації «Викладач права», до поглиблення професійної підготовки у процесі опанування дисципліни «Юридична психологія»

У поняттях теорії поетапного формування розумових дій, розроблених П. Я. Гальперініним зі співробітниками на початку 1950-х років, яка згодом отримала розвиток у вигляді концепції програмованого навчання Н. Ф.Талізінної у 1960-х роках, у якій визначались етапи формування знань, даний етап можна розглядати як етап «сприйняття об'єкта, котре пов'язане із виокремленням його з фону (тла) і визначення його властивостей». Хоча назва даного етапу відображає процес вирішення окремої пізнавальної задачі, тим не менше, якщо його розуміти як певну фіксацію на власній особистості, власному досвіді спілкування, міжособистісних ролях у спілкуванні, особистісного розвитку і його педагогічних за-

кономірностей (зміст «Психології і педагогіки» в цілому і запропонованого нами тренінгу зокрема), то така назва етапу звучить цілком адекватно стосовно його цілей. Формується свідоме ставлення до міжособистісного спілкування (усвідомлення необхідності і доцільності розширення репертуару міжособистісних ролей) як значущого чинника навчання.

У поняттях компетентнісного підходу цей етап можна розглядати як перехід від неусвідомленої некомпетентності до усвідомленої некомпетентності, адже усвідомлення студентами своїх міжособистісних ролей справляє гуманізуючий, гармонізуючий вплив на особистість, полегшує навчання, але поки що не дає відповіді студенту на те, в якій мірі це впливатиме на вибір конкретної юридичної професії. Формується базова психолого-педагогічна компетентність.

У поняттях ЕРП цей етап пов'язаний з усвідомленням і розширенням репертуару міжособистісних (особистісних) ролей у групі. Міжособистісні ролі (наприклад: «Я — людина, яка не вірить у свої сили», або «Я — людина, яка постійно озирається на минуле» тощо) гармонізуються в процесі міжособистісної взаємодії (наприклад: «Я — цілеспрямована людина, готова до надання і прийняття допомоги», або «Я — лідер» тощо) «забарвлюють» роль «Я — студент». Така гармонізація виступає чинником адаптації до нових умов навчання у ВНЗ, у тому числі в конкретній студентській групі. Зазначені гармонічні міжособистісні ролі виступають передумовою для поглиблення ППП з метою опанування надалі інших ролей — «Я — майбутній юрист», «Я — майбутній викладач права, майбутній педагог». Формується МРК як базова ППК.

Досягання цілей етапу потребує і внесення змін у зміст програми дисципліни «Психологія і педагогіка» — у темі 1. «Психологія як наука» до пункту 1.3. «Галузі психологічної науки» додається розгляд галузі «Юридична психологія», у темі 2. «Педагогіка як наука» до пункту 2.3. Галузі педагогічної науки додається розгляд галузі «Юридична педагогіка», у темі 9. «Розвиток особистості та Я-концепція» до пункту 9.4. «Я — концепція та її складові» додається пункт 9.5. — «Психолого-педагогічні особливості становлення та розвитку студента як майбутнього юриста» («Психолого-педагогічні особливості професійної Я-концепції юриста»).

Актуалізація психолого-педагогічних аспектів у майбутній професійній діяльності забезпечується для першокурсників також за рахунок посилення міжпредметних зв'язків — у дисцип-

ліну «Університетська освіта та юридична деонтологія», яка читається кафедрою теорії та історії держави і права у темі «Професійна культура юриста» серед етичних, естетичних, інформаційних, політичних аспектів виокремлюється психолого-педагогічна культура, що і здійснено автором при підготовці відповідного посібника як впровадження у практику [158].

Схематично відмінності змісту традиційної базової ППП майбутніх юристів і запропонованої нами базової ПЗППП на даному етапі зображено курсивом у табл. 2.7.

Таблиця 2.7

**ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА»
ЗА ТРАДИЦІЙНОЮ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЮ ПРОГРАМАМИ**

Традиційна програма «Психології і педагогіки»	Експериментальна програма «Психології і педагогіки»
<p>Тема 1. «Психологія як наука» 1.3. «Галузі психології: (без юридичної психології) Тема 2. «Педагогіка як наука» 2.3. Галузі педагогічної науки (без юридичної педагогіки) Тема 9. «Розвиток особистості та Я-концепція» 9.1. Поняття про розвиток особистості в онтогенезі та його фактори 9.2. Стадіальність розвитку людини 9.3. Розвиток людини як сходження до індивідуальності 9.4. «Я-концепція» та її складові, формування та розвиток» (без пункту 9.5. «Психолого-педагогічні особливості професійної Я-концепції юриста та її становлення»)</p>	<p>Тема 1. «Психологія як наука» 1.3. «Галузі психології: <i>Юридична психологія</i> Тема 2. «Педагогіка як наука» 1.3. Галузі педагогічної науки <i>Юридична педагогіка</i> Тема 9. «Розвиток особистості та Я-концепція» 9.1. Поняття про розвиток особистості в онтогенезі та його фактори 9.2. Стадіальність розвитку людини 9.3. Розвиток людини як сходження до індивідуальності 9.4. «Я-концепція» та її складові, формування та розвиток» <i>9.5. «Психолого-педагогічні особливості професійної Я-концепції юриста та її становлення»</i></p>
<p>Традиційна програма «Університетської освіти та юридичної деонтології» Тема 1—7. (без теми 8. Психолого-педагогічна культура опанування юристом професійних ролей)</p>	<p>Експериментальна програма «Університетської освіти та юридичної деонтології» Тема 1—7. <i>Тема 8. Психолого-педагогічна культура опанування юристом професійних ролей (2 год. — лекція; 2 год. — семінар)</i></p>

Тренінг міжособистісно-рольової компетентності проводиться на 1 курсі у процесі вивчення «Психології і педагогіки» викладачем кафедри педагогіки і психології.

На першому етапі й першій стадії ПЗППП на перший план висувається завдання формування мотиваційного компонента психолого-педагогічної компетентності: до нього входять засоби і діяльність, спрямовані на формування у студентів позитивної мотивації до вивчення ППД, мотивації до самопізнання і самоуправління, уявлення про міжособистісні стосунки як цінності яка сприяє гармонізації спілкування, дає поштовх до саморозвитку і самовдосконалення на основі досвіду розширення репертуару рольової поведінки у галузі міжособистісних стосунків. ПЗППП на цьому етапі спрямована на створення умов, що сприяють адаптації студентів — майбутніх юристів до навчання в університеті, з'ясування міри своєї відповідальності за обрані цілі.

Припустимо, що надалі, після отримання базової ПЗППП, студент обирає *другий варіант* поглиблення психолого-педагогічної підготовки, тобто — пакет професійних психолого-педагогічних дисциплін, які передбачені спеціальністю «Викладач права» і пакет професійної дисципліни «Юридична психологія». У цьому випадку у викладача, який викладає усі ці дисципліни і проводить тренінги зі студентами, з'являється можливість здійснювати ПЗППП студентів протягом кожного року їх навчання в університеті.

На старших курсах (залежно від програми ППП у різних ВНЗ) розпочинається *другий етап і друга стадія* «Опанування репертуаром ПВР юриста як індивідуалізація цього репертуару». Залежно від змісту психолого-педагогічних дисциплін, другу стадію можна свою чергою поділити на *дві фази*. Наприклад спочатку студенти опановують репертуар ПВР, які забезпечують *комунікативну компетентність* майбутнього юриста і як викладача права, і як майбутнього адвоката, прокурора, судді та ін. (квазіпрофесійний етап; ППП як професійна складова підготовки юриста-майбутнього викладача права). За Д. Колбом цей етап називається — «Рефлексія, спостереження та роздуми» — період спостереження та роздумів, аналізу навчальних здобутків, новоутворень. Це аналіз як спонтанного минулого досвіду, так і проактивного, як реального, так і змодельованого, запланованого досвіду. Предметом аналізу виступає минулий досвід опанування «Психології та педагогіки», участі в тренінгу розвитку міжособистісно-рольової компетентності, а також можливості професійно-рольового розвитку, які надають дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» і «Комунікативні процеси у навчанні».

На *першій фазі другої стадії другого етапу* оновлення змісту і структури психолого-педагогічної підготовки у напрямі посилен-

ня її практичної зорієнтованості реалізується як набуття змодельованого досвіду професійно важливих комунікативних ролей, які є актуальними як для професії педагога, так і професії юриста. Оновлення змісту вищезазначених дисциплін, методики їх викладання надає можливість для знайомства з професійно важливими ролями, прийняття їх як моделей поведінки в межах професії. Діагностика індивідуально-психологічних особливостей другокурсників, вибір ними орієнтовної конкретної юридичної професії, визначення відповідності цих двох параметрів спонукає до рефлексії власної готовності до виконання означених ролей і стратегій та тактик щодо професійного вдосконалення.

У поняттях теорії поетапного формування розумових дій — це період осмислення, запам'ятовування виокремлених властивостей і відношень у результаті багаторазового їх сприйняття і фіксації. Осмислення та запам'ятовування в нашому контексті стосується розуміння комунікативних професійних ролей, запам'ятовування рольових приписів, а також практичних аспектів реалізації ролі — на-учіння ролі, прийняття ролі, програвання ролі, рольового конфлікту (між змістом ролі і власною готовністю до її опанування). Формується усвідомлення змісту окремих професійних ролей.

У поняттях компетентнісного підходу цей період можна розглядати як перехід від усвідомленої некомпетентності до усвідомленої компетентності, адже усвідомлення студентами професійних ролей сприяє професіоналізації, допомагає критично оцінити свій рівень професійних домагань, дає розуміння того, що це є важливим для майбутньої професії в плані психолого-педагогічної готовності в цілому і готовності до опанування конкретною юридичною професією зокрема в її комунікативних аспектах. Формується професійна комунікативна компетентність.

У поняттях ЕРП цей етап пов'язаний з усвідомленням й індивідуалізацією репертуару професійних ролей. Ролі міжособистісні (наприклад: «Я — надійна, відповідальна людина, на яку можна покластися») доповнюються ролями (наприклад: «Я — радник, оратор»), які є професійно важливими для ефективної комунікації як викладача права, так і майбутнього адвоката, прокурора та ін. Формується комунікативна професійно-рольова компетентність.

Досягання зазначеної мети потребує і внесення змін у зміст програми дисциплін, у яких розглядаються комунікативні аспекти. Залежно від програми ПЗППП ця стадія може охоплювати і організаційно-управлінські аспекти професійної діяльності, як наприклад, у КНЕУ, покажемо доповнення змісту психолого-педагогічних дисциплін і цього напрямку підготовки.

Зміст дисциплін подано у табл. 2.8, де впровадження нових аспектів позначено курсивом.

Таблиця 2.8

ЗМІСТ ДИСЦИПЛІН «ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ», «КОМУНІКАТИВНІ ПРОЦЕСИ У НАВЧАННІ» ЗА ТРАДИЦІЙНОЮ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЮ ПРОГРАМАМИ

Традиційна програма дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»	Експериментальна програма дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»
<p>Тема 1. «Вступ до ПДНМ»</p> <p>1.1. Аналіз педагогічних систем з позиції теорії управління</p> <p>1.1.1. Функціональна подібність між процесами управління і навчання</p> <p>1.1.2. Особливості управління педагогічними системами</p> <p>1.1.3. Спільна діяльність навчання та її структура</p> <p>Тема 2. Планування навчання</p> <p>2.1. Постановка цілей діяльності і навчання</p> <p>2.1.1. Мета як основний компонент діяльності</p> <p>2.1.2. Цілепокладання та його функції</p> <p>2.1.3. Принципи і правила постановки цілей</p> <p>2.1.4. Види цілей</p> <p>2.1.5. Специфіка навчальних цілей та проблеми їх формулювання</p> <p>2.1.6. Типові помилки і правила постановки навчальних цілей</p> <p>2.1.7. Ієрархії навчальних цілей</p> <p>2.1.8. Таксономії навчальних цілей</p> <p>Тема 7. Комунікації, керівництво і прийняття рішень у навчальній діяльності. Психологічні основи розв'язання педагогічних ситуацій</p> <p>7.3. Управління і навчання. Прийняття управлінських рішень у навчальній діяльності</p>	<p>Тема 1. «Вступ до ПДНМ»</p> <p>1.1. Аналіз педагогічних систем з позиції теорії управління</p> <p>1.1.1. Функціональна подібність між процесами управління і навчання</p> <p>1.1.2. Особливості управління педагогічними системами</p> <p><i>1.1.3. Взаємозв'язок самоуправління і менеджменту в професійній діяльності юриста»</i></p> <p>1.1.4. Спільна діяльність навчання та її структура</p> <p>Тема 2. Планування навчання</p> <p>2.1. Постановка цілей діяльності і навчання</p> <p><i>2.1.1. Планування професійних цілей юриста як опанування професійними ролями</i></p> <p>2.1.2. Мета як основний компонент діяльності</p> <p>2.1.3. Цілепокладання та його функції</p> <p>2.1.4. Принципи і правила постановки цілей</p> <p>2.1.5. Види цілей</p> <p>2.1.6. Специфіка навчальних цілей та проблеми їх формулювання</p> <p>2.1.7. Типові помилки і правила постановки навчальних цілей</p> <p>2.1.8. Ієрархії навчальних цілей</p> <p>2.1.9. Таксономії навчальних цілей</p> <p>Тема 7. Комунікації, керівництво і прийняття рішень у навчальній діяльності. Психологічні основи розв'язання педагогічних ситуацій</p> <p>7.3. Управління і навчання. Прийняття управлінських рішень у навчальній діяльності</p>

Традиційна програма дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»	Експериментальна програма дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент»
<p>7.3.1. Викладач як керівник і вихователь</p> <p>7.3.2. Проблемно-педагогічні ситуації, їхні складові та шляхи розв'язання</p>	<p>7.3.1. Викладач як керівник і вихователь</p> <p>7.3.2. Проблемно-педагогічні ситуації, їхні складові та шляхи розв'язання</p> <p>7.3.3. <i>Прийняття управлінських рішень у професійній діяльності юриста</i></p> <p>7.3.4. <i>Юрист як керівник і вихователь; проблемно-педагогічні ситуації у професійній діяльності юриста</i></p>
Традиційна програма дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні»	Експериментальна програма дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні»
<p>Тема 3. Спілкування як взаємодія Інтеракція у спілкуванні. Рольові стандарти та концепції. Ситуації та дії під час спілкування. Стили спілкування, їх використання. Типи маніпуляторів. Психологічні засоби впливу в процесі спілкування. Асертивна поведінка, її базові положення. Характеристика асертивних технік та доцільність їх використання в різних ситуаціях. Специфіка взаємодії у педагогічному процесі. Стили педагогічного спілкування. Маніпуляції у навчанні</p> <p>Тема 4. Сприйняття у спілкуванні Сприйняття і розуміння людини людиною як основа ефективної комунікації і діяльності. Соціальна перцепція. Формування першого враження та особливості сприйняття під час постійного спілкування. Помилки у сприйнятті. Поведінка як джерело інформації. Імідж і самооцінка. Сприйняття у педагогічному процесі. Імідж викладача</p>	<p>Тема 3. Спілкування як взаємодія Інтеракція у спілкуванні. Рольові стандарти та концепції. Ситуації та дії під час спілкування. Стили спілкування, їх використання. Типи маніпуляторів. Психологічні засоби впливу в процесі спілкування. Асертивна поведінка, її базові положення. Характеристика асертивних технік та доцільність їх використання в різних ситуаціях. Специфіка взаємодії у педагогічному процесі. Стили педагогічного спілкування. Маніпуляції у навчанні. <i>Доцільність маніпуляції і асертивності у професійній діяльності юриста, приписи професійної ролі і взаємодія у спілкуванні.</i></p> <p>Тема 4. Сприйняття у спілкуванні Сприйняття і розуміння людини людиною як основа ефективної комунікації і діяльності. Соціальна перцепція. Формування першого враження та особливості сприйняття під час постійного спілкування. Помилки у сприйнятті. Поведінка як джерело інформації. Імідж і самооцінка. <i>Позиціонування себе як представника конкретної професії (виконавця професійної ролі) у спілкуванні.</i> Сприйняття у педагогічному процесі. Імідж викладача</p>

Традиційна програма дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні»	Експериментальна програма дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні»
<p>Тема 5. Конфлікти Сутність конфлікту, причини виникнення. Типи конфліктів у комунікативних процесах. Типи поведінки у конфлікті. Засоби запобігання та подолання конфліктів. Конфлікти у навчальному процесі. Конфлікт під час ділового спілкування</p> <p>Тема 6. Ділове спілкування Види та особливості ділової комунікації. Умови та чинники ділового спілкування. Орієнтація в особистості ділового партнера. Роль емоцій під час ділового спілкування. Проведення ділової розмови. Організація та проведення нарад. Переговори. Спілкування з «важкими людьми». Різні форми педагогічного спілкування (лекція, бесіда, пояснення, дискусія)</p>	<p>Тема 5. Конфлікти Сутність конфлікту, причини виникнення. Типи конфліктів у комунікативних процесах. Типи поведінки у конфлікті. Засоби запобігання та подолання конфліктів. Конфлікти у навчальному процесі. Конфлікт під час ділового спілкування. <i>Конфлікти у організаційно-управлінській діяльності юриста, педагогічні та психологічні наслідки конфліктів для різних суб'єктів права</i></p> <p>Тема 6. Ділове спілкування Види та особливості ділової комунікації. Умови та чинники ділового спілкування. Орієнтація в особистості ділового партнера. Роль емоцій під час ділового спілкування. <i>Способи емоційної регуляції відповідно до завдань організаційно-управлінського впливу юриста.</i> Проведення ділової розмови. Організація та проведення нарад. Переговори. Спілкування з «важкими людьми». Різні форми педагогічного спілкування (лекція, бесіда, пояснення, дискусія)</p>

Актуалізація психолого-педагогічних аспектів у майбутній професійній діяльності забезпечується також за рахунок *посилення міжпредметних зв'язків* — у дисципліні «Комунікативні процеси у навчанні» професійна спрямованість змісту комунікацій не лише для діяльності викладача права, а й актуалізується значущість комунікативних аспектів для управління і організації професійної діяльності юриста, що враховано у експериментальних програмах.

Тренінг професійних комунікативних умінь юриста проводиться протягом вивчення цих двох дисциплін викладачем кафедри педагогіки і психології.

Надалі *друга стадія* «Опанування репертуаром ПВР юриста як індивідуалізація цього репертуару» входить у свою наступну фазу — опанування репертуаром ПВР юриста, які забезпечують *організаційно-управлінську компетентність* майбутнього юриста

і як викладача права, і як майбутнього адвоката, прокурора, судді та ін. (квазіпрофесійний етап; ППП як професійна складова підготовки юриста — майбутнього викладача права).

Усі характеристики попередньої фази в поняттях теорії практико-зорієнтованого навчання, теорії поетапного формування розумових дій та компетентнісного підходу та експерієнтально-рольового підходу стосуються і даної фази. Змінюється лише її змістова спрямованість — з комунікативних професійних ролей як предмету формування на організаційно-управлінські професійні ролі. Такий варіант планування реалізації ПЗППП майбутніх юристів на засадах ЕРП (фази в межах стадій) може бути доцільним за умови дії низки факторів — перевантаженості студентів, яким важко протягом одного семестру опанувати уміннями протягом двох тренінгів; складності організаційно-управлінських ролей; доцільності наближення формування зазначених умінь до періоду навчання майбутніх викладачів права дисципліні «Методика викладання права», які складають значну частину експериментальної групи студентів. На цій фазі ЕРП реалізується як набуття змодельованого досвіду ряду організаційно-управлінських ролей, які є актуальними як для професії педагога, так і професії юриста. Розширення репертуару ПВР, прийняття відповідних ПВР в якості актуальних у різній мірі для окремих юридичних професій, діагностика індивідуально-психологічних особливостей другокурсників, вибір ними орієнтовної конкретної юридичної професії, визначення відповідності цих двох параметрів спонукає до рефлексії власної готовності до виконання означених ролей і стратегій та тактик щодо професійного вдосконалення.

Тренінг професійних організаційно-управлінських умінь юриста проводиться після тренінгу професійних комунікативних умінь викладачем кафедри педагогіки і психології.

Отже, протягом другої стадії формується професійна психолого-педагогічна компетентність, що передбачає ознайомлення: з психолого-педагогічним змістом ролей у професійній діяльності юриста; комбінаціями професійно важливих ролей, притаманних різним юридичним професіям; зі змістом професійної рольової діяльності юриста, тобто із переліком параметрів, комплексом знань, умінь і навичок, необхідних для виконання відповідних ролей. Зміст цієї стадії пов'язаний із рефлексією минулого досвіду — набутих базових знань з педагогіки та психології, досвіду опанування міжособистісними ролями у тренінгу міжособистісного спілкування. ПЗПП на другій стадії спрямована на створення умов індивідуалізації розвитку студентів як викладачів права і майбутніх юристів.

Надалі запланована *третьє стадія* формування професійної ППК майбутніх юристів — «Екстраполяція ПВР на ситуації професійної діяльності як етап інтеграції опанованих ПВР» (квазі-професійний етап; ППП як професійна складова підготовки майбутнього юриста різних спеціалізацій). За Д. Колбом цей етап називається — «Корекція/адаптація вихідних положень» — період корекції набутого досвіду комунікативних та організаційно-управлінських аспектів у запропонованих змодельованих ситуаціях, зміст яких стосується конкретних юридичних професій — юрисконсульта, нотаріуса, судді, адвоката, прокурора, слідчого. Це апробація попередньо набутого досвіду у запропонованих ситуаційних задачах у контексті конкретної професії. Використовується досвід минулих етапів — навчальних новостворень періоду «Психології та педагогіки», «Психології діяльності і навчального менеджменту», «Комунікативних процесів у навчанні» та досвіду, набутого у процесі попередніх тренінгів, який переноситься у новий контекст — психології юридичної діяльності, яка розкривається навчальною дисципліною, що вивчається на 4 курсі — «Юридичною психологією». Оновлений зміст дисципліни подано курсивом у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ «ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ» ЗА ТРАДИЦІЙНОЮ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЮ ПРОГРАМАМИ

№ п/п	Традиційна програма дисципліни «Юридична психологія»	Експериментальна програма дисципліни «Юридична психологія»
1.	Юридична психологія	<i>Юридична психологія як наука та практика</i>
2.	Психологія правопорушень у поведінці і діяльності	<i>Психологічна компетентність юриста</i>
3.	Психологічні особливості злочинця	<i>Генеza правопорушення: від девіантної до злочинної поведінки</i>
4.	Психологія групової злочинності	<i>Психологія професійної діяльності юриста</i>
5.	Психологія злочинності неповнолітніх	<i>Психологічні особливості консультативної діяльності юриста (адвокат, нотаріус, юрисконсульт)</i>
6.	Психологічні засади розслідування злочинів	<i>Психологічні особливості комунікативної діяльності юриста (адвокат, прокурор, суддя, нотаріус, юрисконсульт)</i>

Закінчення табл.2.9

№ п/п	Традиційна програма дисципліни «Юридична психологія»	Експериментальна програма дисципліни «Юридична психологія»
7.	Психологічні засади судового розгляду	<i>Психологічні особливості організаційно-управлінської діяльності юриста (прокурор, юрисконсульт)</i>
8.	Психологія виконання та відбуття покарання	<i>Психологічні особливості діагностичної та дослідницької діяльності юриста</i>

Оновлення змісту даної дисципліни пов'язане з необхідністю її подання в руслі ЕРП до формування ПРПК майбутніх юристів у процесі ПЗПП. На наш погляд, виходячи із зазначеного підходу і концепції ПЗПП майбутніх юристів, у даній дисципліні доцільно було розширити розуміння ППК юриста, різні аспекти такої компетентності відповідно до виокремлених нами раніше компонентів професійної юридичної діяльності, ПВР юриста, в кожній з яких він виявляє *не лише свою психологічну компетентність, але й справляє виховний вплив на громадян. За умов відсутності представленості у професійній ППП педагогічних дисциплін, це завдання уявляється нам особливо актуальним.* З цією метою у змісті експериментальної дисципліни нами були підсилені як аспекти становлення і розвитку правопорушної поведінки, засоби виховного впливу на правопорушників, психологічні засоби профілактики такої поведінки, так і конкретні компетентності — консультативна, ораторська, мотиваційна, організаційно-управлінська, діагностична, дослідницька, які зумовлюють успішність виховного впливу на громадян, *у комплексі забезпечують виховний і профілактичний компоненти професійної діяльності юриста.*

Річ у тім, що у більшості навчальних програм з «Юридичної психології», підручниках ця дисципліна має змістово-структурний «ухил» у кримінальне право, кримінальний процес, по суті ілюструючи психологічні особливості його перебігу і значною мірою слугуючи психологічною ілюстрацією дисципліни «Кримінальний процес» і повторюючи її логічну послідовність, що цілком природно в разі викладання як «Кримінального процесу», так і «Юридичної психології» викладачами кафедри кримінального права, що запроваджено у багатьох профільних університетах. Не заперечуючи доцільності саме такого підходу до психологічної підготовки майбутніх слідчих, працівників пенітенціарної системи, зазначимо, що у цьому випадку найбільша увага приділяється такій особливості професійної діяльності юриста, як екстремаль-

ність професійної діяльності. Що ж до консультативних умінь та інших операційно-практичних складових найпоширеніших юридичних професій, які охоплюють різні галузі права, а не лише кримінальне, то за традиційного підходу практична складова ППК нотаріуса, юрисконсульта, адвоката та інших професій залишається поза межами уваги.

Отже, оновлення змісту даної дисципліни ми здійснювали на основі перебудові її логіки відповідно до теорії ролей, тобто кожна юридична професія розглядається як співвідношення професійно важливих ролей, розглянутих раніше:

прокурор — організатор, мотиватор, оратор, дослідник;

юрисконсульт — організатор, консультант, оратор;

адвокат — консультант, оратор, діагност, мотиватор;

суддя — мотиватор, дослідник;

нотаріус — дослідник, діагност.

Завдання *третьої стадії* можна розглянути з різних позицій.

У поняттях теорії поетапного формування розумових дій відбувається відтворення суб'єктом набутого досвіду, сприйнятих і засвоєних суттєвих властивостей і відношень, тобто контекстні професійно-рольові задачі сприяють відтворенню досвіду, здобутого на попередніх етапах ППП. У цей час відбувається і перехід до включення новосприйнятого досвіду у вміння і навички, у структуру минулого досвіду. Формується досвід професійно-рольової діяльності студента — майбутнього юриста.

У поняттях компетентнісного підходу відбувається закріплення усвідомленої компетентності, адже усвідомлення своєї ППК завдяки опануванню широкого репертуару ПР і власної здатності до їх виконання під час вирішення контекстних задач допомагають студентам остаточно визначитись з вибором не однієї, а кількох можливих юридичних професій. Формується професійна психолого-педагогічна компетентність.

У поняттях ЕРП цей етап пов'язаний з утворенням стратегій корекції ПВР, яка може відбуватися в кількох напрямках, конкретизованих надалі у дослідженні. Ролі активні (наприклад: Я — студент), доповнюються інституційними (Я — майбутній юрисконсульт, нотаріус, суддя, адвокат, слідчий, прокурор). Формується полірольова професійна компетентність.

Конкретні інструментальні вміння формуються також за рахунок міжпредметних зв'язків — контекстним навчанням у даному випадку виступають спільні лекції та практичні заняття з «Юридичної психології» та «Судової риторики» (у КНЕУ — кафедра цивільного та конституційного права), які передбачають прове-

дення рольової гри «Судове засідання». У зміст умінь, які мають продемонструвати студенти під час гри, окрім суто риторичних додаються і психолого-діагностичні вміння у спілкуванні, вміння сугестії та інші психологічні прийоми недирективного та директивного впливу, опановані у процесі ПЗППП, організаційно — управлінські вміння. Темі бінарних лекцій та практичних занять з «Судової риторики» та «Психології професійної діяльності юриста» представлено у табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**БІНАРНІ ЛЕКЦІЇ З ДИСЦИПЛІН «СУДОВА РИТОРИКА»
ТА «ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЮРИСТА»**

Програма «Судової риторики»	Програма «Професійної діяльності юриста»	Бінарні лекції та практичні заняття
Тема 3. Еристика як різновид комунікативного процесу в суді	Тема 6. Психологічні особливості комунікативної діяльності юриста (адвокат, прокурор, суддя, нотаріус, юрисконсульт)	Еристика як різновид комунікативного процесу в суді та психологічні особливості комунікативної діяльності юриста (адвокат, прокурор, суддя)

На *третьій стадії* відбувається проектування найбільш доцільних індивідуальних комплексів ПВР відповідно до характеру переважаючої рольової компетенції. Водночас, при розгляді припустимого рольового репертуару, який потребує від його власника проектування індивідуальних програм корекції з метою розширення рольового репертуару задля психолого-педагогічної готовності для припустимої юридичної професії створюються умови для адаптації студентів у нових, незвичних, таких, що раніше ними не обиралися ролей, тобто формується **полірольова професійна компетентність**.

На *четвертій стадії* — відбувається «Апробація професійно-рольової компетентності у процесі юридичної практики» (професійний етап, досвід, ППП як складова професійної готовності юриста, яка апробується). За Д. Колбом цей етап називається «Активне експериментування», коли попередньо сформовані абстрактні концепції і моделі конкретизуються під час апробації на практиці. Студенти можуть апробувати визначені для себе рольові професійні преференції у професійній діяльності. Такою діяльністю виступає їх робота у «Юридичних клініках» та виробнича практика. Використовується увесь попередньо набутий досвід ПЗППП. Результати практики засвідчують, наскільки успішні студенти-практиканти в ролях консультанта і дослідника. Студенти отримують уявлення про те, яку з юридичних професій

краще обрати у разі необхідності перекваліфікації, формується полірольова професійна спрямованість.

У поняттях теорії формування розумових дій на цьому етапі відбувається процес перетворення знань, котрий пов'язаний або із включенням новоприйнятого знання у структуру минулого досвіду, або з використанням його як засобу побудови чи виокремлення іншого нового знання. У нашому випадку відбувається продовження, закріплення навичок і вмінь у системі новоприйнятого досвіду. Апробуються знання і професійно-навчальний досвід у професійних ситуаціях.

У поняттях компетентнісного підходу відбувається апробація усвідомленої професійної психолого-педагогічної компетентності. Апробується професійна психолого-педагогічна компетентність, визначаються подальші шляхи індивідуального розвитку такої компетентності, корекції набутої компетентності відповідно до вимог реальної ситуації професійної діяльності.

У поняттях ЕРП проводиться остаточний зріз сформованості професійно-рольової компетентності, визначаються подальші шляхи у вдосконалення ПЗППП майбутніх юристів.

Наступним етапом професійного розвитку для випускників юридичної спеціальності за Д. Колбом буде знову «Безпосередній досвід», але на відміну від першого етапу ППП у структуру досвіду, що набуватиметься, буде включений не лише спонтанний, а здебільшого досвід, змодельований під час отримання ПЗППП в університеті.

У разі обрання студентом *першого варіанту* ПЗППП — обмеження лише її базовою складовою, тренінг МРК проводиться на початку першого курсу, а тренінг ПРК з міні-лекціями як теоретичною складовою доцільно проводити на четвертому курсі як обов'язковий курс психолого-педагогічної підготовки до роботи у «Юридичній клініці».

У разі обрання студентом *другого варіанту* ПЗППП — базова ППП, ППП до викладацької діяльності, професійна ППП майбутніх юристів запропоновані нами зміни у змісті базової ППП залишаються актуальними, тренінг МРК проводиться на початку першого курсу, теоретичні аспекти професійної ППП розглядаються у психолого-педагогічних дисциплінах, що готують студентів до професії «Викладач права» та до спеціальності «Правознавство», тренінг ПРК проводиться на початку четвертого курсу.

У разі обрання студентом *третього варіанту* ПЗППП запропоновані нами зміни у змісті базової ППП залишаються актуальними, тренінг МРК проводиться на початку першого курсу, теоретичні аспекти професійної ППП розглядаються у психолого-педагогічних

дисциплінах, що готують студентів до професії «Викладач права», тренінг ПРК може бути поділений на дві частини (на другому і третьому курсах) або проводитись напередодні практики у «Юридичній клініці».

У разі обрання студентом *четвертого варіанту* ПЗППП (без пакету дисциплін, які надають можливість отримати кваліфікацію «Викладач права») зміни у змісті базової ППП та професійної ППП майбутніх юристів залишаються актуальними, тренінг МРК проводиться на початку першого курсу, тренінг ПРК проводиться на початку четвертого курсу, напередодні вивчення дисципліни «Психологія професійної діяльності юриста».

Апробація залишається незмінною за змістом незалежно від обраного студентом варіанту ПЗППП.

Отже, ЕРП до вдосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки передбачає: розширення змісту базових і професійно-зорієнтованих психолого-педагогічних дисциплін з метою узгодження їх зі змістом тренінгових програм; розширення практичного компоненту за рахунок міжпредметних зв'язків між професійно-зорієнтованими ППД та юридичними дисциплінами.

У *плані системності ПЗППП будь-який варіант* передбачає формування ППК майбутніх юристів як: а) базової; б) спеціальної комунікативної та організаційно-управлінської компетентностей шляхом підвищення інтерактивності, діалогічності наявних у програмі ППД; в) апробації набутих компетентностей у процесі роботи студентів у «Юридичних клініках».

У *плані експериментальності ПЗППП будь-який варіант* передбачає проведення тренінгу МРК та тренінгу ПРК з метою формування практичного, поведінкового компоненту базової та спеціальної ППК.

Змістова складова системи ПЗППП майбутніх юристів передбачає оновлення змісту та структури психолого-педагогічних дисциплін, запровадження тренінгів та апробацію ППК майбутніх юристів у процесі практики в «Юридичній клініці» та забезпечується етапністю та стадійністю ПЗППП.

Провідними методами у набутті майбутніми юристами психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності виступають тренінги, ситуаційні задачі, рольові ігри, які будуть розкриті надалі.

Структуру ПЗППП майбутніх юристів до полірольової професійної діяльності подано у табл. 2.11, у якій:

- завдання етапів та стадій сформульовані з позиції студента;
- зазначені методики дослідження кожного з компонентів психолого-педагогічної компетентності застосовуються поетапно, а підведення підсумків сформованості всіх компонентів базової та спеціальної ППК — поетапно (див. табл. 2.11).

СТРУКТУРА ПЗППП МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПОЛІРЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Етапи ПЗППП та їх завдання	Стадії етапів ПЗППП та їх завдання	Зміст навчально-методичного супроводження	Компоненти психолого-педагогічної компетентності	Методики дослідження сформованих компетентностей
<p>I етап — базової ПЗППП</p> <p>Актуалізація індивідуального досвіду як чинника професійно-особистісного становлення.</p> <p>Набуття базової психолого-педагогічної компетентності</p>	<p>I стадія — набуття між-особистісно-рольової компетентності, апробації МР та їх гармонізації</p>	<p>Оновлені програми дисциплін: «Психологія та педагогіка», «Університетська освіта та юридична деонтологія», бінарні лекції і практичні заняття, дискусії, соціально-психологічний тренінг міжособистісно-рольової компетентності</p>	<p>Мотиваційний</p> <p>Пізнавальний</p> <p>Особистісний</p> <p>Поведінковий</p>	<p>Методики дослідження сформованих компетентностей</p> <p>Анкета «Ставлення до ПЗПП»</p> <p>Анкета «Ставлення до ПЗПП»</p> <p>Анкета самозвітів учасників тренінгу МРК</p> <p>Рівень успішності опанування дисципліни «Психологія та педагогіка»</p> <p>Анкета самозвітів учасників тренінгу міжособистісно-рольової компетентності</p> <p>Тест «Соціальний інтелект Дж. Гілфорда</p> <p>Проективна методика «Це-Я»</p> <p>Тест на визначення самооцінки</p> <p>Тест на визначення самоакцептації</p> <p>Тест «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії»</p> <p>Тест «Рівень полікомунікативної емпатії»</p> <p>Тест «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості (Н. С. Щуркова у модифікації Н. П. Фетискіна)»</p> <p>Тест «Діагностика прийняття інших (за Фейсман)»</p> <p>Анкета самозвітів учасників тренінгу МРК</p> <p>Вибір студентом дисциплін професійної психолого-педагогічної підготовки серед пакетів елективних дисциплін</p>

Закінчення табл. 2.11

Етапи ПЗППП та їх завдання	Стадії етапів ПЗППП та їх завдання	Зміст навчально-методичного супроводження	Компоненти психолого-педагогічної компетентності	Методики дослідження сформованих компонентів психолого-педагогічної компетентності
<p>II етап — професійної ПЗППП</p> <p>Досвід опанування комунікативними та організаційно-управлінськими аспектами професійної діяльності юриста</p> <p>Набуття полірольової професійної компетентності</p>	<p>2 стадія — опанування репертуаром ПВР юриста (індивідуалізація репертуару ПВР)</p> <p>3 стадія — екстраполяція ПВР на ситуації професійної діяльності (інтеграція опанованих ПВР)</p> <p>4 стадія — апробація ПВР</p>	<p>Оновлена програма дисциплін «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «Комунікативні процеси навчання», дискусії, навчально-професійний тренінг професійно-рольової компетентності юриста</p> <p>Оновлена програма дисциплін «Юридична психологія», «Судова риторика», бінарні лекції та семінари, дискусії, рольові ігри, контекстні-рольові задачі</p> <p>Оновлена програма практики студентів у «Юридичній клініці»</p>	<p>Мотиваційний</p> <p>Пізнавальний</p> <p>Особистісний</p> <p>Поведінковий</p> <p>Пізнавальний</p> <p>Поведінковий</p>	<p>Анкета «Ставлення до професійної ПЗППП»</p> <p>Анкета «Професійна спрямованість на юридичну професію»</p> <p>Анкета «Ставлення до професійної ПЗППП»</p> <p>Анкета «Професійна спрямованість на юридичну професію»</p> <p>Анкета самозвітів учасників тренінгу професійно-рольової компетентності</p> <p>Анкета самозвітів учасників тренінгу професійно-рольової компетентності</p> <p>Тест КОС В. В. Сивяського—Б. О. Федоршина</p> <p>Анкета «Професійна спрямованість на юридичну професію»</p> <p>Анкета самозвітів учасників тренінгу професійно-рольової компетентності</p> <p>Методика самовизначення стратегій корекції професійної полірольової компетентності</p> <p>Методика оцінювання професійно-рольової компетентності за результатами навчально-професійного тренінгу</p> <p>Рівень успішності опанування дисципліни «Юридична психологія» та «Судова риторика»</p> <p>Методика оцінювання професійно-рольової компетентності студентів-практикантів «Юридичної клініки»</p>
Полірольова професійна компетентність				

2.3. Сутність та особливості технології практико-зорієнтованого навчання майбутніх юристів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки

Система практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах ЕРП має бути забезпеченою відповідною технологією. Розглянемо технології, які можуть бути покладені в основу реалізації ПЗППП майбутніх юристів на основі ЕРП і які поєднують різні методи та форми навчальної діяльності студентів: рольова гра; тренінги; портфоліо; юридична клініка тощо.

За останнє десятиліття у педагогічній науці накопичений багатий науковий матеріал з різних аспектів вдосконалення процесу навчання і його попереднього опису, зокрема проблем розроблення нових навчальних технологій.

З'ясуємо зміст цього поняття, критерії технологічності, визначимо клас і вид пропонованої нами технології, а також методи і форми, які складають її зміст.

Навчальні технології відображають шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання і потребують спеціальної організації навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання [57, с. 149].

За М. В. Кларінім, навчальна технологія має задовольняти певні методологічні вимоги, які автор називає критеріями технологічності: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність, коригованість [128].

Г. М. Романова під навчальною технологією розуміє певну послідовність дій викладача і студентів для досягнення навчальних цілей при вивченні навчального предмета, що передбачає застосування певної сукупності методів і засобів навчання, реалізацію змісту навчання [277, с. 112].

Отже, навчальна технологія має відображати: цільову спрямованість; наукові ідеї, на яких ґрунтується; системи дій викладачів та учнів; критерії оцінювання результатів; результати; обмеження у застосуванні.

Для визначення класу і виду пропонованої нами технології, розглянемо існуючі підходи до класифікації технологій.

Г. К. Селевко виокремлює такі класи навчальних технологій: а) за рівнем застосування: загальнопедагогічні, частковометодичні (предметні) і локальні (модульні); б) за філософською основою: наукові і релігійні, гуманістичні і авторитарні; в) за науковою концепцією засвоєння досвіду: асоціативно-рефлекторні, бігейвіористські, інтеріоризаторські, розвивальні; г) за орієнтацією на особистісні структури: інформаційні (формування знань, умінь, навичок,

операційні (формування способів розумових дій), евристичні (розвиток творчих здібностей); прикладні (формування дієво-практичної сфери); д) за характером модернізації традиційної системи навчання: технології з активізації та інтенсифікації діяльності тих, хто навчається; технології на засадах гуманізації й демократизації взаємин між педагогом та учнями, студентами; технології на основі реконструкції навчального матеріалу тощо [287].

Пропонована нами технологія відображає поетапне використання в процесі реалізації ЕРП різних методів відповідно до мети реалізації ПЗППП на кожному із визначених нами етапів та стадій. Наукова ідея, на якій ґрунтується технологія — експеріментально-рольове навчання в процесі ППП, кінцевою метою якого виступає формування полірольової професійної компетентності студентів — майбутніх юристів (табл. 2.12).

У таблиці 2.11 відображено задані результати ПЗППП на засадах ЕРП, які відповідають вимогам до технологічності підготовки за наявності всіх інших компонентів технології і за цих умов є відтворюваними. С. О. Сисоєва зазначає: «Технологія ... проектується, виходячи з конкретних умов та орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат» [301, с. 43]. Обмеження ж у застосуванні мають бути враховані при розробленні і запровадженні методики формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів, якщо варіативність їх ППП у різних університетах, відображена нами у попередньому розділі дослідження, вносить корективи у параметри технології. «Від методики технологія відрізняється відтворюваністю результатів, відсутністю безлічі «якщо»... методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів» [301]. Поділяючи думку С. О. Сисоєвої, пропонуємо своє уточнення: технологія, на наш погляд, виступає інваріантним компонентом методики.

Розглядаючи запропоновані технології під кутом зору класифікації, запропонованої Г. К. Селевко, зазначимо, що технологія ПЗППП на засадах ЕРП відноситься до багатьох класів водночас: є частково методичною (предметною), адже охоплює конкретні дисципліни; загальнопедагогічною, адже стосується багатьох дисциплін; гуманістичною, тому що особистісно зорієнтована, інтеріоризаторською, тому що спрямована на усвідомлення індивідуального психолого-педагогічного досвіду і розвиток особистості. Така технологія також спрямована на модернізацію системи навчання як за рахунок активізації й інтенсифікації діяльності тих, хто навчається, так і здійснення навчання на засадах гуманізації й демократизації взаємин між педагогом та учнями, студентами, а також на основі реконструкції навчального матеріалу.

**ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЙ ІЗНПП
НА ЗАСАДАХ ЕКСПЕРІМЕНТАЛЬНО-РОЛЬОВОГО ПІДХОДУ**

Етапи ІЗНПП на засадах експериментально-рольового підходу	Методи, форми як система дій викладачів та студентів	Критерії оцінювання	Результат	Обмеженість у застосуванні
<p>І (базова ПП):</p> <p>мета — формування міжособистісно-рольової компетенції як базової психолого-педагогічної компетенції</p>	<p>Соціально-психологічний рольовий тренінг; рольові ігри та вирази; портфоліо; дискусії; діалогізація лекцій та практичних занять</p>	<p>Мотивація опанування базовими психолого-педагогічними дисциплінами та міжособистісно-рольовою компетенцією; базові психолого-педагогічні знання, успішність в опануванні базовими психолого-педагогічними дисциплінами; позитивна рефлексія досвіду опанування базовою ПП та участі в тренінгу, оптимальний рівень полікомунікативної емпатії, самоприйняття та прийняття інших, адекватність самооцінки, розвинутий соціальний інтелект; здатність до рефлексії педагогічних та психологічних проблем у буденному житті і навчальній діяльності та успішного вирішення цих проблем, вибір елективних дисциплін професійної ПП</p>	<p>Міжособистісно-рольова компетентність, відповідальність за результати своєї навчання; адаптованість до нових умов навчання та спілкування</p>	<p>Наявність у навчальних планах підготовки майбутніх юристів лише однієї складової — професійної ПП; відсутність умов для проведення тренінгових занять; дення індивідуалізацію ПП у навчальних студентських групах (понад 30 осіб); відсутність у програмі ПП психолого-педагогічних дисциплін професійного блоку підготовки</p>

Таблиця 2.12

Етапи ПЗПП на засадах експериментально-рольового підходу	Методи, форми як система дій викладачів та студентів	Критерії оцінювання	Результат	Обмеженість у застосуванні
II (професійна ППП та професійна практика); мета — формування полі-рольової професійної компетентності як спеціальної психолого-педагогічної компетентності	Навчально-професійний рольовий тренінг; рольові гри та вправи; портфоліо; контекстно-рольові задачі; професійна практика в «Юридичній клініці»	Мотивація опанування професійними дисциплінами та готинними дисциплінами та професійно-рольовою компетентністю, визначеність спрямованості на конкретну юридичну професію, інтерес до визначення психолого-педагогічної готовності до виконання інших професійних ролей та вдосконалення цієї готовності; знання про психолого-педагогічні аспекти юридичної діяльності, знання змісту професійно важливих ролей юриста, успішність в опануванні професійних психолого-педагогічних дисциплін; комунікативні та організаційні схильності; коефіцієнт професійно-рольової компетентності, визначеної на основі експертної оцінки, самооцінка психолого-педагогічної готовності до професійної юридичної діяльності	Полірольова професійна компетентність	Наявність у навчальних планах лише однієї складової — базової ППП; відсутність умов для проведення тренінгових занять; труднощі з індивідуалізацією ППП у надвеликих групах (понад 30 осіб) Рівень організації професійної практики (відповідність бази практики преференційованій юридичній професії); рівень організації роботи «Юридичної клініки»; систематичність роботи, необхідність оптиміального співвідношення кількості клієнтів кількості консультантів-студентів та їх керівників-викладачів, необхідність функціональної самостійності студентів-практикантів. А також: відсутність відповідних приміщень для «юридичних клінік»; недостатній досвід консультативної та дослідницької діяльності або їх відсутність

Отже, технологія експеріментально-рольового навчання характеризується різноманітністю: рівнів застосування, орієнтацій на особистісні структури та характеру модернізації традиційної ППП в університетах, а також експеріментально-рольовою концепцією засвоєння досвіду.

Така «багатовекторність» пояснюється глобальністю, системністю завдань, на виконання яких спрямована технологія, складністю навчальних і особистісних новоутворень, які мають бути отримані в результаті її запровадження. Відкритим питанням у класифікації Г. К. Селевко залишається критерій віднесеності технології до базової чи професійної підготовки, співвіднесеності завдань підготовки із особистісним чи професійним розвитком студентів, інформаційно-теоретичною чи практичною спрямованістю відповідної підготовки. Розглянемо класифікацію О. Г. Карпенко, яка використовує частково і ці критерії.

О. Г. Карпенко розглядає професійно-орієнтовані, інформаційно-рефлексивні, професійно-розвивальні та професійно-практичні технології і розкриває їх зміст.

Зокрема, професійно-орієнтовані технології характеризуються оптимальним поєднанням різних форм навчання, поетапним ускладненням інформаційно-навчального матеріалу, динамічною діагностикою готовності до діяльності, включенням у соціально-значущу діяльність, організацією дії взаємозв'язку навчальних програм зі спеціальності. Сутність інформаційно-рефлексивної технології полягає у тому, що педагог не стільки прагне навчати студентів, скільки створює умови для актуалізації його прагнень, мотивів до професійного розвитку, подальшого зростання у процесі практичної діяльності. Професійно-розвивальні технології зорієнтовані на розвиток особистості як на пряму і безпосередню мету та на підготовку до професійної діяльності на основі формування специфічної пізнавальної активності. Завдяки професійно-практичним технологіям студенти включаються у реальну сферу практичної діяльності [122; 123].

На кожному етапі технологія ПЗППП на засадах ЕРП відноситься до одного із зазначених видів. Окрім того, визначені нами принципи системності, експеріментальності, інтегративності, цільнісної рольової персоніфікації, контекстно-рольової детермінації, індивідуально-рольової преференції, самотворчої кумуляції, діалогізації навчального процесу забезпечують віднесеність нашої технології до кожного з даних видів. Відповідно до них практико-зорієнтовані технології мають забезпечувати орієнтацію на професію, умови, що спонукають студентів до рефлексії

навчального досвіду, орієнтацію на розвиток особистості, включення її у реальну сферу практичної діяльності.

Для ефективного процесу ПЗППП на засадах ЕРП необхідно побудувати дидактичний процес на основі відповідних етапів і логічно обґрунтованої системи завдань і вправ, які ведуть до опанування цього виду діяльності, тобто рольової.

Однак цього недостатньо. Необхідно спеціальним чином управляти навчальною діяльністю, тобто слідкувати за повним і якісним виконанням усіх запропонованих вправ, контролювати якість засвоєння і обов'язково коригувати помилки. Дана функція відводиться не лише викладачу, а й самим студентам.

Полірольова професійна компетентність та спрямованість майбутнього юриста на виконання різних професійних ролей виступає метою і кінцевим продуктом ПЗППП. Вони формуються на основі досвіду, який отримується в процесі рольової діяльності студентів на основі ЕРП і відповідної технології.

Розглянемо конкретні методи, якими забезпечується рольова технологія, особливості взаємодії викладачів і студентів в процесі їх використання, застосування в університетській освіті, ПЗППП майбутніх юристів з метою визначення їх ефективності в плані формування ППК студентів, набуття ними відповідного досвіду.

У своїй монографії «Личность и роль» П. П. Горностай зазначає, що рольові технології охоплюють такі галузі: а) рольова психотерапія; б) рольовий тренінг особистісного зростання; в) психодрама у різних галузях і тренінгах; г) соціодрама; д) рольове моделювання, тренінг навичок і т. ін.; е) транзакційний аналіз груп, організацій, психологічних ігор і т. ін. і називає методи, які використовуються у цих технологіях «методами дії» [67, с. 58]. Ми можемо назвати їх **методами набуття досвіду, експериментальними методами.**

Одним із методів, який застосовується з цією метою, є рольові ігри. Дійсно, «...імітаційна гра зі значенням рольової гри і повторного відтворення подій є відкритою формою повторення і «прийняття» досвіду, який потребує дослідження» [204, с. 199]. Вони застосовуються у процесі і після проходження студентами тренінгів.

У процесі пізнання гри і відповідно ролі, які виконують у ній учасники гри, мають велике пізнавальне і значення.

Рольова гра — форма організації педагогічного процесу, що полягає у виконання її учасниками різних ролей, значущих для них у повсякденному житті. Зміст рольової гри полягає в тому,

що людина «приймає» певну соціальну роль і демонструє поведінкові моделі, які, на її думку, відповідають їй.

Характерні особливості рольової гри: наявність ролей і рольових цілей учасників ігор; взаємодія ролей; наявність єдиної мети гри (ігрового завдання); варіативність рішень; система групового та індивідуального оцінювання учасників гри; відносно керована емоційна напруга. В рамках рольових ігор відпрацьовуються поведінки учасників у певних ситуаціях. З цією метою моделюється складна і конфліктна ситуація, в ході програвання і обговорення якої важливий сам процес взаємодії учасників.

Рольовою грою П. П. Горностає називає таку активність людини, яка зумовлена прийнятими нею ігровими ролями (тобто відповідними даній ігровій ситуації), а не приписаними зарані сценарієм [67, с. 57]. Це означає, що рольова гра завжди передбачає певну спонтанність, на відміну, наприклад, від театральної гри.

У психологічній концепції ігрової діяльності (О. М. Леонт'єв, Д. Б. Ельконін) гра визначається як діяльність, предмет і мотив якої лежать у самому процесі її здійснення.

Використання гри у практичній діяльності має стародавню історію. Вважається, що саме гра дала початок культурі, зокрема театральному дійству, який розвинувся із ритуальних обрядів і календарних свят.

Гра має суттєву відмінність від навчальної і трудової діяльності. Кожна форма активності представляє собою процес, який пов'язаний з певними потребами, емоціями, когнітивною сферою і т. ін. З другого боку усі форми активності передбачають певний результат, заради якого ця активність здійснюється. Крім того, активність людини завжди призводить до вдосконалення умінь у даному виді діяльності, тобто передбачає навчальний ефект.

Застосування рольових ігор з навчальною метою дозволяє вирішувати наступні завдання: сформувати нові моделі поведінки у ситуаціях міжособистісної взаємодії; розширити гнучкість поведінки; створити умови для усвідомлення та корекції власних неадекватних поведінкових моделей [69].

Якщо розглядати три основних види активності людини: працю, навчання і гру, то для кожного з них можна виділити усі три мотиваційні компоненти. Кожна активність має результат (у праці — це продукт праці, у навчанні — це вирішення завдання, у грі — це вигравш). У всіх трьох видах активності можна навчитися чомусь. Нарешті, у всіх видах може подобатися сам процес, активність може здійснюватися заради самої діяльності. Але як-

що розглядати мотиваційні пріоритети, то для праці, це, як правило, результат, для навчання — навчальний ефект, а для гри — процес. Безумовно, для гри важливим є і результат (виграш), але він відходить на другий план, коли мова йде про рольові ігри. Використовуючи гру у навчанні, можна досягти «сумування» мотиваційних компонентів, їх кумуляції, за якої одні мотиви підсилюють інші та досягається несуперечлива полімотивованість діяльності, тобто навчання здійснюється уже не лише тільки заради того, щоб чому-небудь навчитися, але і заради самого процесу, заради задоволення від гри як такої, що не лише посилює мотивацію, але й робить процес навчання набагато ефективнішим.

Рольова гра має низку характеристик. Одна із особливостей гри є удаваність, тобто театральність, умовність і символізм ролі: усі знають, що дія, яка відбувається, не є справжньою. Другою особливістю є природність досвіду і переживання, тобто дії мають відбуватися так, як би це було насправді, у реальних умовах, почуття і переживання також є справжніми, незважаючи на те, що події відбуваються в уявлюваній реальності. Третьою особливістю гри є опора на реальні потреби людини: акційний голод, потреба у рольовому переживанні [67, с. 59].

Перевагою рольової гри перед іншими формами активності, з точки зору пізнавальних цілей, полягає у її максимальній наближеності до реальності. Більш реальною може бути тільки дійсність, реальна ситуація.

П. П. Горностаї визначає основні галузі і сфери людської поведінки і практики, де зустрічаються і застосовуються рольові ігри:

А) рольова психотерапія — використання рольової гри для вирішення психологічних проблем людини, моделюючи ключові проблемні життєві ситуації (психодрама, драматерапія іт. ін.);

Б) рольовий тренінг — використання рольової гри для розвитку вмінь і навичок, особистісного зростання, самопізнання при аналізі моделювання і розігрування типових ситуацій, з якими учасники можуть стикатися на практиці;

В) освіта — тут рольова гра і її елементи, поряд з іншими активними формами навчання, використовуються як допоміжний компонент. На відміну від рольового тренінгу у освітньому процесі моделюються ситуації, як правило, такі, що не мають відношення до основної діяльності учасників, а відносяться до вивчаного предмету;

Г) драматургія — власне театр та інші [67, с. 59—60].

У нашому дослідженні ми дещо розширюємо рамки використання рольової гри у освіті, навчання, визначені для них П. П. Гор-

ностаєм, оскільки використовуємо такі рольові ігри і рольові тренінги, які мають відношення не лише до вивчуваного предмету, а й до особистого досвіду учасників, моделюючи як ключові проблеми життєвого досвіду учасників, так і професійної діяльності як системи професійно важливих ролей, тобто включаємо у матеріал ігор як буденний (**вітагенний**), так і навчально-професійний (**едукогенно-професійний**) досвід. Рольова гра в контексті нашого дослідження має своєрідне спрямування.

Рольова гра в системі ПЗППП студентів — це їх активність у процесі рольової взаємодії, спрямована на опанування рольовою компетентністю — міжособистісною (із прийнятими особистісними ролями) і професійною (із прийнятими професійно важливими ролями).

Ми вважаємо, що рольові ігри дозволять відтворити і змодельовати професійну діяльність юриста і спілкування у ній, активізують і інтенсифікують навчальну діяльність і спілкування, вони достатньо сильно стимулюють мотиви навчальної діяльності, дають можливість поуправлятися у різних типах рольової поведінки, скорочують відстань між навчанням і реальними життєвими ситуаціями, вчать контролювати почуття і емоції і виражати їх, а також дозволяють розширити і поглибити процес професійного самовизначення, самовдосконалення і творчого розвитку студентів.

Різними дослідниками так чи інакше використовувалися різні рольові технології — ігри, тренінги (І. В. Молочкова [208], О. В. Сідоренко [296; 297]), варіанти рольових навчальних взаємодій з метою формування професійних позицій (Є. В. Коротаєва [141; 142], Т. С. Яценко [374]) та ін. У нашому випадку здійснена спроба поєднання рольових ігор, тренінгових форм роботи і безпосередньої навчальної діяльності студентів (проведення лекцій і занять), а також такої специфічної саме для майбутніх правників форми практичного навчання, як «Юридична клініка».

Для обґрунтування застосовуваних у нашому дослідженні рольових ігор, тренінгових форм роботи і форми практично-професійного навчання у юридичній клініці, необхідно пояснити деякі позиції.

Аналіз робіт Л. О. Андрєєвої [22], Ю. К. Бабанського [28], М. В. Кларіна [128], І. С. Кона [135], П. И. Підкасістого [247], Н. Н. Страздас [323], С. А. Шмакова [355] та інших дозволяє зробити висновок про багатоманітні функції і можливості рольових ігор у освітньому процесі. На сьогодні існують розробки подібних ігор: як засобу виховання особистості у діяльності (М. І. Болдирев

[47], Г. І. Щукіна [360]; як методу формування позиції і певних мотивів поведінки (Ю. П. Азаров [18]). Існує також підхід до гри як поліфункціонального явища — як засобу, методу, форми, емоційного стимулу організації колективної діяльності (О. С. Газман [60, с. 56—72], С. А. Шмаков [355]). Беручи до уваги останній підхід, доцільно, на наш погляд, вбачати у рольовій грі цілісний засіб навчання і виховання особистості, оскільки, згідно з Н. І. Болдиревим, «засобом виховання можна назвати усе, що необхідне для досягнення виховних цілей» [47, с. 81].

Характеризуючи рольову гру з позицій професійного навчання, погодимось зі Н. Н. Страздас, що вона виступає «доцільно організованою педагогічною підсистемою, ядром якої є навчання професії через спеціально підібрані ...ситуації на матеріалі відповідного спецпредмету» [323, с. 81]. Також, правомірною можна вважати думку А. А. Вербіцкого, який розглядає гру у вищій школі з позицій знаково-контекстного навчання, тому що вона виступає «формою створення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем стосунків, характерних для даного виду праці» [54, с. 128]. Тим самим, рольова гра задає у навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої діяльності, дозволяє програвати можливі варіанти поведінки, прийняття тощо, чим закріплює і розвиває найбільш важливі для спеціаліста якості його професійної діяльності.

В якості цілей застосування рольових ігор у професійній підготовці можна зазначити [281, с. 49]:

1. Соціальне формування людини як суб'єкта пізнання і діяльності.
2. Формування стійких, у тому числі професійних якостей, потреб, навичок взаємодії і дії.
3. Формування мотивації до професійної діяльності — надання різним життєвим ситуаціям (у нашому випадку — професійних) актуальності, значущості і необхідності для людини.

Запровадження рольових ігор у пропонованій нами технології має свої особливості. Залежно від ступеня «вживання у роль», змінюється *предмет рольової взаємодії*. Оскільки ПЗПП розглядається нами як система, що складається із базової підготовки та професійної, уявляється доцільним логіку опанування рольової взаємодії у ігрових ситуаціях будувати відповідно до методики, запропонованої К. С. Станіславським для роботи актора над роллю і роботі актора над собою, яка давно вже увійшла до арсеналу методів театральної педагогіки. Саме тому ситуаційні рольові вправи, які пропонуються у тре-

нінгу МРК, який проводиться на етапі базової ПЗППП, спрямовані на *особистісно-рольовий розвиток учасників за принципом «Я у пропонованих обставинах»*, а ситуації, які пропонуються для розгляду і рольової взаємодії у тренінгу ПРК й апробації стратегій поглиблення і розширення рольового репертуару в процесі практичних занять з «Юридичної психології», спрямовані на *професійно-рольовий розвиток за принципом «Юрист (нотаріус, прокурор, адвокат, юрисконсульт, судді), яким я стану, у пропонованих обставинах»*.

У ході нашої дослідницько-пошукової діяльності застосовувалися рольові ігри, які: моделюють ситуації міжособистісного спілкування в процесі тренінгу міжособистісного спілкування з метою гармонізації студента як суб'єкта пізнання і діяльності; моделюють реальні професійні ситуації — рольова гра «Консультація», рольова гра «Прийом на роботу», рольова гра «Судове засідання» тощо. Ігрові ситуації, рольові ігри можуть у межах рольової технології існувати як самотійно, так і виступати компонентом тренінгу [162]. У процесі зазначених ігор і тренінгів відбувалося й формування професійних якостей, потреб, навичок взаємодії і дії, кумульованих у ПВР, що виступають складовими ПР. Методика оцінювання сформованості компонентів психолого-педагогічної компетентності учасників ігор відображена у наступних розділах дослідження.

Наступним компонентом пропонованої технології виступають тренінгові форми роботи, тренінгові технології. Стосовно таких навчальних тренінгів слід пояснити деякі важливі моменти.

Тренінг відносять до «активних» методів навчання і підготовки спеціалістів. На відміну від навчання, яке впливає на пізнавальну сферу особистості (сферу свідомості), тренінг дозволяє модифікувати особистісні риси і настановлення, які мають глибокий зв'язок з поведінкою.

Загальна мета тренінгу може бути конкретизована у таких завданнях: 1) оволодіння психологічними знаннями; 2) формування умінь і навичок у необхідній поведінковій сфері; 3) корекція, формування і розвиток настановлень, необхідних для успішної діяльності; 4) розвиток здатності адекватного і повного пізнання себе й інших людей; 5) корекція і розвиток системи стосунків особистості. Як видно з цієї характеристики, саме тренінгові технології здатні забезпечити всі ті параметри, якими характеризується досвід, як життєвий, так і професійний, як це було зазначено у попередніх розділах роботи, тобто дані технології характеризуються експериментальністю.

Тренінг — термін порівняно новий, у найзагальнішому тлумаченні означає прикладну теорію навчання, яка сприяє гармонійному розвитку людини. При цьому поняття «тренінг», на думку Ю. М. Смельянова [97], має використовуватися не для позначення методів навчання, а для позначення засобів розвитку здатності до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності. Інакше кажучи, тренінг виступає головною передумовою того, щоб привести у дію внутрішній резерв особистості, її здатності до саморозвитку.

Саме тренінгові технології надають можливість для «навчання через досвід», тобто для практико-зорієнтованого навчання. Ідея залучення студентів до позааудиторної практичної діяльності стала концептуальною засадою підходу «навчання через досвід», «навчання через практику» у ВНЗ Великої Британії, Канади й США [95, с. 32].

З точки зору лінгвістичної, тренінг — це навчання, тренування, виконання певних вправ, тобто вправляння у чомусь. З психологічної точки зору — це одна із інтенсивних форм самопізнання. З психолого-педагогічної — це система спеціально створених умов, за яких розвивається суб'єктність учасників тренінгу, їх здатність до подальшого саморозвитку. З педагогічної точки зору тренінг — це система взаємопов'язаних способів впливу на студентів з метою вироблення у них стійких умінь, навичок, певних видів діяльності. В результаті учасники тренінгу отримують можливість орієнтуватися у рівні як власного загальнокультурного психолого-педагогічного досвіду, так і у рівні професійно-навчального досвіду завдяки відігранню різних ролей, своєрідному «проживанню» і «переживанню» різних рольових позицій і статусів, що виступає передумовою формування МРК і ПРК.

У рамках нашої дослідницько-пошукової діяльності здійснювалася проекція на майбутню професійну сферу студентів, які вправлялися у набутті комунікативних якостей, організаторських умінь, коригувалася професійна поведінка. На відміну від тренінгу, це більш локальні за часом, впливом, специфікою психолого-педагогічні впливи.

Деякі дослідники висловлюють думку, що проведення повноцінних тренінгів у рамках навчального процесу у вищій школі уявляється неможливим [241]. В якості аргументів наводяться такі причини: будь-яка тренінгова група повинна максимально включати 12—13 осіб; учасники не повинні бути знайомі один з одним; пророблювані аспекти повинні бути особистісно значу-

щими для учасників, інтимними; організація подібної роботи потребує особливого «занурення» і тривалості впливу. Вважається, що такі ідеальні умови створити у навчальному процесі неможливо.

Виходячи з власного досвіду, зазначимо, що проведення тренінгів у вищій школі дійсно пов'язане з низкою суттєвих труднощів. Тим не менше — тренінги цілком реально можуть бути запроваджені. Звичайно, ними не можна охопити, скажімо потік студентів. Проте, провести такий тренінг як тренінг особистісного зростання, вдосконалення комунікативної компетентності, розвитку соціального інтелекту, формування МРК, у процесі яких студенти, які відчують потребу у самовдосконаленні і стають учасниками однієї чи кількох тренінгових груп, з якими ми працювали паралельно — можливо. В процесі тренінгу з'ясувалося, що актуальні проблеми, з якими учасники приходять на тренінг, дещо відрізняються від їх попереднього запиту, тобто рівня рольових домагань, проте ці проблеми (які і є особистісно значущими й інтимними, тобто неопублічними) піддаються вирішенню в процесі групової взаємодії учасників. Першокурсники, до того ж з різних груп і потоків, які входили до тренінгових груп, були майже не знайомі один з одним і протягом усього періоду навчання в університеті і періоду проведення протягом цього часу циклу тренінгів дотримувалися етики учасників тренінгу, які нами пропонувалися. Щодо «занурення», то заняття відбувалися у першій половині дня і до аудиторних занять, які проходили у першу зміну залишався певний час, тому у студентів-учасників була можливість як «зануритися» у цілком вирішувані проблеми, так і повернутися до реалій сьогодення. Інша річ — суто організаційні питання — визначитися з розкладом тренінгових занять, враховуючи аудиторні, а на старших курсах — інваріантну і варіативну частину підготовки, що вельми непросто, проте є вирішуваним за умови вмотивованості учасників, яка з роками дедалі підсилювалася.

Отже, застосування тренінгових форм роботи, на наш погляд, цілком припустиме і реальне до реалізації у ВНЗ, оскільки даний спосіб організації педагогічного впливу сприяє засвоєнню психолого-педагогічних знань, і що важливіше для нашого підходу — формує необхідні патерни (моделі) професійної поведінки, актуалізує пізнання себе й інших тощо, хоча ця форма роботи і є «поштучним виробництвом», без чого індивідуалізація навчання неможлива, втім, як і такі добре відомі і водночас ефективні, як

науково-дослідницька робота студентів, чи їх участь у різних гуртках чи секціях.

У нашій діяльності застосування подібних форм роботи передбачало: опрацювання, тренування нових поведінкових моделей; створення сприятливих умов для зворотної реакції; забезпечення умов для цікавої і продуктивної взаємодії.

Тренінгова робота передбачала дотримання певних правил: рівності позицій між тренером і учасниками; активності, включеності у інтенсивну групову взаємодію кожного учасника групи; обмеженні групової дискусії і взаємодії того, що відбувається за принципом «тут і тепер»; персоніфікації, відмови від безособових форм висловлювань; довірчого спілкування — відкритих, щирих, правдивих висловлювань; конфіденційності, збереженості змісту групового спілкування в межах кола учасників групи і межами, часу і простору тренінгу; зворотного зв'язку як бачення і розуміння кожним учасником тренінгової групи ситуації взаємодії і способів вирішення проблем, що вияскравлюються.

У даній освітній ситуації використання тренінгових технологій необхідне як багатофункціональний метод навчання і розвитку особистості.

У широкому розумінні тренінг як метод навчання у ВНЗ — це система взаємопов'язаних способів взаємодії викладача-тренера і студентів-учасників з метою формування у останніх умінь і навичок.

Тренінг міжособистісно-рольової компетентності — сукупність експерієнтально-рольових методів, у результаті застосування яких формується здатність до управління міжособистісними ролями та їх різновидами з метою гармонізації особистості та її стосунків у групі, мотивації до поглиблення психолого-педагогічної підготовки, формування міжособистісно-рольової компетентності.

Тренінг професійно-рольової компетентності — сукупність експерієнтально-рольових методів, у результаті застосування яких формується здатність до управління професійно важливими (професійними психолого-педагогічними) ролями як складовими юридичної професії (професійної ролі) з метою формування полірольової професійної компетентності.

До експерієнтально-рольових методів, які були використані у зазначених тренінгах відносяться: ігри, ігрові вправи, психодраматичні вправи, сократівський діалог, одиночні, парні й групові етюди, дискусії. Отже, ігровими методами експерієнтально-рольові методи не вичерпуються. Своєю чергою, активні та ін-

терактивні методи — дещо ширше поняття і охоплюють не лише ігрові та рольові методики. Експерієнтальність як характеристика рольових методів підкреслює цінність рольової взаємодії для набуття особистісного і професійного досвіду як практичної складової компетентності.

Експерієнтально-рольові методи — сукупність навчальних методів, спрямованих на: оволодіння знаннями, уміннями, навичками в галузі міжособистісно-рольової та професійно-рольової взаємодії; формування емоційно-ціннісного ставлення до досвіду такої взаємодії та набутих у її процесі професійно значущих якостей особистості.

Зазначені тренінги як системи мають такі функції, які охоплюють як особистісні, так і професійні якості, уміння, навички, досвід:

1. Моделювання педагогічного завдання (задачі) (створення еталону певної психолого-педагогічної якості).
2. Формування вмінь і навичок певних видів діяльності.
3. Оптимізація самого процесу формування якостей майбутніх юристів.
4. Діагностика і корекція психолого-педагогічних умінь і навичок.
5. Розвиток здатності повного і адекватного розуміння себе та інших людей.
6. Організація діяльності майбутніх юристів із самоосвіти і самовиховання.
7. Створення умов для особистісного підходу і створення ситуації успіху для кожного учасника цього процесу.

Дані функції показують, наскільки є широким діапазон застосування тренінгу для формування умінь і навичок. Можна сказати, що тренінг є багатофункціональним у процесі підготовки майбутнього юриста.

Запропоновані нами тренінги базуються на засадах гуманістичної психології А. Маслоу [200], К. Роджерса [274], та мають певні правила:

- говорити на мові партнерства (принцип педагогіки — доступність);
- підкреслювати значення партнера, поваги до нього, співробітництво;
- прагнути до спільності із партнером, з групою (ознаки колективу, спільні цілі, завдання, засоби і т.д.);
- переживати і виявляти інтерес до проблем партнера (індивідуальний підхід);

- а) надавати можливість кожному виговоритися (вербально чи невербально), не перебивати;
- б) вербалізувати емоційний стан (свій і партнера);
- в) взаємодіяти з позиції на рівних;
- г) практикувати активне слухання;
- д) врахувати конкретні особливості особистості, її мотивації і менталітету.

Тренувальні заняття передбачають спілкування. Спілкування передбачає міжособистісну взаємодію, яка породжується широким спектром актуальних потреб суб'єктів взаємодії, спрямованих на задоволення цих потреб і опосередкованих певними міжособистісними стосунками. Будь-яке спілкування передбачає адекватність його використання «тут і тепер».

Головним ефектом і суттю тренінгових занять на думку багатьох дослідників виступає більш глибоке усвідомлення себе і осмислення своїх особливостей, тренінг стає одним із необхідних засобів функціонування Я-концепції. Л. А. Петровская відзначає: «Перевірка адекватності повноти уявлення про самого себе і відповідна корекція цих уявлень належить до основних ефектів тренінгу» [241, с. 96]. А. С. Прутченков вважає, що метою тренінгу виступає розвиток здатності адекватного і найбільш повного пізнання себе [258, с. 5]. Подібну думку можна знайти у роботах К. Рудестама [280].

Тренер повинен мати якості лідера, вміння спілкуватися з людьми, а також добре розуміти мету і зміст тренінгу й у разі відсутності досвіду проведення тренінгу спочатку оволодіти методикою запровадження елементів тренінгових технологій. Зміст і методи керівництва тренінговими технологіями розроблені Л. А. Петровскою [241], А. С. Прутченковим [258], Н. В. Самоукиною [286], Є. І. Роговим [272] та ін.

У груповому тренінгу К. Роджерс виокремлює три гуманістичних принципи чи переконання: люди за своєю природою є вільними і добрими; учні — це насамперед люди; конструктивна взаємодія з людьми можлива тільки за тієї умови, якщо педагогу вдається увійти з ними у людські стосунки. Найважливіше наукове відкриття К. Роджерса полягає у тому, що він встановив «необхідні і достатні» умови гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечують конструктивні особистісні зміни. Ці три умови — безоцінне позитивне прийняття іншої людини; її активне емпатійне слухання і конгруентне (тобто адекватне, справжнє, істинне, можна сказати — щире) самовираження у спілкуванні з нею, необхідне для позитивних змін у особистості [274, с. 235].

Для К. Роджерса, відповідно до логіки його концепції, одним із центральних факторів, які відповідають за динаміку групового досвіду, виступає «недирективний стиль керівництва.» природно продукуючий психологічний клімат, у якому особистість може змінюватися через природну схильність до «зростання». Завдяки існуючому у групі зворотному зв'язку кожний дізнається, яким його бачать інші, і який його внесок у міжособистісні стосунки. К. Роджерс вважає, що знання, набуті у груповому переживанні, мають тенденцію до переносу на міжособистісні стосунки у після-груповому досвіді [273].

Методика оцінювання результатів навчально-рольових тренінгів відображена у наступних розділах нашого дослідження.

Наступним блоком експеріментально-рольового підходу виступають *ситуаційні вправи*, які вже зарекомендували себе як ефективний спосіб і метод у різних підходах, зокрема у технології контекстного навчання [54]. Це різного роду навчально-професійні задачі, зміст яких у нашому випадку охоплює сферу юридичної психології і використовуються в процесі вивчення майбутніми юристами однойменної навчальної дисципліни. Часто їх відносять до кейс-методу, хоча таке визначення не можна назвати точним, оскільки задача, на відміну від кейсу може мати одне рішення, а кейс — кілька.

Метод ситуаційного навчання (кейс-метод) — це навчальний метод, застосування якого передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації. Опис цієї ситуації відображає не тільки певну практичну проблему, але й актуалізує визначений комплекс знань, який необхідно засвоїти для її вирішення. При цьому сама проблема не має однозначних рішень, а обговорення її передбачає дискусію, яка суттєво поглиблює досвід тих, хто навчається [303, с. 9; 68, с. 466—473]. До переваг кейс-методу відносять: створення умов для духовної і творчої свободи студента; значні можливості для виховання загальнолюдських, а також соціально і професійно значущих якостей тих, кого навчають, їх здатності адаптуватися до екстремальних ситуацій і приймати оптимальні рішення.

У ПЗППП майбутніх юристів на засадах ЕРП кейси можуть бути представлені як сюжет з власного досвіду студента на практичних заняттях або на тренінгу, або містити запропонований викладачем матеріал, у якому відображається рольова взаємодія персонажів чи їх стосунки, які необхідно відкоригувати за допомогою рольової взаємодії учасників. Це їх зближує з ігровими методами навчання і, власне, грою та з проблемним навчанням.

Відмінність контекстно-рольових ситуаційних вправ від рольової гри полягає у ступені прийняття ролі, яка у даних вправах може бути приписуваною, не потребує від учасника глибини переживань, натомість забезпечує рефлексію і концептуалізацію минулого досвіду, отриманого у рольових іграх і рольових тренінгах.

Контекстно-рольова ситуаційна вправа — навчальний метод, який містить опис проблемної ситуації, що не має однозначних рішень і потребує від того, хто її вирішує, визначення рольової позиції у даній ситуації, а також рефлексії і концептуалізації минулого досвіду рольової взаємодії. Оцінювання успішності виконання таких вправ здійснюється згідно критеріїв, які визначаються залежно від того, у яких умовах виконуються дані вправи — як компонент тренінгу чи як компонент практичного заняття.

У процесі базової та професійної ПЗППП, а також на етапі професійної практики студентів продуктивним методом моніторингу особистісних та професійних новоутворень виступає дослідницький портфоліо. Таким чином, дослідницький портфоліо виконує функцію моніторингу різних видів роботи студента, в тому числі і результатів тренінгів міжособистісно-рольової та професійно-рольової компетентностей. Він допомагає фіксувати досягнення студентів у межах етапів і стадій ПЗППП.

Портфоліо у перекладі з італійської — це «папка з документами», «папка спеціаліста». У навчальній діяльності — це спосіб фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень студента за певний період його навчання.

Портфоліо як колекція робіт студента дозволяє відстежити індивідуальний прогрес студента з певної теми, розділу, дисципліни.

Портфоліо можна вважати наскрізною самостійною роботою студентів з навчальної дисципліни. Він включає все, що може свідчити про зусилля, досягнення та прогрес у навчанні студента з певної теми (розділу, предмета). Вважається, що портфоліо: є свідченням наявності у студентів тієї чи іншої компетентності; розширює можливості прояву самостійності та навчальної ініціативи; виступає проявом втіленням ідеї навчання протягом життя; сприяє встановленню стосунків партнерства між студентами і викладачами; визнається гнучкою освітньою технологією, що розвивається [137, с. 125].

Існують різні типи портфоліо студентів залежно від мети їх утворення: робочий портфоліо; портфоліо процесу; показовий портфоліо; портфоліо документів; портфоліо робіт; портфоліо

відгуків; проблемно-дослідницький портфоліо; тематичний портфоліо тощо [137, с. 127—132].

Пропонований нами портфоліо охоплює майже всі типи визначених колекцій студентських робіт.

Дослідницький портфоліо — колекція документів самостійної роботи студентів, яка відображає навчальні досягнення на різних етапах психолого-педагогічної підготовки та рефлексію її результатів студентом, дозволяє відслідковувати та коригувати набутий на кожному етапі та стадії підготовки рівень психолого-педагогічної компетентності.

До складу дослідницького портфоліо входять різні види самостійної роботи студента; його резюме-самооцінка здійсненої роботи; резюме-оцінки його роботи одногрупниками (письмові або занотовані власником портфоліо надані під час обговорення змісту портфоліо в групі); узагальнений каталог діагностики психолого-педагогічних якостей тощо. Діагностичний портфоліо та його каталог як таблиця, що містить кількісні та скорочені якісні характеристики сприяє формуванню дослідницьких умінь студента, вміння швидко орієнтуватися у даних, характеризувати їх, дозволяє студентові скласти резюме щодо своєї компетентності, успішності, здійснювати моніторинг досягнень, визначати перспективи особистісного та професійного розвитку, розробляти стратегії удосконалення міжособистісних та професійно важливих (психолого-педагогічних) ролей.

Оцінювання дослідницького портфоліо студента та його презентації здійснюється на основі узагальненої середньої оцінки, яку надають портфоліо та виступу студента викладачі та одногрупники за критеріями: наявності у власника портфоліо умінь здійснювати аналіз, порівняння отриманих результатів навчання; умінь встановлювати внутрішні зв'язки між змістом і результатами робіт; аргументованість позиції та висновків; умінь визначати стратегії щодо корекції власної психолого-педагогічної компетентності, корекції особистісного та професійного саморозвитку. Цілокупно зазначені умінь складають зміст ПВР «діагност» та «дослідник», які в процесі рольових ігор та тренінгів мають певну обмеженість у формуванні, оскільки потребують ґрунтовної підготовчої роботи, що передують рольовій взаємодії.

Презентація дослідницьких портфоліо надає можливість для розгортання дискусії щодо можливостей розвитку і корекції психолого-педагогічної компетентності, виокремлення проблем, які можуть надалі бути розглянуті у наукових студентських роботах, представлені на наукових студентських конференціях.

У дослідженнях, автори яких обстоюють практико-зорієнтований підхід, проектують і запроваджують різні навчальні курси у вищій школі, спрямовані на інтеграцію теоретичного і практичного компонентів навчання майбутніх фахівців різних спеціальностей, блоком, що завершує розробку експериментальних програм і курсів виступає навчально-професійна практика. Майбутні юристи порівняно, скажімо, з майбутніми педагогами мають у цьому плані дещо обмежені можливості, що зумовлюється тими повноваженнями, які мають практиканти, що опановують юридичну спеціальність. Їх практика здебільшого споглядальна, вони ще не мають права нести повну відповідальність за якість тих документів, які готують під час практики і вона в певному смислі характеризується імітаційністю.

Водночас майбутні юристи мають можливість бути залученими до такої продуктивної форми практичного навчання, яка має досить велику історію, як так звані, «юридичні клініки». Засади, на яких ґрунтується у юридичних клініках практична діяльність майбутніх правників, були нами охарактеризовані в процесі аналізу стану ППП майбутніх юристів. Зокрема, зазначалося, що в університетах, які готують юристів і у яких накопичений досвід ефективної роботи юридичних клінік, психолого-педагогічна підготовка студентів залишає бажати кращого як за обсягом, так і за змістом, у той час як студенти-консультанти юридичних клінік відчують дефіцит саме психолого-педагогічних знань, ПР консультанта та дослідника для них є дефіцитарними ролями.

Клінічна юридична освіта — це освітня програма професійної підготовки соціально-зорієнтованих юристів. Вона реалізується на базі юридичних клінік як консультативно-правозахисних осередків, створюваних при вищих навчальних закладах або некомерційних (громадських) організаціях, де студенти-юристи під керівництвом викладачів-кураторів безкоштовно надають правову допомогу соціально незахищеним громадянам (малоімущим) і здійснюють правовий захист суспільних інтересів. Найбільш прогресивні викладачі, намагаючись знайти «золоту середину» між теоретичним і практичним навчанням, звернулись до досвіду медичної освіти. У клініках при медичних факультетах студенти-медики брали участь у лікуванні пацієнтів під наглядом досвідчених професорів. Недарма професію юриста порівнюють з професією лікаря, від порад, рішень і дій якого залежить доля людини.

Перша юридична клініка як форма практичного навчання юристів була запроваджена цивілістом професором Дмитром Івановичем Майєром у Казанському університеті у 30-ті роки

XIX століття. Проте досвід цей не набув надалі широкого поширення. На жаль, ідея створення юридичних клінік так і залишалася лише частиною наукової дискусії у дореволюційній Росії. Як це часто буває, ця ідея була блискуче втілена на Заході, а саме у країнах англо-саксонської правової традиції, адже після створення Шкіл права (аналогів наших юридичних факультетів) юридична освіта різко хитнулася у бік теоретичної підготовки, тому потреба у практико-зорієнтованому навчанні майбутніх юристів ставала дедалі загальнішою. У 20—30-х роках уже XX століття ідея створення клінік почала обговорюватися у США.

Оригінальна форма практико-зорієнтованої підготовки майбутніх юристів, яка надавала можливість опанування ними консультативними та іншими комунікативними вміннями, науково-дослідницькими вміннями — «правнична клініка» була запроваджена при юридичному факультеті Київського інституту народного господарства (нинішній КНЕУ) у 1924 р. [33, с. 14].

Починаючи з 30-х і до 60-х рр. XX ст. така форма навчання юристів не практикується через відомі тенденції у суспільно-політичному житті СРСР у цілому і у вищій, у тому числі юридичній освіті зокрема, як було вже нами зазначено.

А у 60-ті роки незадоволеність якістю практичного навчання юристів зустрілася з масовим «соціальним замовленням» — рухом за громадські права. Передові юристи-практики і викладачі були у перших рядах соціальних реформаторів, тому не дивно, що у Школах права почали відкриватися юридичні клініки — освітні програми, в рамках яких студенти-юристи безкоштовно надавали юридичну допомогу тим, хто не міг заплатити за послуги адвокатів. Сьогодні юридичні клініки є практично у всіх Школах права США, їх наявність виступає однією із умов акредитації Школи, яка проводиться Американською асоціацією юристів.

У середині 90-х років XX століття ідея юридичної клініки повернулася до Старого Світу — у Європу. Перша юридична клініка була відкрита у Ягеллонському університеті у Кракові (Польща). А далі клініки почали з'являтися у країнах Центральної і Східної Європи, Середньої і Східної Азії, Латинської Америки, ЮАР.

Перша клініка у Росії відкрилася у 1995 році у Петрозаводському державному університеті. Велику допомогу клініцистам Росії надали американські колеги. Становленню російських клінік допомагали Американська асоціація юристів, Фонд Форда, Фонд Сороса, Російський фонд правових реформ, зарубіжні партнерські ВНЗ. У Росії на сьогодні існує більше 100 юридичних клінік.

Відповідно до Закону «Про вищу освіту» [5], Указу президента «Про національну програму правової освіти населення» [10] Наказом міністра освіти і науки від 3 серпня 2006 року № 592 було затверджено Типове положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України [13]. Мета юридичної клініки зокрема передбачала: «...підвищення рівня практичних знань, умінь і навичок студентів юридичних спеціальностей; ...впровадження у навчальний процес елементів практичної підготовки студентів-правників у сфері юридичних послуг» (там само). В якості завдань визначено: «надання студентам юридичної клініки можливості набуття навичок практичної діяльності за фахом; ...проведення заходів з правової освіти населення» тощо [13]. У Типовому положенні про юридичну клініку були визначено принципи їх діяльності, організаційні засади, права та обов'язки студентів, матеріально-технічна база та фінансування юридичної клініки [13].

В Україні зареєстровано понад 30 юридичних клінік, ефективність діяльності яких є нерівноцінною як для клієнтів, так і для задоволення потреби студентів у практичному навчанні [285]. Найбільш стабільні у своїй роботі юридичні клініки: Національного університету «Острозька академія», Національного університету «Києво-Могилянська академія», Одеської національної юридичної академії, Львівської комерційної академії, Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, Ужгородського національного університету та інші. Активну роботу проводить клініка «Соціальна справедливість» юридичного факультету київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана [228].

Схема роботи будь-якої юридичної клініки однакова: навчання — практична діяльність — аналіз роботи. На заняттях використовуються інтерактивні методики навчання: рольові ігри, аналіз казусів, мозковий штурм, робота у малих групах. Як правило, навчання у клініці передбачає серію аудиторних занять — тренінгів, як мінімум, за такими темами: інтерв'ювання (первинний прийом і опитування клієнта); аналіз справи і вироблення позиції, консультування, техніка юридичного письма (складання документів); правила професійної етики (професійна «техніка безпеки» юриста-консультанта і відповідальність за порушення); організація клініки (правила роботи, діловодство тощо). За необхідності, додаються такі теми, як альтернативні способи вирішення спорів (переговори, медіація), робота у суді першої інстанції, оскарження судових рішень, міжнародний захист прав люди-

ни (звернення до Європейського суду тощо). Приклади ситуацій для аналізу, рольових ігор і складання документів розробляється викладачем-куратором і залежить від спеціалізації клініки — від типів справ і клієнтів.

Зазвичай заняття проходять 1—2 рази на тиждень протягом 1—3 місяців. Цього достатньо, щоб підготуватися до роботи з клієнтами, але, звичайно, недостатньо для того, щоб насправді розвинути практичні навички.

Основне навчання відбувається у процесі роботи над реальними справами, коли, починаючи з прийому клієнта і закінчуючи консультуванням, складанням документів, представленням інтересів клієнтів у держорганах або суді, студент самостійно виконує всі дії юриста. Куратор зарані перевіряє якість роботи, але сам не втручається у контакт студента з клієнтом або зовнішніми структурами. Хороший куратор так організує справу, що після кожного етапу студент проводить самоаналіз тієї чи іншої навички, планує своє подальше навчання. Паралельно з роботою з клієнтами викладачами проводяться для студентів-консультантів і аудиторні заняття, зустрічі — у тому випадку, якщо існує явна потреба у додатковому тренінгу якоїсь навички, а також для обговорення поточних змін законодавства і правозастосувальної практики за напрямом роботи клініки.

Викладачі тих вищих навчальних закладів, у яких налагоджена постійна і ефективна робота юридичної клініки (наприклад Одеської національної юридичної академії), зазначають, що студенти-клініцисти вирізняються від інших студентів-майбутніх юристів своїм ставленням до навчання, налаштованість на діалог та наукову дискусію, навчальною успішністю в цілому. Вони прагнуть розібратися у проблемі, зрозуміти як працює правова система «насправді», примушують викладача більш якісно проводити заняття. Не дивлячись на додаткове навантаження, ці студенти встигають багато читати. По-перше, тому що їм цікаво, а по-друге, тому що вони уже на практиці стикнулися з необхідністю аналізувати джерела і порівнювати різні позиції. Вони мотивовані вивчати право. Отже, працюючи у юридичній клініці, студенти набувають: необхідні професійні навички, навички розуміння, осмислення правових норм через допомогу малоімущим; практичний досвід роботи і контакти, які сприяють працевлаштуванню (працюючи у клініці по різних справах, студенти отримують унікальний шанс долучитися до професійного юридичного співтовариства — колеги-студенти, куратори, адвокати і судді, експерти і держслужбовці); почуття професійної відпові-

дальності перед суспільством, усвідомлення ролі юриста; розвиток особистісних якостей (відчуття впевненості, розуміння професійних можливостей).

Результатом роботи юридичних клінік є: більш справедлива організація доступу до правосуддя у суспільстві; правова освіта громадян; виховання нового покоління юристів, які за своїми професійними навичками відповідають новим завданням у суспільстві, що трансформується.

У «Стандартах юридичних клінік України», прийнятих Асоціацією юридичних клінік України у ст. 5 зазначається, що забезпечення навчального процесу в юридичних клініках здійснюється на основі спецкурсу з основ юридичної клінічної практики, типовою навчальною програмою якого передбачені такі аспекти, як: «Психологічні особливості роботи з клієнтом у юридичній клініці», «Інтерв'ювання клієнта», «Консультавання клієнта», «Правопросвітницька робота як напрям діяльності юридичної клініки», тобто ті аспекти професійної діяльності юриста, які мають безпосереднє відношення до його психолого-педагогічної компетентності [316, с. 2]. Зазначені аспекти були враховані нами при розробленні змісту і технологій ПЗППП майбутніх юристів.

Отже, технологічна складова системи ПЗППП майбутніх юристів містить експерієнтально-рольову технологію, до складу якої входять рольові тренінги, рольові ігри, результати якої перевіряються в процесі професійної практики у «Юридичній клініці».

На нашу думку з метою посилення практичного компоненту професійної юридичної освіти та психолого-педагогічної підтримки студентів-практикантів «Юридичних клінік» можливе запровадження кількох варіантів підготовки до клінічної практики майбутніх юристів.

Варіант перший. Запроваджується у семестрі, що передує професійній практиці у разі відсутності у навчальному плані підготовки майбутніх юристів у ВНЗ базової та професійної ППП або за наявності лише базової ППП. У такому випадку ми вважаємо за доцільне запровадження технології підготовки студентів до роботи у «Юридичній клініці», яка передбачає розширення теоретичної бази психолого-педагогічних знань за рахунок поєднання міні-лекцій з проблем психології та етики консультаційної діяльності та навчально-рольового тренінгу ПРПК за методикою, запропонованою нами, в якій особливої значущості набувають професійні ролі «консультант» і «дослідник».

Варіант другий. Запроваджується у семестрі, що передує професійній практиці — після вивчення або в процесі вивчення дис-

ципліни «Юридична психологія» чи іншої дисципліни професійної ППП, тобто за наявності професійної ППП. У такому випадку технологія охоплює як власне професійні ППД із відповідними змістовим та технологічним наповненням та запропонований нами тренінг ПВР, необхідних для діяльності в «Юридичній клініці».

Втім, варіативність психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, зокрема, до роботи у «Юридичних клініках», так само, як і пристосовуваність в цілому технології, яка базується на експеріментально-рольових методах до різних моделей ППП майбутніх юристів — предмет розроблення методики ПЗППП майбутніх юристів.

Наступним завданням виступає визначення діагностичної складової системи ПЗППП, яка розкрита у методиці ПЗППП майбутніх юристів.

Висновки до другого розділу

1. Визначено концептуальні орієнтири розроблення системи практико-орієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів — опанування психолого-педагогічною компетентністю відповідно до етапів експеріментального навчання та рольової детермінації поведінки і діяльності особистості з метою створення умов, які сприяють формуванню полірольової професійної компетентності майбутніх юристів.

Ключовими поняттями експеріментально-рольового підходу виступають: «досвід», «вітагенний досвід», «едукогенний досвід», «міжособистісна роль», «міжособистісно-рольова компетентність», «професійна роль», «професійно-функціональна роль», «професійно-важлива роль», «професійно-рольова компетентність», «полірольова професійна компетентність», «полірольова професійна спрямованість», «рольовий розвиток», «професійно-рольовий розвиток».

Досвід розглядається: як практична складова компетентності, яка є цінністю для особистості і визначає її подальшу мотивацію щодо збагачення досвіду даної діяльності чи спонтанної активності або відмову від повторних спроб отримання аналогічного досвіду; як переживання студентами процесу і результатів їх рольової взаємодії в процесі психолого-педагогічної підготовки, яка забезпечує формування в майбутніх юристів базової і спеціальної психолого-педагогічних компетентностей; як вітагенний (породжений буденними життям), який осмислюється в процесі едукогенного (формованого в процесі навчання) і апробується в проце-

сі едукогенно-професійного (навчально-професійного, формованого у навчальному середовищі, максимально наближеному до умов професійної діяльності).

Професійна діяльність юриста в межах конкретної професії розглядається як професійна роль, що визначається як модель його професійної поведінки, тобто очікуваний і особистісно інтерпретований засіб взаємодії з учасниками процесу взаємодії відповідно до набору соціальних статусів та позицій, з яких складається дана професія. Професійна роль юриста складається з професійно функціональної ролі, зумовленої його статусом як представника закону і юридичною компетенцією і професійно важливих ролей, які відображають типові особистісні позиції у професійному спілкуванні по відношенню до інших осіб.

Успішність опанування майбутніми юристами професійно важливими ролями залежить від гармонійності типових міжособистісних ролей студента, які розглядаються як моделі його внутрішньогрупової поведінки — очікуваних і особистісно інтерпретованих засобів взаємодії з членами студентської групи, характер яких залежить від минулого досвіду (статусів, позицій) кожного з членів даної групи.

У процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів відбувається їх професійно-рольовий розвиток (рольова соціалізація) як реалізація програми набуття досвіду опанування міжособистісними ролями та професійно важливими ролями, які входять до змісту професійних ролей юриста.

Критеріями класифікації навчальних стратегій майбутніх юристів в опануванні полірольовою професійною компетентністю як спеціальною психолого-педагогічною компетентністю виступають результати зіставлення студентами бажаної юридичної професії як професійної ролі й рівня набутої професійно-рольової компетентності. Класифікацією передбачені: преференційовані професійні ролі; рекомендовані професійні ролі; додаткові, можливі професійні ролі; професійні ролі, які вимагають від студента кардинальних особистісних змін.

Конкретизовано поняття «базова психолого-педагогічна компетентність», яка розглядається як міжособистісно-рольова компетентність і «спеціальна психолого-педагогічна компетентність», яка розглядається як професійно-рольова компетентність.

Міжособистісно-рольова компетентність — це здатність оперативно володіти міжособистісними ролями, результат набуття досвіду моделей поведінки, які гармонізують міжособистісне спілкування студентів у групі, забезпечують гармонійну рольову самореаліза-

цію студентів у процесі адаптації до нових навчальних умов, що набувається в процесі базової психолого-педагогічної підготовки.

Результатом набуття міжособистісно-рольової компетентності виступає психолого-педагогічна адаптованість студентів — майбутніх юристів до навчання в університеті, мотивація до поглиблення психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, розвитку професійно значущих психолого-педагогічних якостей у процесі професійної психолого-педагогічної підготовки.

Професійно-рольова компетентність — це здатність майбутніх юристів оперативно володіти комплексом професійно важливих ролей як результат набуття досвіду опанування моделей поведінки, необхідних для успішної професійної діяльності, яка формується в процесі професійної психолого-педагогічної підготовки. Полірольова професійна компетентність — високий рівень сформованості професійно-рольової компетентності.

Полірольова професійна компетентність як інтегрована професійна якість відображає: знання майбутніх юристів про окремі юридичні професії, відповідність їх власних психолого-педагогічних властивостей вимогам конкретної професії; мотивацію до набуття якомога ширшого і глибшого діапазону рольової поведінки, яка забезпечує студентам опанування преференційованими професійними ролями і рекомендованими професійними ролями, а також професійними ролями, які потребують кардинальних особистісних змін.

Результатом набуття професійно-рольової компетентності виступає психолого-педагогічна готовність майбутніх юристів до виконання професійних ролей.

Експеріментально-рольовий підхід (ЕРП) — це система педагогічної взаємодії, яка спирається на поетапну організацію рольового навчання через створення досвіду засвоєння студентами: а) психолого-педагогічних моделей внутрішньогрупової поведінки як міжособистісних ролей та б) психолого-педагогічних моделей професійної поведінки як професійно важливих ролей у рамках педагогічного процесу.

Експеріментально-рольовий підхід до реалізації практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів надає можливості для забезпечення:

— системності психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у цілому і набуття студентами досвіду опанування системою ролей зокрема, важливих для адаптації до навчання та для здійснення юридичної діяльності;

— пріоритетності практичної складової психолого-педагогічної підготовки, яка забезпечується досвідом, набутим студентами в процесі рольової взаємодії;

—інтегративності психологічної і педагогічної складової у психолого-педагогічній підготовці в цілому і у вміннях, що складають зміст міжособистісних і професійно важливих ролей;

—усвідомлення студентами цілей і результатів рольової взаємодії як особистих особистісних і професійних цінностей;

—транслявання професійно важливих ролей як моделей професійної поведінки у контексті поетапного розширення багатоманітності видів навчально-пізнавальної діяльності та максимально можливого наближення її умов до контексту професійної юридичної діяльності;

—створення умов, за яких «преференційовані» професійні ролі набувають характеру «рекомендованих» або «додаткових (можливих)»; «додаткові (можливі)» та «рекомендовані» визнаються студентами як преференційовані; «ролі, які потребують кардинальних особистісних змін» спонукають студента до такого самовдосконалення, в результаті якого можуть набувати статусу «додаткових (можливих)»;

—створення умов для самотворення, саморозвитку студентів, за яких самопізнання студентів у процесі міжособистісної взаємодії відкриває і розширює можливості для професійного самовдосконалення, особистісна компетентність «підсилює» професійну і навпаки, відбувається ефект кумуляції — поєднання, взаємопосилення і взаємодоповнення компетентностей.

Концепція практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів реалізується на основі принципів: системності; експеріментальності; інтегративності; цілецінності рольової персоніфікації; контекстно-рольової детермінації; індивідуальної рольової преференції; самотворчої кумуляції. Нормами педагогічної взаємодії визнано: проблемність навчальних завдань; діалогізацію навчального процесу; відкритий вираз почуттів і ставлень; спрямованість на особистісний і професійний розвиток. Умовами структуризації змісту психолого-педагогічної підготовки виступають: провідна роль досвіду у формуванні компетентностей; етапність і стадійність набуття компетентностей; набуття компетентностей в процесі рольового розвитку; індивідуалізація навчальних стратегій корекції компетентностей.

2. Складовими моделі системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів виступають концептуальна, структурно-змістова, технологічна та діагностична складові, які спрямовані на формування полірольової компетентності майбутніх юристів (системотвірний фактор).

3. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка (ПЗППП) майбутніх юристів — це процес поетапного оволодіння ними полірольовою професійною компетентністю (ПРПК) на основі досвіду гармонізації міжособистісних ролей (МР), набуття міжособистісно-рольової компетентності (МРК) та досвіду опанування професійно важливими ролями (ПВР), набуття професійно-рольової компетентності (ПРК).

4. Структурно-змістова складова системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів передбачає послідовність етапів — базової і професійної психолого-педагогічної підготовки та стадій у межах етапів: стадія формування міжособистісної рольової компетентності, апробації існуючих міжособистісних ролей та їх гармонізації; стадія опанування репертуаром професійно-важливих ролей юриста; стадія екстраполяції професійно важливих ролей на ситуації професійної діяльності; стадія апробації професійно важливих ролей. В умовах отримання вищої юридичної освіти кожна з цих стадій передбачає самовизначення студента щодо необхідних навчальних досягнень, самовираження цих характеристик у процесі рольової взаємодії, самореалізацію пріоритетних складових (компонентів професійної ролі), що згодом повертає його на перший етап цього циклу, тобто самовизначення своїх рольових переваг і корекцію наявного досвіду. Проходження усіх чотирьох стадій виступає як закінчений цикл, послідовність стадій якого поновлюватиметься в умовах реальної професійної діяльності після закінчення студентом університету.

Розроблені варіативні моделі змісту практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів передбачають: розширення змісту базових і професійно-зорієнтованих психолого-педагогічних дисциплін з метою узгодження їх зі змістом тренінгових програм; розширення практичного компоненту за рахунок міжпредметних зв'язків між професійно-зорієнтованими психолого-педагогічними дисциплінами та юридичними дисциплінами; узгодження тренінгових програм з програмою підготовки студентів до практики в «Юридичній клініці».

5. Експериментально-рольова технологія реалізації практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, до складу якої входять рольові тренінги, рольові ігри, контекстно-рольові вправи, яким надано визначення, забезпечує індивідуалізацію професійно-рольового розвитку майбутніх юристів та їх підготовки до клінічної практики, а також — варіативність психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПОЛІРОЛЬОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Формування міжособистісно-рольової компетентності майбутніх юристів у процесі їх базової психолого-педагогічної підготовки

Відповідно до концепції експерієнтально-рольового навчання, ПЗППП майбутніх юристів розподілена нами на кілька етапів, в межах яких вирізняються стадії. Методика формування полірольової професійної компетентності майбутніх юристів виступає цілісною програмою процедур, прийомів, способів, яка відображає процес досягання мети, заради якої вона розроблена. Цей процес у межах кожного етапу ПЗППП має схожі особливості — й відмінні, компоненти, що характеризуються технологічністю, інваріантністю — й варіативністю, можливістю для творчості

Як уже зазначалося, протягом етапу базової ПЗППП розгортається перша стадія — опанування міжособистісно-рольовою компетентністю, яка пов'язана з актуалізацією індивідуального досвіду як чинника професійно-особистісного становлення майбутніх юристів, формуванням на цій основі досвіду їх міжособистісно-рольової взаємодії, апробації існуючих міжособистісних ролей та їх гармонізації. Його ми розглядаємо як допрофесійний, пропедевтичний етап, протягом якого ПЗППП реалізується як складова гуманітарної підготовки майбутніх фахівців і спрямована на оволодіння студентами нового досвіду — наукових знань з основ педагогіки та психології, на цій основі — усвідомлення студентами і коригування попереднього вітагенного (буденного)

досвіду, гармонізація Я-концепції, формування МРК як базової психолого-педагогічної компетентності в процесі рольової взаємодії.

Завдання пропедевтичного етапу ПЗППП студента до професійної діяльності у контексті ЕРП вирішувалися в рамках ППД, у ході тренінгу студентів, їх самостійної навчальної діяльності. Результати опанування курсу за традиційною програмою, опитування студентів, які вивчили курс «Психологія та педагогіка» показали, що найбільш значущими чинниками вдосконалення ППП виступають: практична зорієнтованість такої підготовки, добір методів і форм навчання, які це забезпечують, що цілокупно сприяє підвищенню мотивації до опанування психолого-педагогічними аспектами професійної діяльності. Більшість студентів зазначають у якості проблем переобтяженість курсу самостійною роботою з дисципліни, великий обсяг інформації і недостатню кількість часу, відведеного на практичну складову підготовки. При цьому у більшості з них існує інтерес до самопізнання, проте існує потреба у тому, щоб якомога швидше перейти до активного педагогічного та психологічного впливу на інших, щоб навчитись управляти ними.

З цією метою були розроблені і реалізовані в процесі вивчення базового курсу «Психологія та педагогіка»: 1) інтерактивні лекції на теми «Юридична психологія як галузь психологічної науки», «Психолого-педагогічні особливості становлення і розвитку професійної Я-концепції майбутнього юриста»; 2) семінарські, практичні заняття з використанням експеріментальних методів; 3) діагностично-дослідницький комплекс, який сприяє самопізнанню передумов вибору певної юридичної професії на основі аналізу особистісних властивостей за допомогою «Дослідницького портфоліо»; 4) рольовий тренінг зі збагачення Я-концепції студентів, уявленнями про себе як про причину результатів, що досягаються у професійному розвитку, формування МРК.

Усвідомлення першокурсниками нової ситуації професійно-особистісного розвитку як органічної частини і логічного продовження свого життя виступає важливим суб'єктивним фактором успішної адаптації у освітньому просторі ВНЗ. Тому ми орієнтувалися на життєвий і допрофесійний досвід студентів, створювали умови для його самоусвідомлення, збагачення і перетворення. Життєвий досвід студента — вітагенна інформація, набута ним у різних ситуаціях, «прожита» ним, пов'язана з пам'яттю його розуму, почуттів, поведінки і така, яка виступає для нього самодостатньою цінністю.

Таблиця 3.1

**ЗМІСТ БАЗОВОЇ ПЗППП В ПЕРІОД АДАПТАЦІ ПЕРШОКУРСНИКІВ
(ВИВЧЕННЯ БАЗОВИХ КУРСІВ «ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА»,
«УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА ТА ЮРИДИЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ»,
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ)**

Завдання	Зміст	Методи, прийоми, технології	Результати
<p>1. Активізація інтересу до ПППД як професійно значущих дисциплін як для професії викладача, так і для професії юриста</p> <p>2. Формування ціннісного ставлення до ПППД.</p> <p>3. Актуалізація індивідуального досвіду як чинника професійно-особистісного становлення</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Структура професійно-значущих якостей юриста: мотиви і цінності юридичної праці, в тому числі викладача права, функції і структура психолого-педагогічних професійних якостей та вмінь • Роль ПППД у розвитку особистості: значення особистої активності студента та його вітагенного досвіду у рациональній організації своєї діяльності, роботи над собою, гармонізації міжособистісних ролей у групі, відчутті відповідальності за успішність навчання та професійно-особистісне становлення • ПППД в університеті як сукупність можливостей для вільного вибору шляхів, засобів, рівнів і способів професійно-особистісного саморозвитку майбутнього юриста 	<p>Експеріментально-рольові:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Інтерактивні, дискусійні, рефлексивні • Ретроспективний аналіз індивідуального вітагенного досвіду • Спостереження і виконання МР • Соціально-психологічний тренінг гармонізації МР • Розроблення програм самовдосконалення • Діагностичний портфоліо 	<ul style="list-style-type: none"> • Ставлення до ПППД як до професійно значущої складової підготовки майбутнього юриста • Ціннісне ставлення до ПППД • Гармонізація міжособистісних ролей • Адаптація до умов навчання в університеті • Мотивація до самопідвищення і самоусвідомлення своїх професійно значущих особистісних якостей

Існує уявлення про ціннісну формулу життєвого досвіду: його обсяг зворотно пропорційний суб'єктивній значущості. Не дивлячись на те, що досвід дитини, школяра має малий обсяг у порівнянні з досвідом людей похилого віку, він надзвичайно цінніший для особистості, ніж у наступні роки [35, с. 137]. Ця залежність поширюється, на наш погляд, і на сприйняття власного вітагенного досвіду студентами. Попередній досвід сприйняття і здійснення психолого-педагогічного впливу апробується студентами в умовах навчання у ВНЗ, у міжособистісному спілкуванні у новій групі — академічній, поповнюється науковими знаннями в процесі психолого-педагогічної підготовки. Мотивація здобуття нового досвіду зростає, якщо наукові психолого-педагогічні знання не відчужені від особистого досвіду студентів, допомагають краще усвідомити попередній досвід і поповнити його, апробувати в дії. Конструювання першокурсниками «живого психолого-педагогічного знання» здійснюється за рахунок наступності, спадкоємності між своїм особистим досвідом і індивідуальним досвідом однокурсників, досвідом групових рішень. ЕРП надає широкі можливості для наукового пізнання закономірностей психічного розвитку людини, набуття майбутніми юристами соціального досвіду в процесі навчання і виховання. Зміст даного етапу подано у табл. 3.1.

Створюючи методiku розвитку полірольової професійної компетентності майбутніх юристів у процесі психолого-педагогічної підготовки, ми виходили з того, що є однією з умов підсилення практичного компоненту підготовки виступає зміцнення міждисциплінарних зв'язків, посилення мотивації до знаходження таких зв'язків студентами, що своєю чергою впливає на мотивацію вивчення «Психології та педагогіки», забезпечує ранню професіоналізацію майбутніх юристів. Адже студенти у своєму розвитку протягом навчання у вищій школі проходять ряд мотиваційних етапів, під час яких змінюються рівні усвідомлення студентами змісту навчально-професійної діяльності та його взаємозв'язку з майбутньою професією, які виокремила В. А. Семиченко [289].

Перший рівень характеризується тим, що в системі уявлень студента відсутнє розуміння взаємозв'язку навчальних предметів. Не встановлюються логічні зв'язки між навчальними предметами і змістом майбутньої професії.

Другий рівень визначається встановленням первинних, хоча формальних логічних зв'язків між предметами, але вони не відображають змісту професійної діяльності.

Третій рівень — початок розуміння окремих навчальних предметів як засобів професійної підготовки. Починає здійснюватися перехід від змісту навчальних предметів до змісту професійної діяльності.

Четвертий рівень пов'язаний з розширенням зв'язків навчальних предметів зі структурою майбутньої професійної діяльності. Початок виокремлення мети предметних зв'язків, що забезпечують розкриття реальних перспектив розвитку професійно важливих якостей у межах окремих предметів засобами власної діяльності.

П'ятий рівень — повне усвідомлення зв'язків між змістом навчального процесу і професійною діяльністю. Молода людина усвідомлює соціальні і професійні завдання вищої освіти, бере на себе відповідальність за результати власної поточної діяльності. На жаль, як зазначає В. А. Семиченко, не всі студенти досягають четвертого і п'ятого рівнів [289, с. 318—322].

З метою прискорення встановлення студентами логічних зв'язків між навчальними предметами і змістом майбутньої професії нами були запроваджені лекційні заняття із аналізу матеріалу з дисципліни «Університетська освіта та юридична деонтологія» (посилення аксіологічної складової). Своєю чергою у дисципліні «Університетська освіта та юридична деонтологія», яка читається кафедрою теорії та історії держави і права у темі «Професійна культура юриста» етичні, естетичні, інформаційні, політичні аспекти професійної культури юриста були поповнені розкриттям чинників розвитку його психолого-педагогічної культури, що відображено у публікації автора при підготовці відповідного посібника як впровадження у практику [158]. Таким чином психолого-педагогічна культура юриста набувала для студентів деонтологічного значення, а деонтологічні принципи юридичної діяльності розглядалися на лекціях з «Психології та педагогіки» як такі, що визначають спрямованість психологічного впливу юриста, здійснення ним стосовно громадян профілактичних, виховних, освітніх завдань тощо.

Розкриємо методикку проведення нами *інтерактивних лекцій*.

Лекція з теми «Юридична психологія як галузь психологічної науки» була поділена на кілька відносно завершених *інформаційних блоків*, між яким передбачалася самостійна робота студентів, заснована на їх досвіді вивчення дисципліни «Університетська освіта та юридична деонтологія».

Першокурсники порівнювали деонтологічні принципи професійної діяльності юриста і наводили приклади з літератури, мистец-

тва, які свідчили про застосування цих принципів. Наприклад, після демонстрації на лекції уривку з кінофільму «Міміно», вони аналізували, які виховні завдання ставила перед собою жінка-адвокат, які вона застосовувала для цього методи, у чому спільність методів роботи юриста та загальних методів психології і педагогіки та юридичної психології зокрема. Надалі наводилася цитата з творів відомого юриста А. Ф. Коні про вимоги до морально-психологічних особливостей адвоката, акцентувалася увага на тому, які можливості надають юристу науково-психологічні та науково-педагогічні знання.

Інтерактивна лекція «Психолого-педагогічні особливості становлення і розвитку професійної Я-концепції майбутнього юриста» також будувалася поетапно. Спочатку створювалася емоційно насичена освітня ситуація, спрямована на актуалізацію у студентів інтересу до запланованої діяльності. Потім студентам було запропоновано на прикладі конкретної педагогічної ситуації з діяльності юриста, виокремити найбільш значущі, на їх думку, педагогічні та психологічні властивості учасника ситуації — юриста. Потім ставилося запитання, які якості є професійно значущими для юриста і пропонувалося поміркувати, які з цих якостей притаманні кожному студенту і задавалося завдання для самостійної роботи по підготовці до практичного заняття. Відповідь на задане запитання пропонувалося побудувати за логікою: теза—аргумент—ілюстрація—резюме.

Кожна активна лекція має передбачати *рефлексивний блок*. При обговоренні самої форми організації навчання студенти підкреслювали, що такі лекції стимулюють інтенсивні переживання, кожний відчуває себе активним учасником лекції. Більшість з них відзначили, що нова інформація на таких лекціях завжди затребувана, оскільки усім цікаво співвіднести власний погляд з культурно прийнятним. Але головне, першокурсники усвідомлюють, що за теоретичним знанням стоять реальні ситуації, живими учасниками яких вони також можуть виступати.

При проведенні *практичних занять* робота першокурсників зі своїм досвідом пронизувала усі практичні заняття з курсу і організовувалася у всіх блоках — інформаційно-дискусійному, практико-рольовому, рефлексивному, вільного обміну інформацією.

Інформаційно-дискусійний блок може бути представлений дискусіями: «Чи потрібно змінювати свої психологічні особливості заради конкретної юридичної професії?»; «Знання педагогіки потрібне лише майбутнім батькам або викладачам, чи вони мають практичне значення для юрисконсульта, нотаріуса, адвоката, прокурора, судді?»

Практико-рольовий блок реалізується на основі ролей діагноста і дослідника — ролей, які поєднують загальні, базові ППК і спеціальні ППК. Зазначена дисципліна на відміну від інших, які складають психолого-педагогічний цикл, надає широкі можливості для самопізнання і самокоригування шляхом навчання застосування батареї психодіагностичних методик. На практиці студенти розуміють призначення кожного з психодіагностичних тестів, проте не здатні утворювати з них свій цілісний узагальнений портрет. Такий цілісний портрет виступає спонукою до планування і здійснення заходів із самокорекції, стимулом до апробації коригованих властивостей у наступному вітагенному, едукогенно-професійному і згодом — професійному досвіді. Завдяки методу «Дослідницький портфоліо» студенти набувають навичок, які в процесі професійної ПЗППП становитимуть основу ролей дослідника і діагноста. Окрім того, результати такого портфоліо надають матеріал для дискусії з приводу мотивації вивчення ППД (за нашою анкетною). Обрані студентами варіанти мотивації опанування ППД (додаток 1) — «самотворці» (спрямованість на самопізнання), «інтервенти-фасилітатори» (спрямованість на вплив шляхом підтримки), «інтервенти-маніпулятори» (спрямованість на вплив шляхом маніпуляції) обговорюються з метою виявлення уявлень студентів про рушійні сили саморозвитку, самоуправління та управління діяльністю.

Метод «Дослідницький портфоліо», запропонований нами, виглядає як збірник самостійних робіт студента та їх каталог як узагальнена таблиця не всіх, а саме професійно значущих психологічних властивостей, які були піддані діагностиці протягом вивчення курсу «Психологія та педагогіка». Заповнення анкети «Я і моя професія» передувє збиранню робіт до «Дослідницького портфоліо». У анкеті студенти зазначають ті якості, які повинен мати юрист і їх значущість, а також ті якості, які властиві на даний момент, на їх думку, респонденту. Збираючи роботи до «Дослідницького портфоліо» і створюючи їх каталог, студент вносить у нього результати діагностичних методик, отримує можливість порівняння усіх результатів, повернення на попередні етапи досвіду, полегшується рефлексія здобутого досвіду в процесі вивчення наступних ППД, а також професійно-зорієнтованих дисциплін практичної підготовки. Обговорення змісту «Дослідницького портфоліо» здійснюється у процесі семінарських занять, індивідуально-консультативної роботи, на початку і після закінчення тренінгу. До портфоліо заносяться результати діагностики відповідних властивостей на кожному зрізі, який

здійснювався в ході експериментальної роботи. З метою активізації рефлексивного аналізу і вільного обміну інформацією студентам пропонуються відповідні запитання. Як приклад наведемо запитання для студентів, які виявляють невпевненість, тривожність, імпульсивність у навчальній поведінці: «Як співвідносяться рівень тривожності і акцентуованість за тривожним типом, результати дослідження самооцінки і чи пов'язане це з типом Вашого темпераменту?»; «Як це впливає на Вашу здатність до самоконтролю і організації діяльності?»; «Як це співвідноситься з обраною Вами майбутньою юридичною професією?»; «Виконання яких психолого-педагогічних ролей вимагатиме від Вас обрана Вами юридична професія?»; «Які Ваші особистісні властивості можуть стати на заваді або сприяти успіху в обраній Вами юридичній професії?»; «Які існують можливості для корекції зазначеної властивості?»; «Чи використовуєте Ви такі можливості і як саме?»; «Яку можна побудувати стратегію, ієрархію життєвих і професійних цілей задля того, щоб отримати максимальні переваги від малокоригованих особистісних властивостей або набуті шляхом самовиховання інших властивостей, якщо це можливо?». Останнє запитання може слугувати як спонуканням до обговорення, так і завданням для домашньої самостійної роботи.

При вивченні студентами складних психологічних категорій та понять викладачу важливо весь час акцентувати на тих педагогічних впливах, які здійснювались вчителями, батьками, іншими значущими особами стосовно студентів і тих педагогічних впливах, які свідомо чи інтуїтивно здійснювались студентами стосовно значущих інших, реалізуючи у такий спосіб *рефлексивний блок* заняття. Зокрема, на занятті з теми «Розвиток та становлення Я-концепції особистості» студентам пропонувалося: провести ретроспективний аналіз свого життя; з'ясувати, хто для них виступив значущою особистістю у виборі професії юриста; хто вплинув з близьких і рідних на становлення їх Я-концепції і професійної концепції зокрема; на яких етапах розвитку це відбувалося; які способи і методи впливу використовувалися значущими іншими; до виконання якої з психолого-педагогічних ПР кожен студент схильний; що необхідно зробити для опанування тієї чи іншої ролі. Окрім того, студентам пропонувалося до заняття здійснити самодіагностику їх мотивації вибору професії і занести результати до «Дослідницького портфолію». На занятті використовувалися методи проєктивного малювання «Дерева поваги», аналізувалася казка «Троє подорожніх» з метою проєктивного визначення самооцінки студентів [144; 167].

Аналіз практики показав, що систематичне звертання до життєвого досвіду полегшує входження першокурсникам у нову освітню ситуацію, дозволяє інтенсифікувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, підсилити їх суб'єкту позицію у ній, підвищити задоволеність нею. Створюване при цьому емоційно насичене рефлексивне середовище спонукає кожного студента не лише звернутися до аналізу і переосмислення минулого досвіду, але й актуалізує його інтелектуальні і емоційні потенції, забезпечує взаємне збагачення і перетворення індивідуального досвіду, є виходом до професійно незамінних знань і умінь через індивідуально неповторні «проживання» закарбованих у пам'яті подій свого минулого і сьогоденного життя. Таким чином забезпечується повна інтелектуальна, емоційна і творча «включеність» студентів у навчально-пізнавальну діяльність. А формування у свідомості ідеальних образів (себе як суб'єкта навчальної діяльності, майбутнього юриста), які починають виконувати роль еталонів у ході професійного саморозвитку студентів, відбувається природно, в опорі на наявний особистий потенціал. З цією метою фрагменти наукових текстів, у яких відображалися суттєві характеристики навчального матеріалу з теми, супроводжувалися низкою запитань, які спонукали студентів до пошуку особисто значущого смислу навчальної інформації. Наведемо приклад такого завдання.

«Ознайомтеся із прикладом часткового прояву негативної Я-концепції підлітка» [167, с. 236].

Надалі студентам необхідно поставити низку запитань:

Які подальші зміни у поведінці підлітка вони можуть викликати? Чи може існувати загроза девіантних проявів у поведінці? Чи можна стверджувати, що це обов'язково призведе до правопорушень? Які виховні заходи можна вжити для корекції такої Я-концепції підлітка? Чи були у Вашому досвіді ситуації, коли Ви потребували допомоги внаслідок негативних впливів оточення на стійкість Вашої Я-концепції, самооцінки зокрема? Хто Вам у цьому допомагав? Як це вони робили (можливо батьки, а можливо друзі чи вчителі)?

Керуючись ЕРП, під змістом навчальної інформації ми розуміли те, що породжується у студентів «всередині» у процесі сприймання, розуміння і інтерпретації цієї інформації. Пошук особистісного смислу завжди пристрасний і виступає синтезом знання і афективного ставлення. Та чи інша інформаційна одиниця може бути перетворена у особистісно значуще знання тільки у процесі «проживання» змісту освіти у активній діяльності і в си-

туаціях взаємодії, діалогу, рольової взаємодії. Тому педагогічний процес конструювався таким чином, щоб по-перше, пізнавальна діяльність першокурсників супроводжувалася інтенсивними переживаннями (була емоціогенною), по-друге, щоб у ній культивувався практика відкритого виразу почуттів, поглядів, позицій, а по-третє, щоб спонукати студентів до розвитку здатності до децентрації, тобто уміння розуміти, переживати ситуацію не лише з власної позиції, а й із позиції іншої людини, виходячи з тієї ролі, яку вона прагне відтворити в ситуації і яку реально відтворює, що сприяло формуванню *мотиваційного компоненту*.

Відповідно до завдань і умов процесу ПЗППП на стадії адаптації формування *пізнавального* компоненту навчально-пізнавальної діяльності необхідно здійснювати через актуалізацію *мотиваційного*. Інакше кажучи, надзавданням виступало «закохати першокурсників у професію» і відчуті у собі сили для самотворення, яке неможливе без спрямованості на взаємодію, на вплив шляхом підтримки, що відповідає визначеному нами принципу самотворчої кумуляції навчальних досягнень студентів. Тому у педагогічному процесі пріоритет надавався методам, які стимулюють інтерес студентів до різних видів навчально-пізнавальної діяльності і до предмету в цілому (рольові ігри, дискусії, проєктивні методи тощо); пропонувалася альтернатива для вибору джерел і способів для аргументації своєї позиції (казки, приказки, міфи, твори різних видів мистецтва, висловлювання мислителів, мемуари і автобіографічні матеріали видатних особистостей, роботи відомих педагогів, психологів, юристів, приклади з власного досвіду навчання тощо); надавалася можливість обирати форму презентації результатів самостійної роботи відповідно до індивідуальних преференцій (захист педагогічного есе, колажу, рисунку, схеми, доповіді, повідомлення, проєкту тощо). У структуру практичних занять введений *блок вільного обміну інформацією*, який спонукає до виразу загального враження від заняття, відкритого виразу свого ставлення до діяльності, що відбулася, і спілкування.

Важливе місце у складі методики займає *тренінг МРК*, мета якого — формування у студентів позитивної мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін, мотивації до самопізнання і самоуправління, уявлення про міжособистісні стосунки як цінність, яка сприяє гармонізації спілкування, дає поштовх до саморозвитку і самовдосконалення на основі досвіду розширення рольового репертуару у галузі міжособистісних стосунків.

Прийшовши після школи з відпрацьованою системою поточного контролю до університету, студенти потрапляють в атмо-

сферу відносної свободи. Вони постають перед необхідністю здійснювати вибір стратегії і тактики поведінки. Не маючи досвіду і конкретних орієнтирів, вони можуть або здійснювати неправильний вибір, або не вибирати зовсім, стихійно адаптуючись і при звичаючись до вимог педагогів. Це призводить до того, що студенти не усвідомлюють себе активними суб'єктами навчально-виховного процесу, звикають діяти, виконуючи задані зовні програми.

Про те, що першокурсники не мають диференційованого уявлення про свою відповідальність, свідчать багаторічні спостереження автора, досвід викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, та участь автора у консультаційній роботі з викладачами-кураторами перших курсів. Погоджуючись, наприклад з тим, що вони несуть відповідальність за хорошу підготовку до занять, першокурсники (а нерідко і студенти більш старших курсів) не можуть пояснити, що це означає. Не розуміючи відповідальності, або не приймаючи її, студенти не розглядають себе причиною подій свого життя.

З'ясувавши даний факт, ми розробили для першокурсників тренінг МРК з метою корекції їх самооцінки, підвищення рівня онтогенетичної рефлексії і спрямованості на взаємодію, збагачення уявлень про себе як про причину професійних результатів розвитку, які є досяжними (рис. 3.1).

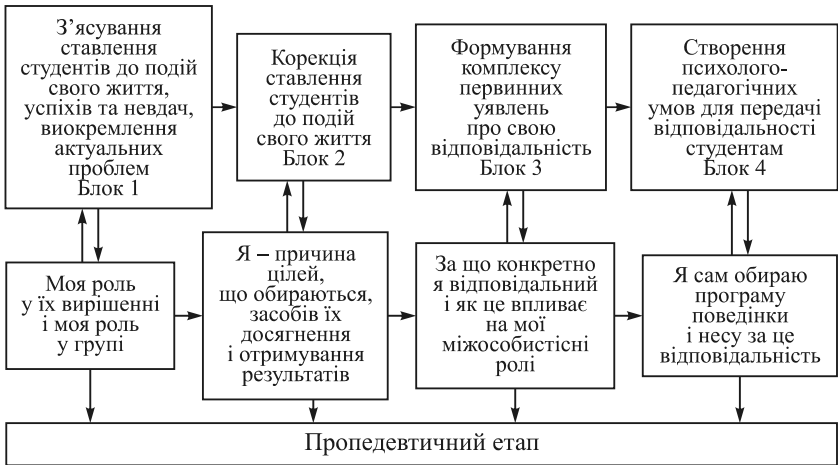


Рис. 3.1. Модель тренінгу зі збагачення «Я-концепції» студентів та гармонізації міжособистісних ролей

Реалізація першого блоку тренінгового заняття розпочинається ще на перших практичних заняттях з «Психології та педагогіки». Студенти виконують *самостійну роботу* на визначення нових життєвих орієнтирів та переформулюють їх у цілі [262, с. 13—14]. Формулюючи висновки, студенти визначають перешкоди, що стоять на заваді досягання цілей (життєвих, навчальних, майбутньої професійної діяльності) і вже на обговоренні на практичному занятті визначають, яких особистісних якостей їм бракує задля досягання намічених цілей.

На здійснення цілепокладання в особистісному і професійному розвитку спрямована й запропонована нами анкета «Я і моя професія», заповнюючи яку, студенти надають самооцінку розвитку в них якостей, необхідних як для особистісного, так і для професійного розвитку, зазначаючи у балах від 1 (найнижчий) до 7 (найвищий) ступінь притаманних їм рис.

З метою визначення перспектив формування МРК студенти визначають своє самопочуття і позицію у внутрішньогрупових стосунках за допомогою тесту «Це-я» [262, с. 137—138]. Зазначені методики надають можливість як потенційним учасникам тренінгу, так і викладачу-тренеру визначитись з тими проблемами, які можуть вирішуватися в ході тренінгу. Дуже важливо, щоб серед учасників тренінгу були не тільки студенти, чия самооцінка, позиція у групі свідчить про дискомфорт, дезадаптацію — «Людина, яка не вірить у свої сили», «Постійно озирається на минуле», «Замкнутий» тощо, але й «благополучні», на перший погляд, студенти з огляду їх позиції у групі: «Людина, яка намагається досягти своєї мети будь-якою ціною», «Цілеспрямований», «Лідер» тощо. Таке настановлення щодо «благополучних» має на меті: а) забезпечення неоднорідності групи в плані гармонійності міжособистісних ролей; б) подальшу перевірку в процесі тренінгу адекватності рольових домагань студентів, адже їх позиції мають бути визнані іншими учасниками; в) корекції неадекватно завищеної самооцінки, яка спричиняє бажану роль, проте поки що не підтверджену результатами взаємодії.

Не менш важливим кроком для тренера на підготовчому етапі формування контингенту учасників є з'ясування очікувань студентів щодо результатів підвищення їх психолого-педагогічної компетентності за допомогою авторської анкети «Ставлення до «Психології та педагогіки» (додаток 1). Це надає можливість скласти уявлення про спрямованість студентів стосовно характеру їх бажаної психолого-педагогічної компетентності і виявити серед них: «самотворців» (спрямованих на самопізнання); «ін-

тервентів-фасилітаторів» (спрямованих на здійснення психолого-педагогічного впливу з метою виховання, розвитку, підтримки інших); «інтервентів-маніпуляторів» (спрямованих на управління іншими задля досягання особистих цілей, справляння гарного враження на інших, не враховуючи їх інтереси).

Конкретизація і за необхідності корекція цих позицій здійснюється безпосередньо у процесі тренінгу міжособистісної рольової взаємодії [153; 159; 162].

Розкриємо передумови запровадження такого тренінгу та методикау його проведення докладніше.

Оскільки тренінги міжособистісного спілкування як правило розглядаються як соціально-психологічні тренінги (СПТ), розглянемо запроваджений нами тренінг з цих позицій. Мету такого тренінгу, результат розвитку особистості в процесі СПТ різні автори визначають як соціально-психологічну компетентність, психологічну компетентність [263, с. 726]; компетентність у спілкуванні [240] тощо. Ще до проведення тренінгу дослідники і практики рекомендують вирішити організаційні питання — контингент учасників, відповідно до запитів яких плануються завдання СПТ; концептуальні — компоненти різних видів компетентності, їх зміст; завдання тренінгу — конкретні уміння, які розвиваються чи формуються в учасників; критерії і показники ефективності СПТ.

Такою логікою скористалися і ми при розробленні тренінгу задля поглиблення практико-зорієнтованого характеру ППП майбутніх юристів.

Мету тренінгу ми визначили як формування міжособистісно-рольової компетентності майбутніх юристів як базової, ключової психолого-педагогічної компетентності. Як зазначалося раніше, ключова компетентність [251, с. 16—17] була визначена як: автономна діяльність (у нашому випадку — уміння нести відповідальність за обрані цілі особистісного і професійного розвитку); інтерактивне використання засобів (у нашому випадку — уміння і навички міжособистісного спілкування в процесі рольової взаємодії); вміння функціонувати у соціально гетерогенних групах (у нашому випадку — готовність до переносу набутих умінь і навичок за межі тренінгового середовища — у сферу навчальної діяльності, спілкування із значущими іншими, наприклад — викладачами, батьками тощо).

СПТ ми будемо розглядати як сукупність активних методів групової психологічної роботи, спрямованих на розвиток компетентності учасників групи у спілкуванні, а МРК як: здатність

особистості ефективно взаємодіяти в системі міжособистісних стосунків, а саме:

— уміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях,

— уміння правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани інших людей,

— уміння обирати адекватні способи поведінки з ними і реалізовувати їх у процесі рольової взаємодії.

Така базова компетентність має забезпечити як навчальні і особистісні потреби першокурсників, так і виступити передумовою формування виховної та профілактичної спрямованості професійної діяльності юриста.

Організаційні особливості проведення СПТ зумовлені насамперед його контингентом, запитом потенційних учасників щодо спрямованості тренінгу.

Найчастіше контингент учасників СПТ складають представники професій, діяльність яких передбачає інтенсивне спілкування (в нашому випадку — юристи), а також ті, що відчують труднощі у сфері людських контактів (студенти-першокурсники мають ряд проблем із адаптацією, зумовлених як віковим психологічними особливостями, так і зовнішніми умовами — входження у нову групу, ситуацію навчання).

Отже, пропонований СПТ спрямований на формування МРК, його завданнями виступають розширення репертуару міжособистісних ролей студентів, асертивність як стильова ознака поведінки, набуття значущого соціального статусу в групі, розвиток гуманістичного настановлення, підвищення соціально-психологічної активності, усвідомлення спілкування як самостійної цінності, здатність нести відповідальність за свої вчинки і здійснювати цілепокладання у особистісному, навчальному, професійному розвитку. Виконання цих завдань забезпечить адаптацію студентів до нових умов навчання та мотивацію до поглибленого опанування психолого-педагогічними знаннями.

Дослідники вважають, що результати СПТ мають бути забезпечені сформованістю компонентів компетентності, що формується в процесі тренінгу, а саме — пізнавального, емоційного та поведінкового.

Отже, в межах тренінгу ми виокремлюємо *пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти*

На сьогодні в СПТ найбільш проробленим у теоретичному і прикладному плані є пізнавальний компонент. Він може містити: знання про міжособистісне спілкування, знання індивіда самого себе, розуміння себе, а також інших людей, їх стосунків, способи

передбачення міжособистісних подій, вплив різних чинників на сприйняття людини людиною тощо.

До *пізнавального компоненту МРК*, на наш погляд, слід включити насамперед знання студента про самого себе не тільки з точки зору виконуваних соціальних ролей, які детермінуються приписами, соціальними нормами, а як суб'єкта спілкування, який здатен наповнювати індивідуальним розумінням ту внутрішньогрупову роль, позицію, яка для нього є характерною, тобто МР. Зрозуміло, що пізнання себе як суб'єкта має відрізнятися від пізнання себе як об'єкта. Розуміння і усвідомлення себе як суб'єкта, який постійно змінюється, унікального, вихід за рамки звичної «Я-концепції», відкриття своїх можливостей, — у такому напрямку може розвиватися суб'єктне самопізнання. Так само це стосується і пізнання партнера по спілкуванню, коли головне — побачити в іншому іншого як можливість існування іншої «суб'єктивної реальності». Взаєморозуміння при цьому будується не на раціональному, а на емоційному розумінні, співпереживанні. Це також можна розглядати як творчість у спілкуванні.

Пізнавальний компонент також включає психолого-педагогічні знання про: особливості психічних аспектів діяльності особистості, рушійні сили її розвитку; можливості самовдосконалення своїх здібностей до навчання; здібності щодо управління власним розвитком; можливості самовиховання та визначення життєвих цілей і відповідальності щодо їх досягання, отримані у процесі вивчення «Психології та педагогіки».

Таким чином, розвиток пізнавального компонента можна розглядати, насамперед, як поглиблення самопізнання і пізнання партнерів у спілкуванні, а також необхідні знання, що стосуються психології спілкування у всій різноманітності його форм і ситуацій.

Поведінковий компонент компетентності у спілкуванні насамперед включає вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки, до яких відноситься звукова мова з використанням численних фонетичних і невербальних компонентів, письмова мова і власне невербальні засоби (такі, як поза, аранжування простору тощо) [96], що виступає операційним репертуаром [7], технікою спілкування, що співвідноситься з виконанням соціальних ролей [30], саморозкриття в процесі виконання ролі [342; 375; 384]. При саморозкритті людина йде на ризик бути самою собою, без «машкари», не прагне виглядати краще чи гірше, аніж вона є. Відкритість має виявлятися за принципом «тут і тепер», тобто що людина відчуває або думає на да-

ний момент. Поведінковий компонент компетентності у спілкуванні, таким чином, полягає в умінні ефективно використовувати різноманітні засоби спілкування.

Окрім того, поведінковий компонент включає самооцінку набутих психолого-педагогічних умінь, прагнення до набуття психолого-педагогічного досвіду в процесі тренінгу, здобуття такого досвіду, бажання до переносу даного досвіду на сферу навчання в цілому та здійснення такого переносу, готовність до конструктивної взаємодії з іншими студентами в процесі опанування ППД, підвищення рівня успішності з ППД та прийняття рішення щодо поглиблення ППП (вибір пакету психолого-педагогічних дисциплін з метою отримання додаткового фаху «викладач права» та вибір для подальшого вивчення елективної дисципліни професійного блоку підготовки «Юридична психологія»).

Найчастіше у різних СПТ розвиток емоційної сфери учасників виступає вторинною задачею і розглядається як вимога вирішення основної — розвитку пізнавальної чи поведінкової сфер. Залучення емоційної сфери розглядається як обслуговування інтелектуально-аналітичного процесу [240]. Тому емоційний компонент вивчений у СПТ набагато менше, ніж два попередніх, хоча, на думку Б. Ф. Ломова, це найважливіша і складна складова [187].

У процесі тренінгу *емоційний компонент* необхідно розглядати насамперед як створення нового *емоційного досвіду спілкування*, який спричиняє позитивні особистісні зміни, отже його варто розглядати і як *особистісний та мотиваційний компоненти МРК*. Неприємний минулий досвід може значно дезорганізувати процес міжособистісного спілкування. Таким чином, розвиток емоційного компонента компетентності у спілкуванні передбачає виникнення «важливої обставини», як, наприклад, новий емоційний досвід на основі сильних переживань, який би значно відрізнявся від попереднього. Як наслідок: чим багатший і різноманітніший досвід спілкування людини, чим більше він диференційований у залежності від різних форм спілкування, тим адекватнішим буде і сприйняття, і поведінка людини у спілкуванні. Таким чином результатом СПТ на нашу думку має виступати «скоригований» соціальний досвід, який дозволяє особистості протягом обмеженого проміжку часу набути більш досконалого соціально-психологічного змісту. Досвід переживань учасників СПТ, отриманий у результаті роботи, виступає важливою складовою цілої *низки ефектів*: децентрації, розвитку гуманістичного настановлення, підвищення соціально-психологічної активності, усвідомлення спілкування як самостійної цінності [242].

Другим важливим елементом *емоційного (особистісного) компоненту* виступає така характеристика, як самоствавлення. Не слід при цьому розглядати його лише як самооцінку, а і як самоприйняття. Слід зазначити, що «самоприйняття» не тотожне «самооцінці». Якщо самооцінка — це ставлення до себе як носія певних властивостей і достоїнств (чеснот), котре базується на порівнянні своїх досягнень із досягненнями інших людей, то самоприйняття полягає у прийнятті себе в цілому, незалежно від своїх властивостей і чеснот. Самоприйняття виступає таким чином, динамічним компонентом самооцінки, передумовою її гармонізації.

Особливості внутрішньої динаміки самосвідомості, структура і специфіка ставлення студентів до власного «Я» справляють регулюючий вплив практично на усі аспекти їхньої поведінки, відіграючи дуже важливу роль у встановленні міжособистісних стосунків.

Ще одним суттєвим елементом виступає емоційне налаштування людини на спілкування, що виявляється у спрямованості на партнера, своєрідній психологічній «зверненості» до нього [45]. Без цього повноцінне спілкування неможливе. «Надзавданням» будь-якого СПТ має бути, насамперед, пробудження інтересу до іншої людини [288]. Серед форм прояву такого гуманістичного настановлення на партнера виокремлюють почуття теплоти, близькості, приязності, а також велику терпимість до психологічної своєрідності іншої людини, меншу категоричність [240]. Тобто найважливішими складовими емоційного компоненту, що «забарвлює» спілкування в цілому ми вважаємо досвід різноманітного спілкування, позитивне самоствавлення і налаштованість на партнера по спілкуванню. Безумовно, у реальній практиці людського спілкування усі ці виокремлені характеристики тісно взаємопов'язані. Так, без саморозкриття людини неможливо її глибоке самопізнання. Втім, без самоприйняття саморозкриття пов'язане із значними труднощами. Водночас сам процес самоприйняття включає, насамперед, самопізнання.

Сформованість *пізнавального, поведінкового та емоційного компонентів МРК* призводять до змін у *мотиваційному компоненті* базової ППК, адже результати тренінгу впливають на мотивацію поглиблення психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів і на підвищення адаптації до навчання у нових умовах.

Окреслимо важливі, на нашу думку, процесуальні особливості проведення тренінгу МРК, його організаційні умови і зміст.

Вибір студентів першого курсу був зумовлений такими основними причинами, які є важливими для розв'язання висунутих завдань, а саме: по-перше протягом першого року навчання розгортаються процеси адаптації до навчання у нових умовах — нова система навчання, знайомство з викладачами, їх вимогами, процес входження до академічної групи тощо. Усі ці аспекти потребують застосування нових «приспособувань» у спілкуванні, апробації узвичаєних стереотипів, вміння швидко орієнтуватися у ситуації спілкування, знаходити нові засоби, долати міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, заявляти про свій статус у групі і прагнути закріпити його, тобто виникає потреба у переосмисленні набутих і опануванні нових засобів, способів, стратегій і тактик у спілкуванні, як між членами групи, так і між особистістю і групою, а також міжгрупових процесів. Вивчення на першому курсі базової дисципліни «Психологія та педагогіка» спонукає студентів до самопізнання, пізнання інших, водночас актуалізує потребу у практичному, поведінковому рівні досягнення нового навчального досвіду.

Студентська група у період базової ППП (перший курс навчання) зазвичай складається з 25 осіб і більше. Для проведення тренінгу МРК їх необхідно поділити на дві підгрупи і проводити тренінг окремо у кожній підгрупі.

Тривалість тренінгу становила 40 академічних годин протягом першого семестру. Зміст тренінгу — рекомендації для забезпечення вдосконалення МРК майбутніх юристів; набір вправ, ситуацій, завдань для тренування комунікативних вмінь і набуття нового досвіду у спілкуванні; сукупність активних методів групової психологічної роботи. У процесі тренінгу застосовувались такі методи: групова дискусія, вправи, рольові ігри, проєктивний малюнок. Мета тренінгу полягала у психологічних змінах кожного і групи в цілому, які досягалися за допомогою спілкування у групі і усіх вищезгаданих методів. Відповідно до мети були визначені задачі: виявлення і усвідомлення кожним учасником проблем у спілкуванні з подальшою розробкою стратегій і тактик вирішення цих проблем; створення внутрішньогрупової динаміки задля досягнення групою високого рівня розвитку. Протягом тренінгу в його учасників формувався новий досвід спілкування, який за результатами тренінгу був розглянутий покомпонентно. Кожне (4 академічних години) з десяти занять тренінгу мало свою мету. Перше — введення учасників у ситуацію соціально-психологічного тренінгу, аналіз очікувань студентів від тренінгу і формулювання комунікативних проблем; друге — поглиблення усві-

домлення дефіциту навичок спілкування на основі перегрупування учасників за спільною ознакою, типом згуртованості, створення конфронтаційних тенденцій всередині групи; третє — на основі аналізу конфронтаційних тенденцій виявлення в учасників неконструктивності пасивних чи агресивних стратегій у вирішенні складної ситуації спілкування, формування навичок самостійного подолання негативних переживань, викликаних конфронтацією; четверте — поглиблення зацікавленістю у самопізнанні, формування навичок діагностики інших і самодіагностики у спілкуванні; п'яте — створення досвіду психологічного аналізу вербальної інформації у ситуації спілкування; шосте — розвиток уявлень учасників про значущість невербальних засобів спілкування, удосконалення діагностичних умінь невербальної поведінки; сьоме-восьме заняття — удосконалення діагностичних умінь учасників щодо невербальної поведінки та навичок навіювального та переконувального впливу; дев'яте — розширення досвіду самоприйняття і саморозуміння, досвіду взаєморозуміння і співтворчості у спілкуванні; десяте — підведення підсумків тренінгового циклу, інтеграція отриманого досвіду, обговорення результатів, порівняння з їх очікуваннями щодо тренінгу.

Умовно всі вправи можна розподілити відповідно до мети вмінь і досвіду спілкування — вправи для розминки, автогенного тренування, соціометричні ігри, вправи на розвиток соціальної впевненості, вправи на розвиток мовлення, вправи на розвиток несловесної виразності, вправи на вимірювання психологічної дистанції, вправи на самовивчення, вправи на рефлексію досвіду, в тому числі психодраматичні та на основі транзакційного аналізу, вправи на внутрішньогрупову, міжгрупову взаємодію, вправи на вивчення міжособистісних ролей, вправи з метою підвищення згуртованості групи, а також художньо-творчі завдання. Одні й ті самі вправи могли бути спрямовані на розвиток різних компонентів МРК — пізнавального, емоційного і поведінкового — різних знань, навичок і вмінь у галузі спілкування, спрямованих на формування різних складових соціального інтелекту, розширення репертуару рольової поведінки, що в цілому підпорядковане меті першої стадії ПЗППП майбутніх юристів формування МРК — апробації існуючих МР та їх гармонізації; актуалізації індивідуального досвіду як чинника професійно-особистісного становлення, адаптації студентів до нових умов навчання. Вправи для розминки, автогенного тренування носять допоміжний характер і є схожими у різних СПТ; соціометричні процедури та ігри спрямовані

на створення відповідного психологічного клімату, підпорядковані задачам соціометричного моніторингу і в цілому мають опосередкований формуючий вплив.

Методика тренінгу передбачала на початку кожного заняття аналіз досвіду попереднього заняття, аналіз досвіду подій життя, що відбулися між заняттями, висловлення свого ставлення до подій тренінгу на рівні почуттів, відчуттів за принципом «тут і тепер», а не лише за допомогою оцінних суджень, вираз очікувань щодо розпочатого заняття і в кінці кожного заняття вираз свого ставлення до пройденого заняття, його подій, ставлень до учасників через почуття та відчуття за принципом «тут і тепер». Окрім того, нами пропонувались також домашні завдання для учасників тренінгу — проєктивні малюнки з метою діагностики Я-концепції, рольових статусів у групі і особистісних змін як результату тренінгу в цілому.

У кінці кожного заняття необхідно провести моніторинг ефектів тренінгу, а в кінці тренінгового курсу — підвести підсумки відповідно до сценарію тренінгу і методики дослідження.

Проведення тренінгу передбачає наявність у самого викладача-тренера гнучкості у прояві міжособистісних ролей, МРК, а також — розвинутих умінь організатора, мотиватора, консультанта, діагноста та дослідника — власне тих якостей, які передбачається сформулювати і дослідити надалі у майбутніх юристів. Цю цілком очевидну умову ефективності тренінгу і досяжності його цілей вважаємо за необхідне конкретизувати з метою полегшення тренеру подолання кількох організаційних труднощів, характерних для тренінгового процесу саме з контингентом студентів, яких на кількох попередніх етапах тренінгу варто розглядати як потенційних учасників, а не реальних на відміну від учасників, скажімо, типових психотерапевтичних тренінгів. Утім, без цієї попередньої роботи тренінг зі студентами може взагалі не розпочатися, або «розвалитися» ще на етапах підготовки. Виокремимо ці *організаційні етапи* і дії тренера у їх межах у вигляді «крюків».

І попередній етап (організаційно-мотиваційний)

Проходить у навчальній аудиторії ВНЗ.

Крок перший. Здійснюється після виконання самостійної роботи із: цілепокладання життєвих та професійних досягнень; з'ясування дефіцитарних особистісних якостей на основі анкети «Я і моя професія»; визначення позиції у внутрішньогруповій взаємодії за допомогою проєктивної методики «Це-я»; з'ясування

очікувань від базової ППП за допомогою анкети «Ставлення до дисципліни «Психологія та педагогіка». Необхідно пояснити на кожному студентському потоці (у окремій академічній групі) можливі цілі тренінгу, причому не у наукових поняттях, а на мові реальних типових проблем і можливих запитів студентів, які можуть бути вирішені в процесі тренінгу.

Крок другий. Розкрити умови участі в тренінгу (принципи тренінгу) і часові затрати, яких він вимагає від учасників, режим роботи.

Крок третій. Здійснити мотиваційний вплив шляхом стимуляції потенційних учасників тренінгу шляхом перерозподілу кількості балів ПМК базової дисципліни «Психологія та педагогіка», передбачених самостійною роботою студентів: наприклад із 50 балів за СРС, частина яких відводиться для виконання вибіркового індивідуально-творчих завдань нами було виділено 10 балів за активну і систематичну участь студентів у тренінгу. Інші студенти ці самі бали могли отримати за інші види практичної самостійної роботи.

Крок четвертий. Скласти список усіх бажаючих взяти участь у тренінгу із зазначенням групи і контактних телефонів, розуміючи, що на першому організаційно-мотиваційному етапі цей список буде містити кількість осіб, яка явно перевищує фізично-часові можливості тренінгу і просторово-часові можливості навчального середовища ВНЗ, хоча можливий інший варіант — недостатня кількість бажаючих. У цьому випадку «крок 4» слід здійснити ще й у інших групах і потоках. Головне правило для тренера — це особистий контакт з потенційними учасниками. Не варто переоцінювати результативність оголошень про тренінг на стендах об'яв для студентів — організаційний період у цьому випадку надзвичайно затягується.

II попередній етап (інтродукційно-апробаційний)

Відбувається у спеціально облаштованому тренінговому приміщенні.

Типовим завданням першого заняття тренінгу є знайомство учасників. Зі студентським контингентом існує потреба проведення так званого «вступу до вступу», тобто своєрідної інтродукції до комунікативного процесу, протягом якої потенційні учасники мають можливість апробувати себе у тренінговій технології.

Крок перший. З'ясувати, хто із потенційних учасників, що попередньо записалися у кінці лекційних чи семінарських за-

нять, знаходиться у тренінговому приміщенні. Може виявитися, що ті, які записалися — не прийшли через якісь причини (їх варто за можливості з'ясувати з метою подальшого прогнозу щодо їх участі в тренінгу). Натомість прийшли інші потенційні учасники, причому їх набагато більше, ніж очікувалося. Тим не менше, у тренінговому приміщенні необхідно вже на цьому етапі створити умови, наближені до типових умов СПТ (поділ приміщення на зони, можливість спілкування, сидячи на стільцях у колі чи стоячи обличчям один до одного, якщо на цей момент потенційних учасників виявиться надто багато). Якщо студенти не вміщуються у кімнаті, доведеться їх розподілити на підгрупи та провести II етап окремо для кожної такої підгрупи у різний час.

Крок другий. Надати можливість кожному висловитися з приводу очікувань від тренінгу, його можливих результатів, пам'ятаючи, що студенти можуть відчувати труднощі з формулюваннями, зрештою, просто соромитися, оскільки це пов'язано з минулим негативним досвідом відкритого спілкування в групі. Індивідуалізація при цьому — вкрай необхідна — для одних зручніше записати свої міркування, а потім озвучити, іншим — здати тренеру свої записи, треті готові відразу сформулювати без записів і оголосити усім про те, що їх турбує. Усі усні запити необхідно фіксувати із зазначенням прізвища, ім'я студента, номера групи, що доцільно доручити своєму помічникові, тому що завдання тренера — налагодити контакт з кожним у процесі зацікавленого, доброзичливого і невимушеного спілкування і навіть високо розвинутого рівня розподілу уваги викладача у такій великій аудиторії потенційних учасників може виявитися недостатнім, якщо тренер буде відволікатися на записи. Застосування відео зйомки, яку часто зазвичай рекомендують для фіксації робочих моментів тренінгу — недоцільне для студентської аудиторії на підготовчих етапах тренінгу, тому що провокує на посилення «фальшування» поведінки демонстративних особистостей і посилення «скутості» сенситивних чи тривожних. Головне для тренера на II попередньому етапі — створити усі умови для невимушеного діалогу, встановлення особистого контакту з кожним потенційним учасником. Коментуючи різноманітні запити учасників тренер поступово вводить тему відповідальності за вибір і досягання життєвих цілей учасниками і навіть їм упевненість у їх здатності правильного вибору і спроможності досягання обраних цілей. Таким чином здійснюється перехід від зовнішніх мотивів участі в тренінгу — додаткових балів до внутрішніх — мотивів самовдосконалення.

Крок третій. Введення у атмосферу гри і творчості шляхом виконання однієї чи кількох вправ для розминки, бажано під музику, після чого необхідно отримати зворотний зв'язок від потенційних учасників щодо впливу інтродукційно-апробаційного заняття — їх настрій, враження від отриманого досвіду, виправданості чи не виправданості попередніх очікувань.

Крок четвертий. Пропозиція до потенційних учасників висловити своє ставлення до можливості брати постійну участь у всіх наступних тренінгових заняттях, що здійснюється шляхом індивідуальної співбесіди з тренером і записом контактних телефонів та розкладу занять реальних учасників з метою обговорення найзручнішого режиму роботи, який «вписується» у навчальний розклад студентів різних груп.

Наступне тренінгове заняття — це початок власне тренінгу.

У цілому слід зазначити, що проведення тренінгу викладачем потребує від нього високого рівня імпровізаційності, оскільки навіть за наявності необхідного тренерського досвіду роботи програму тренінгу визначає насамперед психолого-педагогічний досвід учасників і ті проблеми, які з нього випливають. Зміст проблем у процесі тренінгової рольової взаємодії може суттєво відрізнятись від попередньо сформульованих учасниками запитів щодо очікування від тренінгу. Тренер має бути готовим до змін у програмі, водночас не втрачаючи головної мети тренінгу — формування МРК майбутніх юристів як складової їх базової ППК.

Результати формування базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів у процесі їх базової ПЗППП вимірювалися на основі методик, запроваджених автором, які відображені у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**МЕТОДИКИ ВИЗНАЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ
БАЗОВОЇ ППК НА ЕТАПІ БАЗОВОЇ ПЗППП**

Результати формування базової психолого-педагогічної компетентності на етапі базової ПЗППП	Методики дослідження сформованості базової психолого-педагогічної компетентності
Ціннісне ставлення до ППП Гармонізація міжособистісних ролей, набуття міжособистісно-рольової компетентності	Анкета «Ставлення до ППП» Анкета самозвітів учасників тренінгу Діагностичні методики визначення сформованості особистісного компонента базової психолого-педагогічної компетентності
Мотивація до самопізнання і самоусвідомлення своїх професійно значущих особистісних якостей	Анкета «Ставлення до ППП» Анкета «Мотиви вибору юридичної професії»

3.2. Формування полірольової професійної компетентності майбутніх юристів у процесі професійної психолого-педагогічної підготовки

Особливістю даного етапу психолого-педагогічної підготовки та усіх його стадій на відміну від попереднього виступає варіативність такої підготовки, яка забезпечується не лише індивідуалізацією, а й диференціацією навчання, його моделями.

Залежно від змісту професійної ППП майбутніх юристів, який у різних університетах відрізняється і може розпочинатися на другому чи старших курсах, відповідно реалізацію кожної стадії такої підготовки необхідно пов'язувати з базою наявних на цей період знань. При цьому послідовність стадій має відповідати послідовності завдань, які при цьому виконуються — опанування репертуаром ПВР юриста як індивідуалізація цього репертуару; екстраполяція ПВР на ситуації професійної діяльності як інтеграція опанованих ПВР; апробація ПВР у процесі професійної практики в «Юридичній клініці». Охарактеризуємо методику психолого-педагогічної підготовки на кожній із зазначених стадій другого етапу.

Стадія опанування репертуаром ПВР юриста як індивідуалізація цього репертуару

Відповідно до концепції навчання через досвід на засадах ЕРП до формування ППК майбутніх юристів ця стадія другого етапу передбачає дедалі більше посилення рефлексивної складової — період спостереження та роздумів, аналізу навчальних здобутків, новоутворень. Це аналіз як спонтанного минулого досвіду, так і проактивного, як реального, так і змодельованого, запланованого досвіду. Предметом аналізу виступає минулий досвід опанування «Психології та педагогіки», а також процес формування МРК як поведінкового компоненту базової, ключової ППК, набутої в процесі відповідного тренінгу на першому курсі.

Домінуюча особистісна активність студентів на даній стадії ПЗППП пов'язана із самореалізацією у навчально-пізнавальній діяльності з оволодіння об'єктивними вимогами до праці юриста, тобто освоєння професійно-необхідних знань, умінь, позицій, ролей, формування у себе необхідних професійно-особистісних якостей. Продуктивність же етапу професійної ПЗППП вимірюється тим, наскільки студенти змогли усвідомити сильні сторони

своїєї особистості в ході зазначених дисциплін і рольового тренінгу і виробили диференційоване ставлення до можливостей професіоналізації.

Завдання цієї стадії полягає в усвідомленні, опануванні і розширенні репертуару ПВР — тобто ПВР консультанта, оратора, організатора, мотиватора, діагноста, дослідника, які у різних поєднаннях складають психолого-педагогічний зміст професійних ролей юриста — прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса. Формуються комунікативна та організаційно-управлінська рольова професійна компетентність майбутніх юристів.

Інтеграція теоретичної і практичної складової на цьому етапі може відбуватися у вигляді двох моделей залежно від обраних студентами варіативних траєкторій навчання: 1) запровадженням рольового тренінгу комунікативних та організаційно-управлінських умінь майбутніх юристів, у якому поряд з власне тренувальною складовою існують міні-лекції, які розкривають теоретичні засади формування професійно важливих ролей юристів (для студентів, які не обрали вибіркового пакет психолого-педагогічних дисциплін з метою отримання кваліфікації «Викладач права»); 2) запровадженням рольового тренінгу комунікативних та організаційно-управлінських умінь майбутніх юристів без міні-лекцій, зміст яких включений до змісту лекцій дисциплін «Комунікативні процеси навчання» та «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» (для студентів, які обрали пакет поглибленого вивчення психолого-педагогічних дисциплін).

Залежно від обраної навчальної траєкторії здійснюється диференціація навчання студентів у процесі їх професійної ПЗППП. Протягом другої стадії ЕРП реалізується як набуття змодельованого досвіду ряду комунікативних та організаційно-управлінських ролей, які є актуальними як для професії педагога, так і професії юриста. Оновлення змісту вищезазначених дисциплін, методики їх викладання та практичного застосування цих знань у процесі тренінгу надає можливість знайомства, прийняття відповідних ПВР в якості актуальних у різній мірі для окремих юридичних професій. Діагностика індивідуально-психологічних особливостей другокурсників, вибір ними орієнтовної конкретної юридичної професії, визначення відповідності цих двох параметрів спонукає до рефлексії власної готовності до виконання означених ролей і стратегій та тактик щодо професійного вдосконалення.

Знання і розуміння ПВР, запам'ятовування рольових приписів складає зміст *пізнавального компоненту ПРК*, прийняття себе у даній ролі і задоволення від процесу та результату її опанування,

бажання розширити і поглибити репертуар професійно важливих ролей складають *мотиваційний компонент*, практичні аспекти реалізації ролі — *научіння ролі*, програвання ролі — *поведінковий компонент*, результатом подолання рольового конфлікту (між змістом ролі і власною готовністю до її опанування) виступають особистісні якості (*особистісний та поведінковий компоненти*).

Для студентів-майбутніх викладачів права дана стадія призвана сприяти формуванню ПВР юриста як майбутнього викладача і як майбутнього прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса і визначення на цій основі стратегій рольового розвитку. Перелік позицій, які опановуються в курсах і які виступають підґрунтям для виокремлення їх в якості ПВР у структурі діяльності юриста як викладача права, представлено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4.

ПОЗИЦІЇ ВИКЛАДАЧА ПРАВА, ЯКІ ОПАНОВУЮТЬСЯ СТУДЕНТАМИ У ДИСЦИПЛІНАХ «ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТА НАВЧАЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ» (ПДНМ) ТА «КОМУНІКАТИВНІ ПРОЦЕСИ У НАВЧАННІ» (КПН)

Назва дисципліни	
ПДНМ	КПН
Позиції	
цілепокладаючий суб'єкт; проектувальник і конструктор своєї діяльності; організатор своєї діяльності; організатор колективної діяльності і спілкування, аналітик і експерт, мотиватор, контролер, дослідник, суб'єкт навчальної діяльності	діагност, самодіагност, консультант, дослідник, фасилітатор, комунікатор, гуманіст, суб'єкт життєтворчості, творець, психотерапевт, актор, оратор.

Навчальний процес курсів «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «Комунікативні процеси у навчанні» будувалися у опорі на модульну систему навчання з урахуванням закономірностей становлення професійно-особистісних позицій (ролей) майбутнього юриста. Конструювання змісту курсу відповідало завданням формування полірольової професійної компетентності. Тому воно, з одного боку, відповідало навчальній програмі, з іншого — включало варіативну частину, яка дозволяла домагатися узгодженості нормативно-заданого і експериментального компонентів навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Досягання цілей стадії потребувало і внесення змін у зміст програми дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» — у темі 1. «Вступ» до пункту 1.1 «Особливості управління педагогічними системами» додається такий аспект, як «Взаємозв'язок самоуправління і менеджменту в професійній діяльності юриста», до теми 2. «Планування навчання» додається аспект «Планування професійних цілей юриста як опанування професійними ролями»; у темі 7. «Комунікації та прийняття рішень...» у пункт 7.3. додається «Прийняття управлінських рішень у професійній діяльності юриста», «Юрист як керівник і вихователь», «Проблемно-педагогічні ситуації у професійній діяльності юриста». Таким чином, у цій моделі забезпечується *інформаційний блок лекцій*. *Рефлексивний блок* забезпечується діалогізацією лекції, до якої спонукають проблемні запитання викладача: «Чи можна стверджувати, що здатність до менеджменту у професійній діяльності зумовлена уміннями самоуправління юриста?» «Як пов'язана управлінська функція юриста з успішністю вирішення ним виховних завдань у професійній діяльності?» «З якими проблемно-педагогічними ситуаціями може стикатися юрист у своїй діяльності як нотаріус, юрисконсульт, адвокат, прокурор, суддя?»

При проведенні практичних занять розв'язуються ситуаційні справи на вирішення проблем управління у професійній діяльності юриста у різних юридичних професіях. Пропонується тестування на розвиток організаційно-управлінських якостей. Пропонується оцінити зміни у характеристиках «Дослідницького портфоліо» — порівняння минулих результатів із новими. Проводиться дискусія з метою рефлексії: «Які з індивідуально-психологічних, соціально-психологічних особливостей, відомих Вам з «Дослідницького портфоліо» сприяють чи заважають прояву здатності до управління у професійній юридичній діяльності?».

Нагадаємо, що метод «Дослідницький портфоліо», запропонований нами, виглядає як збірник самостійних робіт студентів та узагальнена таблиця не всіх, а саме професійно значущих психологічних властивостей, які були піддані діагностиці протягом курсів «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» та «Комунікативні процеси у навчанні». Заповнюючи таку індивідуальну таблицю, вносячи у неї результати діагностичних методик, студент отримує можливість порівняння усіх результатів, повернення на попередні етапи досвіду, полегшується рефлексія здобутого досвіду по мірі вивчення наступних ППД, а також професійно-зорієнтованих дисциплін практичної підготовки. Обговорення змісту «Дослідницького портфоліо» здійснюється у проце-

сі семінарських занять, індивідуально-консультативної роботи, на початку і після закінчення тренінгу. До портфоліо заносяться результати діагностики відповідних властивостей на кожному зрізі, який здійснювався в ході експериментальної роботи. З метою активізації рефлексивного аналізу студентам пропонуються відповідні запитання. Як приклад наведемо запитання для студентів: «Як співвідносяться ваші комунікативні і організаційні схильності з навчальною успішністю, зі статусом у групі?» «Як це впливає на Вашу здатність до самоконтролю і організації діяльності?» «Як це співвідноситься з обраною Вами майбутньою юридичною професією?» «Опануванню яких професійних ролей, які складають дану професію, це може сприяти чи заважати?» «Які існують можливості для корекції зазначеної властивості?» «Чи використовуєте Ви такі можливості і як саме?» «Яку можна побудувати стратегію, ієрархію життєвих і професійних цілей задля того, щоб отримати максимальні переваги від малокоригованих особистісних властивостей або набути шляхом самовиховання інших властивостей, якщо це можливо?».

Актуалізація психолого-педагогічних аспектів у майбутній професійній діяльності забезпечується для другокурсників також за рахунок посилення міжпредметних зв'язків — у дисципліні «Комунікативні процеси у навчанні» професійна спрямованість змісту комунікацій актуалізується не лише для діяльності викладача права, а й обґрунтовується значущість комунікативних аспектів для управління і організації професійної діяльності юриста. Зокрема до теми 3. «Спілкування як взаємодія» додається розгляд проблем про доцільність маніпуляції і асертивності у професійній діяльності юриста, приписи професійної ролі і взаємодія у спілкуванні; до теми 4. «Сприйняття у спілкуванні» включається такий аспект, як позиціонування себе як представника конкретної юридичної професії (виконавця професійної ролі) у спілкуванні; до теми 5. «Конфлікти у спілкуванні» додаються такі аспекти, як: конфлікти у організаційно-управлінській діяльності юриста, педагогічні та психологічні наслідки конфліктів для різних суб'єктів права; до теми 6. «Ділове спілкування» додаються аспекти: способи емоційної регуляції відповідно до завдань організаційно-управлінського впливу юриста. Доцільним є проведення спільних семінарських занять з «Психології діяльності і навчального менеджменту» і «Комунікативних процесів у навчанні».

Для студентів-майбутніх викладачів тренінг професійних комунікативних умінь юриста проводиться протягом вивчення

цих двох дисциплін на другому курсі, а організаційно-управлінських умінь може бути продовжений на третьому або може бути проведений тренінг комунікативних і організаційно-управлінських професійно важливих умінь на одному з цих курсів.

Для студентів, які не обрали пакету ППП «Викладач права», тренінг може бути проведений у період вивчення ними іншої вибіркової дисципліни — «Юридичної психології», коли база їхніх професійних знань значно ширша, точніше — протягом першого місяця вивчення «Юридичної психології». Таким чином зазначена дисципліна поглиблює усі компоненти ПРК, які сформовані в процесі тренінгу. Для «змішаних груп», до складу яких входять студенти, чиї навчальні траєкторії відрізняються, при визначенні часу проведення тренінгу варто звернути увагу на низку чинників.

Варто враховувати переваги як «раннього» запровадження тренінгу ПРПК, так і «пізнього». У першому випадку позитивним фактором виступає збереженість мотивації студентів до продовження на другому курсі тренінгових занять, на яких вони прагнуть «надолужити недовиконані міжособистісні ролі» на новому матеріалі, хоча і лише розпочинають вивчати юридичні дисципліни професійного та практичного блоку підготовки, водночас виявляють гнучкість у пошуку своєї професійної спрямованості. У другому випадку — більш пізнього запровадження тренінгу позитивним фактором виступає більший обсяг опанованих професійних юридичних дисциплін, цілеспрямованість у набутті готовності до вже визначеної сфери майбутньої професійної діяльності, водночас цей прагматичний підхід до професійних психолого-педагогічних умінь спричиняє пластичність стосовно вдосконалення преференційованих ПР і ригідність стосовно розширення репертуару ПВР.

У процесі дослідження ми апробували як «пізній», так і «ранній» варіанти посилення практико-зорієнтованої складової ППП майбутніх юристів і дійшли висновку, що вони обидва можуть бути продуктивними за умови врахування викладачем варіативності ППП, їх особливостей тренером.

Тренінг комунікативних і організаційно-управлінських ролей можна представити у вигляді кількох блоків (рис. 3.2).

На етапі реалізації запропонованого тренінгу актуалізуються принципи системності ПЗППП, цілеціннісної рольової персоніфікації, індивідуально-рольової преференції, що забезпечують формування ПРК майбутніх юристів.

Це виражається в:

- а) усвідомленні зумовленості змісту кожної юридичної професії комплексом ПВР юриста;
- б) усвідомленні змісту власної професійної спрямованості на конкретну юридичну професію;
- в) усвідомленні власного рівня ППП до виконання ПР;
- г) збагаченні психолого-педагогічного досвіду за рахунок опанування ПВР юриста у навчально-тренінговому середовищі;
- д) визначенні стратегій корекції ПРК. Останнє завдання вирішується на стадії екстраполяції ПВР на ситуації професійної діяльності як інтеграції опанованих ПВР.

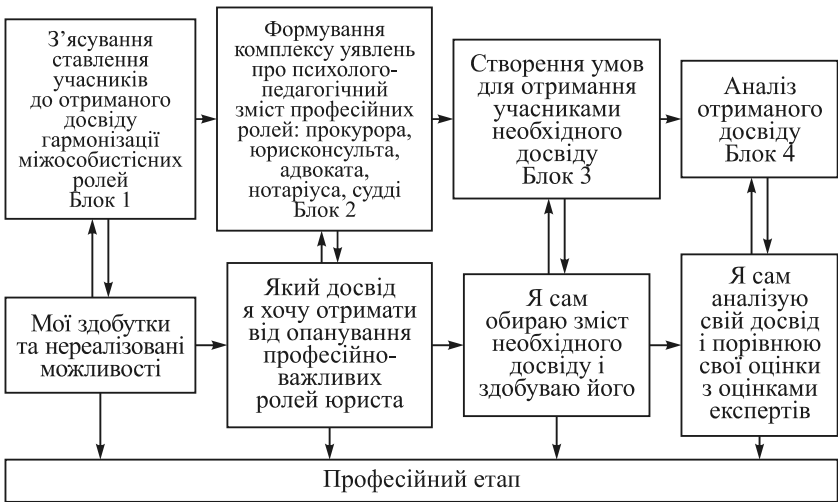


Рис. 3.2. Модель тренінгу полірольової професійної компетентності майбутніх юристів

Стратегія у «Великому психологічному словнику» А. Ребера визначається як план поведінки або дії, свідомо складений набір операцій для вирішення певної проблеми або досягнення певної мети [50, с. 321].

Стратегія корекції (самокорекції) професійно-рольової компетентності розглядається нами як управління власним розвитком, план самовдосконалення професійно-рольової компетентності, свідомо складений перелік професійно важливих ролей, які необхідно опанувати з метою досягнення високого рівня професійно-рольової компетентності — полірольової професійної компетентності.

Запропонований тренінг має відмінності порівняно з тим, який реалізується на пропедевтичному етапі. По-перше, він не переслідує мету згуртування студентської групи, по-друге — значно скорочується його вступна частина — організаційно-мотиваційна та інтродукційно-апробаційна. Таким чином *акцент із СПТ переміщується на навчально-професійний тренінг*. Водночас тренер має пам'ятати про принцип експеріментальності, який передбачає врахування попереднього досвіду. Досвід тренінгу МРК часто спонукає учасників до рольової позиції «Я у запропонованих обставинах», натомість їх головною, узагальненою рольовою позицією має бути «Юрист, яким я стану, у запропонованих обставинах». Таку «ностальгію за минулим» варто враховувати і підтримувати мотивацію — у вправах-розминках, вправах для відпочинку або активізації групи необхідно давати учасникам можливість відчувати себе «самим собою», неповторним, прийнятним, шанованим групою, водночас акцентуючи увагу на перевагах навчально-професійного тренінгу.

Протягом зазначеної стадії студенти знайомляться з психолого-педагогічним змістом ПР юриста, комбінаціями ПВР, притаманних різним юридичним професіям, зі змістом професійної рольової діяльності юриста, тобто із переліком параметрів, комплексом знань, умінь і навичок, необхідних для виконання відповідних ролей. Зміст даної стадії ґрунтується на рефлексії минулого досвіду — базових знань з педагогіки та психології, досвіду опанування міжособистісними ролями у тренінгу міжособистісного спілкування.

На початку тренінгу студентам повідомляється його мета, відмінність від попереднього тренінгового досвіду і пропонується відповісти на запитання, метою яких є з'ясування очікувань від тренінгу; порівняння минулого вибору майбутньої юридичної професії і нових можливих уподобань у цьому плані; обрати найбажанішу професію, можливу професію, професію, яка є найменш привабливою і прийнятною; вказати варіанти складових ролей, які, на думку студентів, зазначені професії складають. Тренінг розпочинається із дискусії « У кого зі студентів буде більше переваг і у яких юридичних професіях саме: у тих, які обрали поглиблений курс психолого-педагогічних дисциплін з метою отримання спеціальності «Викладач права» чи у тих, які обрали інші вибіркові дисципліни?» Метою дискусії виступає усвідомлення студентами уявлення про те, що за умови вибору будь-якої індивідуальної траєкторії навчання опанування психолого-педагогічною складовою кожної юридичної професії розширює

можливості успішного входження у професію, що на практично-му рівні можливо досягти протягом запропонованого тренінгу.

Надалі учасникам пропонується набути досвіду виконання ПВР як складових юридичних професій, тобто ПР. Такими складовими виступають ролі: консультанта, діагноста, оратора (комунікативні ролі) і мотиватора, організатора, дослідника (організаційно-управлінські ролі). Слід враховувати при цьому, що у збірних групах досвід студентів у когнітивному плані різний, оскільки до складу учасників тренінгу входять як студенти — «майбутні викладачі права», так і студенти, які не обрали цей пакет ППД. Тому уведення в роль, тобто актуалізація ролей консультанта, комунікатора тощо передбачає дуже стислий аналіз — міні-лекцію в діалоговому режимі, в якій необхідно апелювати як до навчального матеріалу дисциплін «Комунікативні процеси у навчанні», «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», так і до досвіду опанування «Психології і педагогіки», здобутків тренінгу МРК, а також іншого вітагенного і едукогенно-професійного досвіду учасників. При цьому ми таку міні-лекцію подавали порційно: і на початку тренінгу, і у процесі нього, і як узагальнення заняття задля того, щоб уникнути зайвої репродуктивності методичних прийомів, натомість більше акцентувати на рефлексійності. Задля прискорення процесу входження в роль кожен учасник отримував роздатковий матеріал — короткий словничок основних понять, на яких мав базуватися даний тренінг та уміння, якими забезпечується кожна ПВР (наводились нами у попередніх розділах).

Пізнавальний компонент даної стадії ПЗППП таким чином включав: знання студента про систему ПВР юридичної професії, необхідні для здійснення ПВР комунікативні та організаційно-управлінські уміння, психолого-педагогічні знання про природу управління, спілкування, його способи і прийоми, почерпнуті з ППД.

Мотиваційний компонент відображався у потребах утворення стратегій корекції ПРК, прийнятті рішення поглиблення професійної ППП за рахунок вибору для вивчення «Юридичної психології», бажанні апробування набутої компетентності в процесі навчально-професійної практики.

Особистісний компонент реалізувався у набутих комунікативних та організаційних схильностях.

Поведінковий компонент (ПРК) формувався безпосередньо в процесі виконання прийнятих, інтеріоризованих студентами ПВР, забезпечувався уміннями, необхідними для виконання ро-

лей консультанта, організатора, мотиватора, оратора, дослідника і діагноста, частину з яких студенти надалі мали можливість реалізувати під час практики у «Юридичній клініці».

Розкриємо послідовність формування зазначених компонентів у ході тренінгу ПРК.

Оскільки тренінгові заняття розпочиналися з самого ранку (студенти навчались у другу зміну), отже, після тренінгу учасники мали аудиторні заняття за програмою, необхідно було врахувати й ці організаційні умови. Ці чинники враховувалися у двох напрямках — по-перше, учасникам необхідно пропонувати блок розминки, який мав на меті внести позитивні зміни, налаштувати на роботу психологічно і фізично; по-друге — дисципліни, які вивчалися студентами за розкладом після тренінгу, їх проблеми, поняття пов'язувалися нами із професійними завданнями, до виконання яких також мав відношення тренінг. Інакше кажучи, у *пізнавальному блоці* тренінгу доцільно, на нашу думку також використовувати можливість встановлення міждисциплінарних зв'язків. Побіжно учасники зазначали ті проблеми у самоорганізації, утрудненні спілкування з одногрупниками, викладачами, які були пов'язані з вивченням зазначених дисциплін, що також ставало предметом аналізу і рольової поведінки протягом тренінгу. Звичайно, введення таких фрагментів у тренінг потребує від тренера як високо розвинутої здатності до імпровізації, так і знання змісту юридичної освіти в цілому, у тому числі у даному вищому навчальному закладі. Втім, без відповідного рівня професіоналізму тренера, ефективність такої форми практичного, експериментального навчання передбачити важко.

Розпочинати опанування ролями у тренінгу найдоцільніше з ролі *консультанта*. Саме ця роль є провідною для юрисконсультанта, нотаріуса, адвоката, але це не означає, що навички і уміння вислуховувати, надавати поради не є затребуваними у інших юридичних професіях.

На початку тренінгу студентам пропонується письмово зазначити: їх очікування від тренінгу і уявлення щодо своєї професії у майбутньому та ПВР, з яких вона складається. Надалі здійснюється введення у роль шляхом обговорення як виявлених уявлень і очікувань, так і проблем консультування як напрямку професійної діяльності юриста: «Зачитайте, будь ласка свої списки необхідних, на вашу думку, якостей юриста». Студенти зачитують списки і надалі відбувається обговорення результатів шляхом розгляду нижчезазначених питань.

1. Консультація — що це таке і ким вона проводиться? (Асоціативний ряд до цього поняття).

2. Від чого залежить успішність юридичного консультування? Які якості консультанту потрібні?

3. Який він, — ідеальний консультант?

4. Юрист-консультант (юрисконсульт, адвокат) — якими особистісними якостями повинен вирізнятися, щоб домагатися успіху у своїй роботі? (мозковий штурм).

5. Як краще організувати консультацію? Що необхідно спланувати?

6. Які комунікативні навички є найважливішими для консультанта?

7. Якби Вам зараз запропонували провести консультацію, що б Вас могло б злякати, стривожити?

8. З яким типами складних співрозмовників (клієнтів) юрист може зустрітися на консультації?

9. З яким людьми виникають у Вас особисто труднощі у спілкуванні?

Як правило, студенти доходять висновку, що вміння слухати співрозмовника є не менш важливим, ніж уміння викласти свою думку і консультація, після коротких запитань до співрозмовника переходить у фазу слухання, протягом якої консультант має управляти процесом спілкування, вдаючись, залежно від ситуації, до рефлексивного чи нерефлексивного слухання.

Надалі пропонуються вправи на відпрацювання вміння рефлексивного і нерефлексивного слухання, а також ситуація для аналізу. Кожна із запропонованих вправ розігрується у ролях, здійснюється обмін ролями, характерний для психодраматичних тренінгових методик. Таким чином реалізується *поведінковий блок* тренінгового заняття. В кінці проводиться обговорення, спрямоване на поєднання раніше здобутого досвіду і досвіду, набутого у тренінгу, характерне для експеріментальних методик психотерапії за орієнтовним планом:

1. Що Ви зараз відчуваєте?

2. Як це пов'язано з минулим досвідом?

3. Чи були у Вашому досвіді ситуації консультування, в яких Ви виступали в ролі консультанта?

4. Чи були у Вашому досвіді ситуації консультування, в яких Ви виступали в ролі консультованого?

5. Ким бути важче і чому?

6. Які відчуття супроводжували Вашу поведінку?

7. Чи допомагав Вам партнер, чи заважав?

Обговорення має на меті насичення рефлексії рольової взаємодії емоційним, особистісним змістом, сприяння інтеріоризації набутого досвіду, усвідомлення фасилітації як завдання консультанта, усвідомлення спорідненості професій педагога, вихователя і юриста на цій основі, що має сприяти формуванню мотиваційного, особистісного, пізнавального, поведінкового компонентів професійної психолого-педагогічної компетентності.

Після закінчення обговорення учасникам пропонується домашнє завдання.

Приклад домашнього завдання

Проаналізуйте — до яких способів впливу найчастіше вдаються інші особи, щоб схилити Вас на свою думку і до яких способів вдаєтесь Ви з тією ж метою? Викладіть письмово Ваші спостереження, згадайте конкретну ситуацію і будьте готові до відтворення її у ролях.

У процесі запровадження методики формування ПРК ми дійшли висновку, що недоцільно групувати опанування ролями за задалегідь запланованим сценарієм за принципом: спочатку комунікативні, потім — організаційно-управлінські. Принципи цілеспрямованої рольової персоніфікації та контекстно-рольової детермінації, визначені нами як концептуальні орієнтири передбачали визначення послідовності в опануванні ПР наявною комбінацією бажаних ПР, рекомендованих ПР і ПР, що потребують суттєвих особистісних змін залежно від досвіду конкретних учасників. І в разі, коли зміст досвіду студентів спонукає до зміни сценарію, тренер має бути готовим до таких змін. У нашому особистому досвіді така принципова зорієнтованість спонукала до пропозиції опанування ролі організатора після ролі консультанта, хоча попередньо другою для опанування була запланована роль мотиватора. Аналіз виконання учасниками домашнього завдання на наступному занятті показав, що основні труднощі, з якими вони стикаються, лежать у площині їх організованості. Тому наступною роллю для опанування була запропонована роль *організатора*, яка є професійно важливою для прокурора, юрисконсульта.

Учасники у своїх домашніх завданнях зазначили, а потім і відтворили у рольовій взаємодії ситуації психологічного тиску у спілкуванні, який позбавляв їх можливості утримувати ініціативу, відчувати себе лідером, організовувати власний вплив, тобто втрачали здатність до управління ситуацією, цілеспрямованістю взаємодії, особливо у ситуаціях впливу статусу на перебіг взає-

модії. Тому у введенні в роль організатора (*пізнавальний блок*) нами було зазначено, що дійсно, навички слухання, підтримки партнера по спілкуванню, які здійснюються шляхом різного роду запитань, що мають підтримувати розмову, скорочувати час на формулювання запитів клієнта, який звернувся до юриста (юрисконсульта, нотаріуса, адвоката), поліпшують якість послуг юриста. Проте уміння ставити відповідні запитання, а також техніка уточнень — не лише прийом рефлексивного слухання, необхідний у консультативній роботі, для виконання ролі консультанта, а й цивілізований засіб протистояння психологічному тиску, психологічному впливу, тоді, коли співрозмовник домагається від вас здійснення певних дій з прихованою власною метою, тобто намагається управляти вами (прокурором, юрисконсультом). Доцільним є наголос на тому, що статус співрозмовника може бути стосовно вас різним, але якщо ви хочете залишити ініціативу у розмові, необхідно уміти протистояти такому впливу. Це необхідно юристу у будь-якій професії. Що ж до професій, які вимагають від юриста компетентності у здійсненні організаційно-управлінського впливу, то без навичок протистояти небажаному впливу юрист-організатор (прокурор, юрисконсульт) не може успішно здійснювати свою професійну діяльність.

Надалі учасникам пропонувалося опанувати кілька технік впливу, які допомагають утримати лідируючу позицію у спілкуванні водночас не принижуючи і не ображаючи співрозмовника. Це техніки і, відповідно, вправи на рольову взаємодію: «Нескінченне уточнення», «Зовнішнє погодження», «Зіпсована платівка», «Самоактуалізований співрозмовник».

Після цього необхідно учасникам запропонувати роздатковий матеріал з коротким описом технік. Як виявилось, такий прийом є доцільним як для студентів-майбутніх викладачів, так і для «невикладачів», оскільки перші, хоча і теоретично знайомі як із техніками, що вивчаються дисципліною «Комунікативні процеси», так і з функціями управління навчанням, які висвітлені у дисципліні «Психологія діяльності і навчальний менеджмент», серед яких зазначена і комунікативна, проте об'єднати ці знання на рівні поведінки їм досить важко. Для студентів — «невикладачів» таке завдання потребує відповідно більших зусиль на етапі входження у роль.

Надалі, після розігрування ролей, тренер пропонує учасникам поміркувати: в яких ситуаціях, при взаємодії з якими особами прокурор, юрисконсульт вимушений як організатор спілкування вдаватися до кожної з технік? При цьому слід враховувати, що може

виникнути необхідність нагадати загальні вимоги до професійної діяльності, які студенти вивчали на першому курсі в «Університетській освіті і юридичній деонтології», а також — як впливає груповий статус на структуру організації, що вивчалось протягом першого року навчання у курсі «Психологія і педагогіка».

Наступним кроком у тренінгу виступає повернення учасників знову до вітагенного досвіду. Їм пропонується пригадати якусь людину, про яку можна сказати, що вона чудовий організатор і надалі відповісти на запитання: «Коли Ви згадуєте таку конкретну людину, скажіть, які її якості дозволяють Вам вважати її хорошим організатором. Чим Ви схожі чи не схожі на цю людину?». В процесі обговорення важливо допомагати учасникам усвідомлювати свій особистісний потенціал у напрямі набуття необхідних організаційних якостей. При цьому тренер використовує ті ж прийоми консультування, які опанувалися у процесі рольової взаємодії на попередньому занятті, що надає можливість згодом запитати учасників: «Ви помітили, як я Вас про це розпитую? Що я роблю як консультант, коли я так вчиняю?» (*рефлексивний блок*).

Після цього доцільно повернутися до роздаткового матеріалу, у якому зазначені різні способи «варварського», силового, в тому числі психологічного впливу і «цивілізованого» впливу, яким має володіти організатор — інформаційний діалог, конструктивна критика, цивілізована конфронтація. На цьому етапі необхідно звернутися із запитаннями до учасників: «Чи усі види впливу, з якими ви ознайомились завдяки таблицям, можна назвати припустимими по відношенню до співрозмовника? Які б із наведених впливів ви б розцінили як психологічне насильство? Чи можна поділити впливи на варварські, неприпустимі і на такі, що відповідають цивілізованим формам поведінки? Які з них припустимі для управлінців, організаторів — прокурор, юрисконсульт (директор, начальник, керівник, викладач, декан, командир)». Такі запитання повертають студентів до їх потреб, мотивації опанування ППП, а саме позицій «самотворців», «інтервентів-фасилітаторів» та «інтервентів-маніпуляторів», зазначених ними ще на етапі базової ПЗППП.

Учасники поступово починають усвідомлювати механізми і припустимість маніпуляції як прихованого психологічного впливу, беруть участь у мозковій атаці, предметом якої виступає припустимість маніпуляції. Після заслуханих висловлювань тренер пропонує поміркувати: «Чи може педагог, вихователь бути маніпулятором? Чи завжди педагогічні маніпуляції переслідують мету вигоди лише для педагога, вихователя? Нападаючий — завжди наносить удар у переносному значенні цього слова. Уявімо маніпулятора-варвара.

Чи завжди він наносить удар свідомо, чи це може здійснюватись ним, як гра, від якої він просто отримує насолоду?».

Наступним блоком є *поведінковий*, у якому учасникам необхідно відтворити у рольовій взаємодії ситуації спілкування директора установи як організатора зі своїм заступником з метою здійснення впливу на рішення останнього, після чого відбувається обмін ролями. Гра відбувається за сценарієм, запропонованим тренером і його «режисуру» здійснюють команди, які захищають, обґрунтовують позицію керівника або позицію підлеглого. Слід зазначити, що ми умисно пропонуємо такі узагальнені ролі, як керівник і підлеглий, акцентуючи саме статуси, а не власне професійні юридичні ролі прокурора, юрисконсульта, слідчого, наголошуючи таким чином на універсальності даної моделі взаємодії. Представники кожної команди мають відгадати, з якої позиції здійснювався вплив, тобто відпрацьовуються організаційні вміння як на *пізнавальному рівні* — упізнання ознак організаційного впливу у рольовій взаємодії, так і на *поведінковому* — власне здійснення такої взаємодії під час розігрування ситуації учасниками. На даному етапі відпрацьовується і *роль діагноста*, оскільки впізнання пов'язане із самомоніторингом емоцій, переживань, що є необхідним для розпізнання маніпуляції.

Завершується заняття вправою на утворення асоціативного ряду до поняття «маніпуляція» і окреслення перспектив майбутнього — розгляду проблеми мотивів маніпуляції, що і буде здійснено під час опанування наступної ролі — ролі мотиватора.

Приклади домашнього завдання

Завдання 1. Пригадайте яку-небудь нещодавню ситуацію, коли ви після здійснення певного вчинку усвідомили, що хтось маніпулював вами: заявив вам одну мету, в той час, як переслідував іншу. Чому ваш партнер так вчинив? Як ви здогадалися про це?

Завдання 2. Пригадайте яку-небудь нещодавню ситуацію, коли ви свідомо пішли на те, щоб увести вашого партнера у оману: оголосили йому одну мету, в той час, як переслідували іншу. Чому ви так вчинили?

Підведення підсумків дня. Які відкриття ви сьогодні для себе зробили?

В опануванні ролі *мотиватора*, яка є провідною для таких юридичних професій, як суддя, прокурор і адвокат, використовуються ті ж самі методичні прийоми з метою опрацювання необхідних умінь для даної ролі, а саме: уміння мотивувати співрозмовника, а також

уміння чинити опір маніпулятивному впливу свого опонента. Проте є і відмінності. Вони стосуються *зміни обставин ролі* — у них вводиться *професійно-юридичний контекст*, тобто дійовими особами виступають уже не абстрактні керівники і підлегли, а адвокати, прокурори, судді — ті, для яких уміння мотивувати співрозмовника є більш значущим, ніж для інших юридичних професій (актуалізується принцип контекстно-рольової детермінації, який, як зазначалося раніше, виступає модифікацією принципу контекстної організації навчання).

Мотиваційний вплив надає також можливість створення сценарію з підтекстом, який спонукає дійових осіб, у ролі яких виступають учасники, здійснювати не тільки мотивацію, а і моральний вибір, тим самим підтверджуючи своє розуміння змісту соціальної спрямованості юридичної діяльності. Сценарій побудований як опис ситуації, характеру стосунків двох дійових осіб, оцінку яких надає один із героїв (маніпулятор), спонукаючи іншого до чогось з «туманною» метою. Його партнер має зробити вибір — обрати з чотирьох варіантів той, який свідчив би і про його моральний вибір, і про здатність розпізнавати вплив і скеровувати діалог у конструктивне русло на основі використання прийомів уточнення цілей партнера, пропозицій по суті, ввічливої відмови тощо. Виконавцям надається ситуація без зазначення інтонації і правильної реакції — вони мають самі це вибрати і розіграти в ролях. Усі інші мають виразити ставлення до представлених подій. Наведемо кілька прикладів вправ (усього їх стільки, скільки учасників тренінгу, банк вправ, створених нами, дозволяє це зробити). Учасникам також надається можливість обирати, представників якої саме юридичної професії вони хочуть грати (таким чином актуалізується принцип індивідуальної рольової преференції).

У відповідях неправильні варіанти і коментарі до них позначені курсивом. Навпроти правильної відповіді стоїть «+». Учасникам роздаються варіанти без таких коментарів.

Приклади вправ для ролі мотиватора, у яких особу, яка маніпулює, тобто адресанта, який звертається до адресата, позначено літерою «М». Необхідно розіграти ситуацію і здійснити на маніпулятора відповідний мотиваційний вплив.

Вправа 1. Два адвокати, які представляють інтереси двох обвинувачених по одній справі — розтрати коштів держбюджету. Дія відбувається у перерві судового засідання.

М. (один із адвокатів) Ви зовсім неправильно розумієте ситуацію. (Адресат-його колега адвокат впевнений у своєму баченні ситуації.)
Виберіть варіант відповіді колеги-адвоката:

1) А Ви — правильно її розумієте? (*Зустрічний напад у формі запитання*)

2) Ви вважаєте, що можете судити про те, що правильно і що неправильно? (*Агресивний напад у вигляді запитання*)

3) Пропонує виробити спільну стратегію з цього питання. (+ Пропозиція по суті)

4) Чому Ви завжди так категоричні? (*Зустрічний напад у формі запитання*)

Вправа 2. Адвокат — судді.

М. Так... Важко з Вами. Чому Ви завжди такий незговірливий?

(*Обговорюваний аспект є важливим для адресата, і він упевнений у своїй правоті*).

Виберіть варіант відповіді адресата-судді:

1) Я був раніше більш зговірливим? (*Напад. Перехід на особистість або/і на стосунки*)

2) Ну що Ви! Зі мною дуже легко домовитись! (*Іронія або самовиправдання*)

3) Це ще як подивитись, хто з нас є більш незговірливим! (*Зустрічний напад*)

4) Пропоную обговорити наші розбіжності ще раз. (+ Пропозиція по суті)

Вправа 3. Родич прокурора — прокурору.

М. Навіщо ти взагалі займаєш цю посаду, якщо навіть це відмовляєшся зробити?

(*Адресату-прокурору важко пояснити цій людині чому він не може виконати прохання родича*).

Виберіть варіант відповіді адресата-прокурора:

1) На жаль, я не зможу виконати твого прохання. (+ Ввічлива відмова)

2) Невже ти не можеш сам справитися з ситуацією? (*Відповідь запитанням на запитання, до того ж зустрічний напад*)

3) А ти вважаєш, що я все повинен для тебе робити? (*Запитання про права*)

4) Та я не відмовляюся, але ти розумієш... (*Самовиправдання, капітуляція*)

Інтерес в учасників викликає і вправа, побудована на опануванні методу сократівського діалогу. Її мета для учасників — набуття уміння відрізнити аргументаційні техніки від маніпулятивних. Мета тренера — довести, що маніпуляція може здійснюватися і під маскою аргументації, що дуже важливо для юриста. Діалог Сократа з Евтидемом, який відтворено Ксенофонтом [172], привернув нашу увагу ще й тим, що філософ застосовує свої методи впливу на потенційного учня, тобто виступає в ролі вчителя, що надає можливість для обговорення надалі методів педагогічного впливу. Рольова вправа готується до розігрування

у малих групах і надалі відбувається обмін ролями. Закінчується заняття обговоренням подій тренінгу, вражень за уже наведеною вище експеріментальною методикою обговорення.

Сократівський діалог поряд з іншими вправами використовується і під час опанування учасниками ролі *оратора* — провідної для професій прокурора та адвоката, проте з іншою метою — аналізу логічних зв'язків у промові оратора і послідовності викладення Сократом доказів після програвання уривку з твору Платона «Федр» [249].

Приклади вправ для ролі оратора

Вправа 1 на розвиток емоційності, образності мовлення

Озирніться навколо. У тренінговій кімнаті оберіть 5 будь-яких предметів. Дайте їм жартівливі назви. Намагайтеся дібрати відповідні слова, звучання яких відповідало б формі і призначенню предмета.

Вправа 2 на розвиток метафоричність мовлення

Мінімальна ораторська структура — афоризм. Придумайте афоризм за запропонованими схемами на основі існуючих прийомів і, завершуючи при цьому початок фрази:

«Жити — значить з'ясовувати (А. Камю) «Любов — поезія і сонце життя» (В. Гюго)

Заповніть пробіли у порівняннях і метафорах:

Відстоювати справедливість — ...(все одно, що..... те ж саме й, що і ...так само, як і ...)

Успіх прокурора — це...

Бути суддею — означає...

Головна «зброя» адвоката — це...

Вправа 3 «Конкурс ораторів»

Зарані готується 3—5 хвилинний виступ перед аудиторією слухачів.

Наприклад: «Правові наслідки вживання підлітками алкоголю», «Правові наслідки вживання наркотиків». Обране журі оцінює якість виступу (повноту розкриття теми, логіку викладу, аргументованість, чи вдалося оратору передати свої почуття, настрої, чи були його дії виразними, природними і послідовними).

Завдання 1. Охарактеризуйте засоби мовленнєвої експресії, які допомагають юристу справляти враження на учасників судового засідання.

Вправа 4.

Запропонуйте і продемонструйте кілька моделей мовленнєвої поведінки юриста на початку і в кінці судового засідання, використовуючи різні засоби експресії професійного мовлення.

За аналогічним сценарієм відбувається професійно-рольова взаємодія з метою формування ПВР діагноста і дослідника.

Завершує тренінг багатосюжетна рольова гра «Прийом на роботу», в процесі якої учасники мають можливість продемонструвати набутий досвід виконання ролей консультанта, організатора, мотиватора, оратора, а також вдосконалити ролі дослідника і діагноста.

Гра потребує ґрунтовної підготовчої роботи учасників. Її сюжет для створення конкретного сценарію роздається учасникам як домашнє завдання, підготування якого потребує групової роботи. Тут же ми зазначимо, що сценарна робота над роллю рекрутера (роботодавця) — того, хто приймає на роботу юриста на конкретну посаду, потребує консультативної роботи тренера, яка й виконується на індивідуальних консультаціях, адже відігравати роль роботодавця, який повинен володіти дослідницькими вміннями, студентам досить непросто. Рекрутер має *проявити свою діагностичну компетентність* — добрати із «Діагностичного портфолію» чи іншого джерела діагностичну методику, за допомогою якої можна *перевірити наявність у претендента* необхідних професійно значущих психолого-педагогічних якостей; шляхом підготовки проєктивних запитань *проявити власну і виявити у претендента консультативну компетентність*; *самому спонукати до конструктивної взаємодії* претендента, виявляючи *мотиваторську компетентність* і підготувати проєктивні запитання з *метою вияву такої ж компетентності у претендента*; підготувати вправи, завдання з *метою виявлення ораторської компетентності у претендента*; в процесі підготовки до гри виявити *організаторську компетентність* і *дослідницьку компетентність*, підготувати проєктивні запитання до претендента з *метою виявлення в нього організаторської компетентності і дослідницької компетентності*. Головне застереження: претенденти на роботу не повинні знати ті прийоми, «домашні заготовки» роботодавців, з якими вони увійдуть у гру. Претенденти мають підготувати резюме і бути готові до випробовування, в процесі якого вони повинні продемонструвати зазначені компетентності, необхідні для тієї чи іншої професії.

Відповідно до вибору професії ігрова ситуація має відбуватися у певній установі і між особами, які відповідно виконують певні ПР. Наприклад, якщо претенденти бажають пройти випробовування на роль помічника нотаріуса, то відповідно дія відбуватиметься у нотаріальній конторі між керівником-роботодавцем і претендентом саме на цю посаду.

Експерти оцінюють ПРК: консультативну, мотиваторську, організаторську, діагностувальну, ораторську, дослідницьку. Оцінюються вміння, які відповідають тій чи іншій компетентності:

—консультативні вміння — вміння входити у контакт, вміння вести інформаційний діалог, задавати прямі, непрямі, дзеркальні запитання, вміння рефлексивного та нерефлексивного слухання, вміння уточнювати, вміння перефразувати, вміння резюмувати (визначаються експертами стосовно рекрутера і претендента, рекрутером у претендента);

—мотиваторські вміння — вміння спонукати до відвертості, вміння цивілізованої конфронтації, вміння спонукати до дії, вміння оцінювати через констатацію, вміння будувати «Я-висловлювання» (визначається експертами у рекрутера);

—організаторські вміння — вміння організовувати свій та інших час, вміння організовувати спільну діяльність, вміння бути лідером, вміння управляти групою (визначаються експертами у рекрутера і претендента і рекрутером у претендента);

—діагностувальні вміння — вміння визначати необхідні для діагностики параметри, вміння добирати діагностувальні методики, вміння аналізувати поведінку співрозмовника за вербальними та невербальними проявами, вміння задавати проєктивні запитання (визначаються експертами у рекрутера);

—ораторські вміння — вміння чітко і лаконічно висловлювати свою думку, виразність, логічність мовлення і мови, вміння користуватися метафорою, послідовність викладу думки, вміння техніки мовлення, вміння виступати перед аудиторією (визначаються експертами у претендента і рекрутером у претендента);

—дослідницькі вміння — вміння спланувати дослідницькі завдання, вміння використовувати джерела та літературу, вміння робити обґрунтовані висновки, вміння здобувати необхідну інформацію (визначаються експертами у рекрутера і претендента).

Протягом гри кожен із учасників у різних ситуаціях виконує роль як рекрутера, так і претендента. Усі інші учасники під час проведення гри виступають спостерігачами, рецензентами, супервізорами, які фіксують перебіг подій і виступають надалі експертами у грі, визначаючи переможців за такими критеріями: кількість і майстерність застосування дослідницьких методів роботодавцем, доцільність їх застосування (виконавець ролі роботодавця як дослідник); майстерність у доборі діагностичних методик для визначення комунікативних і організаційних здібностей претендента, цілеспрямованість і доречність проєктивних запитань до нього (виконавець ролі роботодавця як діагност) за такою системою: кількість; майстер-

ність, доцільність і своєчасність їх застосування, вміння утримувати ініціативу під час взаємодії за такою ж шкалою (виконавець ролі роботодавця як мотиватор) за 3-бальною шкалою. Так само оцінюється експертами адекватність рольової дії претендента на обіймання посади: підготовлене ним резюме, його здатність до самопрезентації під час виконання ролі; його вміння утримувати ініціативу під час взаємодії, вміння продемонструвати володіння тими ролями, які виступають складовими кожної конкретної юридичної професії, яку бажає обійняти претендент.

До експертизи професійної ПРК учасників тренінгу залучаються: 1) тренер; 2) викладач ППД; 3) викладач-керівник практикою в «Юридичній клініці»; 4) учасник тренінгу (студент). Кожен із зазначених у таблиці експертів отримує особистий оцінковий листок для оцінювання компетентності роботодавця і претендента. Їх зразки ми подаємо у табл. 3.4 і табл. 3.5.

Таблиця 3.4

ОЦІНКОВИЙ ЛИСТОК ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПРК «РОБОТОДАВЦЯ»

Експерти	ПВР	Критерії	Бали (необхідне підкреслити)
1. Експерт-тренер	Дослідник	Виявлені вміння дослідника	3 2 1 0
2. Експерт-викладач ППД	Діагност	Виявлені вміння діагноста	3 2 1 0
3. Експерт-керівник практики у «Юридичній клініці»	Мотиватор	Виявлені вміння мотиватора	3 2 1 0
4. Експерт-студент (один із учасників тренінгу, не задіяний на даний момент у грі)			

Таблиця 3.5

ОЦІНКОВИЙ ЛИСТОК ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПРК «ПРЕТЕНДЕНТА НА ПОСАДУ»

Експерти	ПВР	Критерії	Бали (необхідне підкреслити)
1. Експерт-«роботодавець»	Консультант	Виявлені вміння консультанта	3 2 1 0
2. Експерт-тренер	Організатор	Виявлені вміння організатора	3 2 1 0
3. Експерт-викладач ППД	Оратор	Виявлені вміння оратора	3 2 1 0
4. Експерт-керівник практики у «Юридичній клініці»	Мотиватор	Виявлені вміння мотиватора	3 2 1 0

Сумарний середній бал вираховується тренером та учасниками після закінчення гри, коли усі учасники виконують як ролі рекрутерів та претендентів, так і ролі експертів. При цьому необхідно зважити на те, що бали за виконання ролі мотиватора учасник тренінгу може отримати і як «роботодавець», і як «претендент на посаду». Це пов'язано з тим, що окремим учасникам легше здійснювати мотивацію, коли вони відчують себе роботодавцями, а іншим — коли претендентами. У будь-якому разі оцінка кожним експертом учасника за виконання ним ролі мотиватора не може перевищувати трьох балів, як і за інші ПВР.

Надалі необхідно вирахувати такі показники: широта рольового діапазону (широта рольового репертуару); глибина рольового діапазону (глибина рольового репертуару); консультативні, мотиваторські, організаторські, діагностувальні, ораторські, дослідницькі уміння, які складають основу відповідних ПРК.

Показником *широти рольового діапазону* виступає коефіцієнт рольової гнучкості, який розраховується таким чином:

$$\text{Коефіцієнт рольової гнучкості (широти рольового діапазону)} = \frac{\text{сума ролей, обраних учасником для виконання}}{\text{максимально можлива сума ролей (6)}}$$

- Високий рівень рольової гнучкості...0,8—1.
- Середній рівень:.....0,5—0,6.
- Низький рівень.....0,2—0,3.

Показником *глибини рольового діапазону* виступає коефіцієнт якості виконуваних ролей, який розраховується таким чином:

$$\text{Коефіцієнт якості виконання ПВР (глибини рольового діапазону)} = \frac{\text{сума балів експертів за якість виконання учасником однієї ПВР}}{\text{максимально можлива сума балів експертів за виконання однієї ПВР (12)}}$$

- Високий рівень якості виконання ролі...0,8—1.
- Середній рівень0,7—0,5
- Низький рівень.....0,4—0.

У разі, якщо виконання більшості ролей має коефіцієнт якості в межах 0,8—1, такий результат слід розглядати як сформованість **полірольової професійної компетентності (ПРК)**.

Надалі вираховуємо коефіцієнт компетентності в межах конкретної професії (професійної ролі) — коефіцієнт ПРК у межах окремої ПР.

$$\text{Коефіцієнт ПРК у межах окремої ПР} = \frac{\text{сума коефіцієнтів якості виконання професійно важливих ролей (ПВР), які входять до складу даної професійної ролі (ПР)}}{\text{кількість професійно важливих ролей (ПВР), які складають дану професійну роль (ПР) (прокурор або юрисконсульт, або адвокат, або суддя, або нотаріус)}}$$

Кількість ПВР для прокурора = 4 (організатор, мотиватор, оратор, дослідник).

Кількість ПВР для юрисконсульта = 3 (організатор, консультант, оратор).

Кількість ПВР для адвоката = 4 (консультант, оратор, діагност, мотиватор).

Кількість ПВР для судді = 2 (мотиватор, дослідник).

Кількість ПВР для нотаріуса = 2 (дослідник, діагност).

Високий рівень професійно-рольової спрямованості...0,8—1

Середній рівень0,75—0,45

Низький рівень.....0,4—0

Наявність коефіцієнтів високого рівня ПРК за більшістю ПР можна розглядати як сформованість **полірольової професійної компетентності студента**.

Коефіцієнт ПРК в межах конкретної ПР можна вирахувати і в інший спосіб:

$$\text{Коефіцієнт ПРК у межах окремої ПР} = \frac{\text{сума балів експертів за виконання ПВР, визначених для даної професії (ПР)}}{\text{максимальна кількість балів за ПВР конкретної професії (ПР)}}$$

Високий коефіцієнт ПРК у межах конкретної ПР означає, що ця юридична професія є рекомендованою для студента, середній коефіцієнт ПРК означає, що професія є можливою для вибору, а низький — що професія не є рекомендованою для студента на даному етапі.

У кінці проводиться аналіз гри — обговорення: які ролі на думку експертів удавалися кожному легше та самооцінкою — які ролі давалися кожному на його думку легше.

Тренер пропонує заповнити анкету (додаток 4), зазначивши, яку юридичну професію (професії) обирає для себе після тренінгу кожен учасник, чи змінився його вибір, чи розширився цей вибір і вказує: рекомендовану юридичну професію; можливу юридичну професію; нерекондовану юридичну професію на даному етапі. Залежно від результатів тренінгу і вибору учасників бажаної для себе юридичної професії у майбутньому, кожному пропонується на вибір кілька стратегій самовдосконалення: розширення рольового репертуару в разі високого коефіцієнту спрямованості на професію; поглиблення рольового репертуару в разі середнього коефіцієнту спрямованості на професію; стратегія, що потребує суттєвого особистісного вдосконалення в разі низького коефіцієнту спрямованості на професію або зміни прерференцій професійного самовизначення.

Тим студентам, які проходять (пройшли) поглиблену ППП з метою отримання кваліфікації «викладач права» процес цілепокладання в цілому знайомий. Для тих студентів, які не обирали поглиблену ППП, необхідна допомога тренера. Студентам пропонується відповісти на запитання: «За якою юридичною професією хотілося б працювати у майбутньому?», «Яка професія є рекомендованою після тренінгу?», «Чого мені не вистачає для професії, які риси необхідно у собі вдосконалити?», «Які заходи можливо здійснити задля вдосконалення: протягом навчання в університеті, протягом роботи у «Юридичній клініці?», «Що я буду робити для цього протягом: поточного року, півріччя, місяця, тижня, вже із завтрашнього дня?».

Завершальним завданням у тренінгу виступає досить відома вправа, яка називається «Чарівний магазин». Проте серед фантастичних речей, які можна купити у такому магазині, можна запропонувати купити ті якості й уміння, які сприяють успіху в даній юридичній професії. Загальна тривалість тренінгу — 48 академічних годин

Зміст стадії опанування репертуаром ПВР юриста як індивідуалізація цього репертуару подаємо у табл. 3.6.

Слід зазначити, що завершальні заняття тренінгу, на яких студенти утворюють стратегії корекції полірольової професійної компетентності співпадають з початком стадії екстраполяції ПВР на ситуації професійної діяльності як інтеграції опанованих ПВР, яка триває надалі під час вивчення студентами «Юридичної психології».

**ЗМІСТ ПЗППН НА СТАДІЇ ОПАНУВАННЯ
РЕПЕРТУАРОМ ПВР ЮРИСТА ЯК ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ЦЬОГО
РЕПЕРТУАРУ**

Завдання	Зміст	Методи, прийоми, технології	Результати
<p>1. Актуалізація психолого-педагогічних ролей, які складають різні юридичні професії, а також професію викладача.</p> <p>2. Активізація інтересу до опанування психолого-педагогічними професійними ролями.</p> <p>3. Формування ціннісного ставлення до досвіду набутих комунікативних і організаційно-управлінських якостей як чинника набуття професійно-рольової компетентності</p> <p>4. Формування здатності до визначення стратегій корекції рольового саморозвитку.</p>	<p>● Система психолого-педагогічних ролей, які складають зміст певних юридичних професій, функції і структура психолого-педагогічних професійних ролей</p> <p>● Роль психолого-педагогічної підготовки у розвитку особистості: значення особистої активності студента у раціональній організації своєї діяльності, на вчальній діяльності, роботи над собою, розробленні індивідуальних комплексів психолого-педагогічних професійних ролей; напрямки, етапи і можливі способи самовдосконалення на основі визначення навчальних стратегій корекції професійно-рольової компетентності</p> <p>● Психолого-педагогічна підготовка в університеті як сукупність можливостей для вільного вибору шляхів, засобів, рівнів і способів професійно-особистісного розвитку майбутнього юриста</p>	<p>Експериментально-рольові:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Інтерактивні, дискусійні, ігрові, рефлексивні. ● Ретроспективний аналіз досвіду. ● Спостереження і аналіз виконання ролей ● Тренінг полрольової професійної компетентності ● Розроблення програм самовдосконалення портфоліо 	<ul style="list-style-type: none"> ● Опанування ПВР ● Інтерес до ПЗПП як досвіду перетворювальної діяльності ● Сформованість ПРК, ПРПК ● Визначення стратегій корекції ПРК та спрямованості на конкретну юридичну професію

Стадія екстраполяції ПВР на ситуації професійної діяльності як інтеграція опанованих ПВР

На цій стадії завершується процес *рефлексії набутого досвіду* опанування ПВР і розпочинається *концептуалізація досвіду* відповідно до запропонованого нами ЕРП.

Така концептуалізація має: 1) сприяти збагаченню пізнавального, мотиваційного, особистісного та поведінкового компонентів їх полірольової професійної спрямованості; 2) забезпечувати дедалі зростаючу рефлексію самоорганізації діяльності з урахуванням обраної стратегії корекції професійно-рольової компетентності, уміння реалізувати обрану стратегію з урахуванням рольових професійних преференцій; 3) сприяти збагаченню їх досвіду.

Розкриємо можливі варіанти стратегій корекції ПРК та спрямованості на юридичну професію в процесі вивчення дисциплін «Юридична психологія» та «Судова риторика».

1 Варіант. Якщо за результатами тренінгу рекомендована професія (професії) співпадають з бажаною (бажаними), можна рекомендувати надалі самовдосконалюватися саме у цій галузі або підвищувати рівень рекомендованості тієї (тих) професій, які потребують більш суттєвого психолого-педагогічного вдосконалення, **розширюючи надалі широту діапазону.**

2 Варіант. Якщо за результатами тренінгу рекомендована професія лише частково співпадає з бажаною, можна: а) надалі удосконалювати ті психолого-педагогічні компетентності, яких бракує для даної професії (більш проста стратегія), що буде свідчити про **прагнення поглиблення рольового діапазону**; б) удосконалювати психолого-педагогічні компетентності небажаної, але рекомендованої професії (більш складна стратегія з точки зору мотивації, з огляду на можливі рольові конфлікти), що буде свідчити про **прагнення розширення рольового діапазону.**

3 Варіант. Якщо за результатами тренінгу nereкомендована професія співпала з бажаною, можлива або відмова від бажаної професії, або розширення рольового діапазону, або розроблення **стратегії, яка передбачає суттєве особистісне самовдосконалення.** У будь-якому разі результати тренінгу і ставлення до них, розроблення можливої стратегії потребують ґрунтовнішого аналізу порівняно з попередніми варіантами.

На основі будь-якого варіанту студенти отримують можливість проектування найдоцільніших індивідуальних комплексів ПВР відповідно до характеру переважаючої рольової компетенції і реалізувати їх у процесі *контекстно-рольового навчання.* Перелік позицій, які опановуються в курсах і які виступають підґрун-

тям для виокремлення їх в якості ПВР у структурі діяльності юриста, представлено у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА, ЯКІ ОПАНОВУЮТЬСЯ
У ДИСЦИПЛІНАХ «ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ» («ЮП»)
ТА «СУДОВА РИТОРИКА» («СР»)**

Назва дисципліни	
«ЮП»	«СР»
<i>ПВР</i>	
Цілепокладаючий суб'єкт; проєктувальник і конструктор своєї діяльності; організатор своєї діяльності; організатор колективної діяльності і спілкування, аналітик і експерт, мотиватор, контролер, дослідник, суб'єкт навчальної діяльності, діагност, самодіагност, консультант, психотерапевт	Цілепокладаючий суб'єкт, проєктувальник і конструктор своєї діяльності, організатор своєї діяльності, організатор колективної діяльності і спілкування, аналітик і експерт, мотиватор, контролер, дослідник, суб'єкт навчальної діяльності, діагност, самодіагност, дослідник, фасилітатор, мотиватор, гуманіст, маніпулятор, актор, оратор

Навчальний процес курсів «Юридична психологія», «Судова риторика» будувалися у опорі на модульну систему навчання з урахуванням закономірностей становлення ПВР майбутнього юриста.

Для цього використовувалися комплекс постійних і варіативних засобів. У якості постійних використовувалися такі: виокремлення конкретних ПВР, які розглядаються у темі; формулювання умінь, необхідних для оволодіння цими ПВР; формулювання запитань, які спонукають студентів до рефлексивного осмислення якостей і особливостей тих чи інших ПВР, розв'язання контекстно-рольових професійних задач, у яких необхідно приймати рішення, виходячи із рольових позицій судді, адвоката, юрисконсульта, нотаріуса, прокурора тощо. Досвід викладання «Юридичної психології» свідчить, що студенти виявляють інтерес до окремих психолого-педагогічних проблем професійної діяльності юриста, але вони не співвідносять їх зі своїми професійно значущими якостями.

Після тренінгу та виконання усіх видів навчально-пізнавальної діяльності, передбачених модулем (на лекції, практичних заняттях, у процесі самостійної роботи), пропонуються запитання на рефлексію опанованих професійно-особистісних позицій:

—В опануванні якої з професійних ролей у найбільшій мірі будуть загартовані Ваші здібності?

—До освоєння якої із професійних ролей Ви найбільше готові?

—Які з компетенцій найбільше формують роль дослідника, організатора, мотиватора, консультанта, оратора, діагноста?

—Яке з виконаних завдань модулю активніше всього наближає Вас до позиції педагога, психолога?

Зміст навчального матеріалу з тем, які безпосередньо стосуються організації навчального процесу, збагачено інформацією **про стратегію**. Процес розв'язання контекстно-рольових задач слугував корекції стратегій, визначених на попередньому етапі у ході рольового тренінгу. Особливості цілепокладання, рефлексії, конструювання змісту навчання, методичного арсеналу юристів аналізувалися з позицій обраної стратегії корекції рольової поведінки і т. д.

Навчально-пізнавальна діяльність по засвоєнню даної дисципліни будувалася на рефлексивній основі і стимулювала студентів до пошуку причин успіху чи невдачі, суб'єктивно зручних і результативних способів її здійснення. За результатами розв'язання контекстно-рольових задач, студенти аналізували реалізованість стратегії корекції психолого-педагогічних ролей, вибудовували ієрархію умов з метою підвищенню її продуктивності. У рефлексивному блоці занять систематично пропонувалися запитання і завдання на самооцінку реалізації стратегій корекції.

Навчально-пізнавальні завдання були варіативними і дозволяли майбутнім юристам засвоювати нормативний компонент навчально-пізнавальної діяльності: на різних рівнях складності; у різних обсягах; з використанням різних джерел інформації і способів роботи з нею; з урахуванням найбільш вираженого особистісного потенціалу; у контексті преференційованих ПВР.

Варіативність освітнього простору забезпечувалася також можливостями вибору змісту завдань для самостійного опрацювання студентами.

Наводимо приклади контекстно-рольових задач з курсу «Юридична психологія».

Задача на реалізацію рольової позиції консультанта.

До Вас у консультацію прийшла немолода жінка, заплакана, відчувається сильне нервово напруження, говорить швидко, часто перериває думку, не може зосередитися. Розробіть вдома сценарій, за яким можлива така ситуація і розіграйте за цим сценарієм парний етюд, використовуючи щонайменше 4 прийоми консультування відповідно до організаційної структури (етапів) консультації.

Задача на реалізацію рольової позиції дослідника.

За кордоном зараз «у моді» культ здоров'я. Це не лозунг, а практика цивілізованого піклування про себе, властива розумній і освіченій людині. У США та інших країнах у останнє десятиліття помітно зменшилась кількість курців, алкоголіків, наркоманів. У нас же їх кількість зростає.

Виступіть у ролі дослідника, склавши анкету і провівши анкетування серед одногрупників. За допомогою питань анкети з'ясуйте: ставлення до цих явищ, особисту поведінку і позицію опитуваних, пропозиції щодо удосконалення законодавства у цьому напрямі; доцільні методи правової освіти населення, в тому числі учнів. З'ясуйте уявлення опитуваних щодо впливу індивідуально-особистісних і групових чинників на зазначені явища.

На цьому етапі студенти-майбутні юристи вивчають низку професійно- та практично-зорієнтованих обов'язкових дисциплін та дисциплін за вибором. До останніх відносяться й дисципліна «Судова риторика». І хоча «Судова риторика» не вважається дисципліною психолого-педагогічного циклу, у ній розглядаються проблеми, які пов'язані із комунікаціями у судовому процесі, тому деякі питання набули б більш різностороннього змісту, якщо б студенти були б мотивовані поєднувати знання уже вивчених психолого-педагогічних дисциплін зі знаннями судової риторики. З цією метою нами була запроваджена бінарна лекція, побудована у формі діалогу між двома викладачами — викладачем кафедри педагогіки та психології та викладачем судової риторики з кафедри конституційного і адміністративного права, на якій читається зазначений предмет. У свою чергу викладач судової риторики був запрошений для проведення бінарної лекції дисципліни «Юридична психологія». Бінарні лекції були побудовані як діалог, у процесі якого викладачем дисципліни повідомлялася якась теза, і надалі надавалося слово колезі, який висловлював свою думку у вигляді запитання чи полемічного зауваження, потім обидва викладачі зверталися до студентів з пропозицією підтримати або не підтримати певну позицію і підготувати відповіді на семінарське заняття. Таким чином бінарна лекція-діалог набувала ознак рольової взаємодії, у якій колеги спонукали студентів не тільки розглянути питання з різних сторін, а й виявити певні неузгодженості, які потребували пояснень, надавали проблемності викладеному матеріалу.

На практичних заняттях студентам було запропоновано взяти участь у грі «Судове засідання». Ця гра у різних модифікаціях застосовується для навчання юристів — майбутніх адвокатів, суддів, прокурорів у профільних вищих навчальних закладах при вивченні «Судової риторики», «Еристики» та інших дисциплін професійного циклу. Проте у даній грі не актуалізуються ПВР, «розчиняючись» у інших професійних уміннях, до того ж критерії експертної оцінки ретельно не розроблені. Ми запропонували використовувати критерії, апробовані в ході навчаль-

но-професійного тренінгу — тренінгу професійно-рольової компетентності.

Залежно від результатів вибору конкретної майбутньої юридичної професії студентами, їм пропонуються для розгляду на практичних заняттях саме ті ситуаційні вправи, які надають можливість розвивати ті якості, які є дефіцитарними. Наприклад, у разі недостатньо розвинутої *консультативної і дослідницької* компетентності, студенту надається вправа, завдання, яке переслідує мету розвитку даної компетентності відповідно до контексту обраної професії, обраної стратегії професійно-рольового розвитку — саме консультативна компетентність особливо актуальною є для тих, хто обрав для себе професію нотаріуса, адвоката, юрисконсульта. Вона має знаходитися у зоні особливої уваги викладача, оскільки є базовою і для роботи студента на наступній стадії — стадії апробації, а саме — у «Юридичній клініці». Консультативна компетентність передбачає й уміння інтерв'ювання як комунікативне і дослідницьке уміння. Зокрема, на практичному занятті студентам було запропоновано скласти по п'ять запитань для інтерв'ювання однокурсників з метою відшукати «однодумців» зі стратегії. Потім протягом двадцяти хвилин вони брали один в одного інтерв'ю. Взаємодія організувалася у парах змінного складу. Результатом цієї роботи виступило створення типологічних підгруп різної чисельності від трьох до восьми осіб. Підгрупам було запропоновано скласти резюме за підсумками виконання завдань і обговорення питань:

—Які ролі Вам краще вдаються і як це пов'язано з Вашими особистісними особливостями?

—Що спільного у всіх і в чому відмінності?

—Які типові характеристики тієї чи іншої ролі узгоджуються з Вашими характеристиками?

—Чим Ви можете доповнити ці характеристики?

—У чому полягають плюси і мінуси Вашої стратегії?

—Які труднощі Ви відчували при реалізації стратегії?

—Запропонуйте програму з 5 пунктів, яка б надала можливість «посилити плюси і зняти мінуси».

—Запропонуйте ієрархію умов, які впливають на продуктивність Вашої навчально-пізнавальної діяльності з «Юридичної психології» та «Судової риторики».

Після презентації кожної підгрупою результатів роботи проводилася рефлексія, аналізувалася її значущість, мета, отримані результати, індивідуальні внески у роботи групи, можливості подальшого розвитку даної стратегії.

**ЗМІСТ ПІЗНІЙ НА СТАДІЇ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ ПІВР
(4 КУРС, ВИВЧЕННЯ «ЮРИДИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ» — РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНТЕКСТНО-РОЛЬОВИХ ЗАДАЧ,
«СУДОВОЇ РИТОРИКИ» — ПРОВЕДЕННЯ ТРИ «СУДОВІ ДЕБАТИ»)**

Завдання	Зміст	Методи, прийоми, технології	Результати
<p>1. Вдосконалення професійної психолого-педагогічної компетентності у процесі вивчення «Юридичної психології» та «Судової риторики»</p> <p>2. Збагачення досвіду рольової взаємодії на матеріалі професійно-зорієнтованих дисциплін</p> <p>3. Формування уміння цілісної самоорганізації та самореалізації в процесі опанування професійних ролей</p>	<p>• Сутність, структура, функції, завдання, зміст психологічних та еристичних аспектів професійної юридичної діяльності; комплекс професійно-важливих ролей як суб'єктивно зручних, оригінальних, результативних способів виконання професійних функцій і вирішення професійних завдань, професійна психолого-педагогічна готовність до виконання професійних юридичних ролей</p> <p>• Самоорганізація і рефлексія навчально-пізнавальної діяльності, критерії оцінки її результативності, параметри аналізу її особливостей, способи та умови формування раціональних індивідуальних стратегій</p>	<p>• Експериментально-рольові та пошуково-дослідницькі методи</p> <p>• Організація і стимулювання різних видів самостійної роботи студентів в умовах модульної системи навчання</p> <p>• Діагностичний портфоліо як кумулятивний діагностичний комплекс рефлексії та планування досвіду професійного самовдосконалення</p> <p>• Реалізація стратегії корекції рольового саморозвитку</p>	<p>• Базова підготовленість студентів до самоорганізації діяльності у контексті професійно-рольових особливостей;</p> <p>• прагнення до самопізнання і саморозвитку у процесі професійно-зорієнтованих дисциплін;</p> <p>• професійно-рольова компетентність юриста;</p> <p>• уміння реалізувати стратегію корекції професійно-рольової компетентності, визначатись щодо власної індивідуальної освітньої та професійної траєкторії відповідно до рівня і змісту професійно-рольового розвитку</p>

У інтерактивному режимі здійснювалися усі практичні заняття. Серед багатоманітності реалізованих форм — дебати, тренінги, презентації, ігри, і т. ін. Особливість активних занять у тому, що вони забезпечують цілісне освоєння юристом психолого-педагогічних аспектів професійної діяльності на основі ЕРП.

Наприкінці вивчення дисципліни «Юридична психологія» студентам пропонується авторська анкета «Професійна спрямованість майбутнього юриста» (додаток 5), а її результати порівнюються з результатами, отриманими напередодні вивчення цієї дисципліни та навчально-професійного тренінгу ПРК.

Зміст стадії екстраполяції ПВР на ситуації професійної діяльності як інтеграція опанованих ПВР подаємо у табл. 3.8.

Подальший професійно-рольовий розвиток передбачає апробацію сформованої полірольової професійної компетентності майбутніх юристів у процесі роботи в «Юридичній клініці» та під час проходження студентами професійної практики на завершальному етапі, що і становило зміст останньої стадії етапу професійної психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів.

Стадія апробації ПВР

На стадії апробації ПВР юриста, апробації ПРК відбувається процес, який можна назвати активним експериментуванням. У концепції експерієнтального навчання Д. Колба він так і називається — «Активне експериментування», коли попередньо сформовані концепції і моделі конкретизуються під час апробації на практиці. Студенти можуть апробувати визначені для себе рольові професійні преференції у професійній діяльності. Такою діяльністю виступає їх робота у «Юридичних клініках».

У ході практики на даному етапі студенти здійснюють перше професійне «занурення» у професійну діяльність. Проте, можливості апробації нового психолого-педагогічного досвіду студентів під час практики в установах та організаціях є обмеженими. Таке становище пов'язане з відсутністю у практикантів відповідних повноважень фахівців, які вони набувають у процесі професійної діяльності після кількох років роботи помічниками нотаріуса, адвоката тощо. Тому більшість комунікативних, і, особливо, організаційно-управлінських ролей вповні реалізуються лише че-

рез 2—3 роки після отримання вищої юридичної освіти за умови стажу роботи у певній галузі на посаді помічника і за умови складання кваліфікаційних іспитів. Практика в «Юридичних клініках» на відміну від виробничої практики студентів в установах та організаціях передбачає не лише споглядальність, дослідження документів, а й деяку інтерактивність, нехай і в межах лише деяких професійно-важливих ролей, а саме — консультанта і дослідника, і все ж таки — це реальне спілкування з реальним клієнтом. Відтак — існує можливість *апробації ролей дослідника і консультанта*. З цією метою нами була розроблена методика оцінки апробації ПРК студентів-практикантів, консультантів «Юридичної клініки».

Оцінювання студента на практиці у цих двох ролях здійснюють за 3 бальною системою експертами-супервізорами, в якості яких виступають:

1. керівник практикою, викладач юридичних дисциплін, експерт тренінгу ПРК;
2. тренер — викладач, який здійснював ППП і був експертом тренінгу ПРК;
3. студент 5 курсу — експерт, зустріч якого зі своїм клієнтом вже відбулася;
4. студент 5 курсу — експерт, зустріч якого зі своїм клієнтом запланована пізніше.

Усі студенти — як оцінюваний, так і експерти, проходять практику під керівництвом даного викладача юридичних дисциплін-експерта. Процес зустрічі з клієнтом і виконання його запиту оцінюється експертами за допомогою показника *глибини рольового діапазону*, на основі якого вираховується в кінці практики коефіцієнт якості виконуваних ролей:

$$\text{Коефіцієнт якості виконання ПРВ консультанта} = \frac{\text{сума балів експертів за якість виконання учасником однієї ПРВ}}{\text{максимально можлива сума балів експертів за виконання однієї ПРВ (12)}}.$$

$$\text{Коефіцієнт якості виконання ПРВ дослідника} = \frac{\text{сума балів експертів за якість виконання учасником однієї ПРВ}}{\text{максимально можлива сума балів експертів за виконання однієї ПРВ (12)}}.$$

Високий рівень якості виконання ролі....	0,8—1
Середній рівень	0,7—0,5
Низький рівень.....	0,4—0

Критерії оцінювання:

3 бали — зміст і спрямованість рольової взаємодії продемонстрована адекватно завданням рольової взаємодії, завданням ролі; у коментарях виконавця, здійснених після закінчення рольової взаємодії виявляється розуміння рольових завдань, змістових і процесуальних аспектів ролі.

2 бали — виявляється непослідовність у здійсненні рольової взаємодії; часткове досягання надзавдання ролі; у коментарях виконавця, здійснених після закінчення рольової взаємодії виявляється поверхове розуміння завдань ролі і характеру умінь, прийомів, можливих до використання.

1 бал — виявляється здатність до вирішення рольових завдань в основному шляхом психологічного тиску, маніпулятивного впливу або тактики потурання партнеру, підкорення його вимогам, безпорадності перед натиском, тобто таких, які породжують непередбачувану конфліктність рольової взаємодії; застосування зазначених прийомів не усвідомлюється або свідомо приховується виконавцем в процесі коментарів, здійснених після закінчення рольової взаємодії, дослідницькі завдання виконуються після підказки викладача, проявляється несамостійність;

0 балів — виявляється невміння визначення рольових завдань, безпорадність у відображенні своєї рольової позиції у взаємодії, а коментарі до можливої, але не здійсненої взаємодії відображають лише загальне розуміння завдань, до того ж — неправильне.

Кожному з експертів надається оцінковий листок на зразок того, який наведений у таблицях 3.4 і 3.5, в якому зазначені експерти, ПВР консультанта і дослідника, виявлені вміння і отримані за них бали.

Зміст стадії апробації ПВР та зумовлених ними полірольової професійної компетентності подаємо у табл. 3.9.

Діагностична складова системи ПЗППП відображається у результатах формування спеціальної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів, які досліджуються на основі методик, запроваджених автором і відображених у табл. 3.10.

Таблиця 3.9

ЗМІСТ СТАДІЇ АПРОБАЦІЇ ПОЛЮЛЬОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Завдання	Зміст	Методи, прийоми, технології	Результати
<p>1. Педагогічна підтримка самоорганізації студентами різних видів навчально-професійно-практичної діяльності у контексті визначеної стратегії рольового розвитку</p> <p>2. Збагачення рефлексивного досвіду, який сприяє виконанню інтенції на вдосконалення стратегій рольового розвитку</p> <p>3. Формування умінь проєктування і аналізу досвіду застосування рольових стратегій в процесі практики</p> <p>4. Спонування студентів до вибору конкретної юридичної професії, рекомендації щодо працевлаштування з урахуванням опанованих професійних ролей</p>	<p>Зміст</p> <ul style="list-style-type: none"> • Способи цілісної самоорганізації професійно-рольового досвіду • Вимоги до різних професій • Способи організації зворотного зв'язку з метою оцінки реалізації комплексу професійно-важливих ролей і його впливу на результати професійної взаємодії • Компетентності, що забезпечують дослідницькі та консультативні функції, виконання ролей консультанта та дослідника 	<p>Методи, прийоми, технології</p> <p>Різні види СРС:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Самопрограмування професійної практики • Апробація студентом професійно-рольових стратегій у процесі професійно-юридичної практики в «Юридичній клініці» • Дослідницький портфоліо • Самоаналіз результатів практики щодо апробації професійно-рольової компетентності 	<p>Результати</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прагнення до самореалізації у різних видах діяльності з опанування професійними ролями • Апробація професійно-важливих ролей консультанта та дослідника • Визначеність професійної спрямованості • Вибір юридичної професії з урахуванням опанованих професійно-важливих ролей

Таблиця 3.10

**РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ППК ТА МЕТОДИКИ
ВИЗНАЧЕННЯ ЇХ ПОКАЗНИКІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЗПП**

Результати формування спеціальної психолого-педагогічної компетентності	Методики дослідження сформованості спеціальної психолого-педагогічної компетентності
Усвідомлення здатності до опанування ПВР	Анкета «Ставлення до професійної ППП»
Формування здатності до визначення стратегій корекції професійно-рольового саморозвитку	Анкета «Професійна спрямованість на юридичну професію» Анкета самозвітів учасників професійно-рольового тренінгу Діагностичні методики визначення сформованості особистісного компонента професійної психолого-педагогічної компетентності
Мотивація до самопізнання і самоусвідомлення своїх професійно значущих особистісних якостей	Анкета «Ставлення до професійної ППП»
Визначення та реалізація стратегій корекції професійно-рольової компетентності	Методика самовизначення навчальних стратегій корекції професійно-рольової компетентності
Сформованість полірольової професійної компетентності	Методика експертної оцінки полірольової професійної компетентності
Апробація професійно-рольової компетентності	Методика експертної оцінки апробації професійно-рольової компетентності

Таблиця 3.11

КОМПОНЕНТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ППК ТА МЕТОДИКИ ЇХ ВИЗНАЧЕННЯ

Компоненти спеціальної психолого-педагогічної компетентності	Методики та показники визначення компонентів
Мотиваційний	Анкета «Ставлення до професійної ППП» Анкета «Професійна спрямованість на юридичну професію»
Пізнавальний	Анкета «Ставлення до професійної ППП» Анкета «Професійна спрямованість на юридичну професію»

Закінчення табл. 3.11

Компоненти спеціальної психолого-педагогічної компетентності	Методики та показники визначення компонентів
Пізнавальний	Анкета самозвітів учасників тренінгу професійно-рольової компетентності Рівень успішності опанування дисципліни «Юридична психологія» та «Судова риторика»
Особистісний	Анкета самозвітів учасників тренінгу професійно-рольової компетентності Тест КОС В. В. Синявського — Б. О. Федоришина
Поведінковий	Анкета «Професійна спрямованість на юридичну професію» Анкета самозвітів учасників тренінгу професійно-рольової компетентності Методика самовизначення стратегій корекції професійної полірольової компетентності Методика оцінювання професійно-рольової компетентності за результатами навчально-професійного тренінгу Методика оцінювання апробації професійно-рольової компетентності за результатами практики у «Юридичній клініці»

Відповідно до визначених нами компонентів психолого-педагогічної компетентності наводимо усі застосовані нами діагностичні методики у табл. 3.11.

Докладно методика експериментального дослідження результативності психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів та аналіз результатів дослідної перевірки розробленої системи представлено у останньому розділі роботи.

Висновки до третього розділу

1. Методика забезпечення розробленої системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів розглядається як комплекс взаємозалежних і взаємозумовлених заходів і процедур, які здійснюються поетапно.

2. Зміст, методи, прийоми та технології першого етапу психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів підпорядковані меті етапу — формуванню міжособистісно-рольової компетентно-

сті як базової психолого-педагогічної компетентності, а другого етапу — формуванню полірольової професійної компетентності як спеціальної психолого-педагогічної компетентності й чинника професійної спрямованості фахівців юридичного профілю.

3. Конкретизація практико-зорієнтованої складової кожного з етапів підготовки забезпечувалась виокремлюванням стадій у межах етапів — стадії опанування репертуаром міжособистісних ролей на першому етапі, що своєю чергою відповідало завданню опанування конкретним досвідом міжособистісно-рольової взаємодії; на другому етапі — стадії індивідуалізації репертуару професійних ролей, що здійснювалась на основі рефлексії попереднього досвіду; стадії екстраполяції професійних ролей на ситуації професійної діяльності як інтеграція опанованих професійних ролей, що здійснювалась на основі концептуалізації вихідних положень; стадії апробації опанованих професійних ролей у процесі практики як активне експериментування, перевірка набутого досвіду в нових умовах.

4. Запропоновано комплекс методів, що сприяють посиленню практичної зорієнтованості психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у межах визначених етапів та стадій підготовки: інтерактивні лекції, семінарські та практичні заняття з використанням експериментальних методів, діагностично-дослідницький комплекс, рольові тренінги. Розглянуті і охарактеризовані способи інтеграції психолого-педагогічних дисциплін та юридичних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків яких ефективність формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів підвищується.

5. Визначено, що компоненти психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів — мотиваційний, пізнавальний, особистісний, поведінковий мають відмінності у змісті на кожному з етапів психолого-педагогічної підготовки. Ці відмінності пов'язані не лише з особливостями завдань кожного етапу, а й з посиленням індивідуалізації, варіативності моделей такої підготовки на етапі формування професійно-рольової компетентності та її апробації відповідно до обраних студентами варіантів психолого-педагогічної підготовки, стратегій корекції професійно-рольової компетентності.

6. Доведено, що при запровадженні методики можуть бути використані в якості критеріїв і показників сформованої професійно-рольової компетентності: широта рольового діапазону; глибина рольового діапазону; коефіцієнт рольової гнучкості; ко-

ефіцієнт якості виконання ролей; коефіцієнт полірольової професійної компетентності.

7. Уявляється доцільним на основі отриманих критеріїв та показників сформованості полірольової професійної компетентності майбутніх юристів пропонувати студентам визначити стратегії корекції та розвитку полірольової професійної компетентності. Від спрямованості визначених стратегій залежать способи та зміст екстраполяції ПВР на ситуації професійної діяльності як інтеграції опанованих ПВР.

8. З'ясовано, що можливості реалізації апробації професійно-рольової компетентності в процесі навчально-професійної практики у «Юридичних клініках» охоплюють зміст професійно важливих ролей дослідника і консультанта, які виступають провідними для більшості юридичних професій.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РОЗРОБЛЕНОЇ СИСТЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

4.1. Методика експериментального дослідження результативності психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів

Ефективність розробленої системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів вочевидно завдяки розробці саме методики експериментального дослідження та аналізу отриманих результатів, що, власне і виступає завданням останнього розділу

Констатувальний та формувальний етапи експериментального дослідження мають свої особливості. Зокрема на констатувальному етапі було виокремлено два напрями дослідження: стану ППП, оцінка її студентами з огляду практико-зорієнтованого характеру та з'ясування експертної оцінки досвідченими фахівцями-юристами, представниками різних юридичних професій професійно важливих якостей юриста та його психолого-педагогічних умінь, які зумовлюють успішність професійної діяльності прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса. За допомогою побудови профілів визначених професій з'ясовувалися їх відмінності та ступені важливості якостей і умінь (необхідної представленості у моделі «ідеального фахівця»). Уміння та якості надалі були угруповано у певні комплекси: організаційно-управлінські, комунікативні, розумові, імажинативні, вольові, емоційні, атенційні, мнемічні з метою з'ясування можливості виокремлення системи ПВР, властивих прокурору, юрисконсульту,

адвокату, судді, нотаріусу. Це надало можливість ПВР консультанта, мотиватора, організатора, діагноста і дослідника і відповідні вміння формувати у студентів-майбутніх юристів у процесі їх ПЗППП.

Формування ППК майбутніх юристів у процесі їх ПЗППП було розподілено на кілька етапів та стадій, як уже зазначалося. Їх зміст і назви було визначено відповідно до провідних завдань, які вирішувалися на кожному етапі та стадії підготовки. Нагадаємо їх. На етапі базової психолого-педагогічної підготовки триває стадія формування міжособистісної рольової компетентності, апробації існуючих МР та їх гармонізації; на етапі професійної психолого-педагогічної підготовки відбувається стадія опанування репертуаром ПВР юриста, а також стадія екстраполяції ПВР на ситуації професійної діяльності, стадія апробації ПВР припадає на період професійної практики та практичного навчання у «Юридичній клініці».

Визначення головного завдання етапів та стадій передбачало, що на кожному з них формуються *компоненти ППК: мотиваційний; пізнавальний; особистісний; поведінковий*, які мають деякі відмінності у змісті. Охарактеризуємо їх відповідно до етапів.

I етап — базова психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів

Мотиваційний компонент включає мотиви опанування ППД гуманітарного, базового блоку підготовки («Психологія та педагогіка»), а саме: визнання доцільності вивчення цієї дисципліни; інтерес до даної галузі знань, визнання її значущості для повсякденного життя та загальної культури майбутнього фахівця; прагнення до вдосконалення базової ППК.

Пізнавальний компонент включає психолого-педагогічні знання: про особливості психічних аспектів діяльності особистості, рушійні сили її розвитку, можливості самовдосконалення своїх здібностей до навчання, здібності щодо управління власним розвитком, можливості самовиховання та визначення життєвих цілей і відповідальності щодо їх досягання.

Особистісний компонент передбачає визначення і формування здатності до соціально-психологічної адаптації, розвинуті рефлексивні здібності, здатність до емпатії, прийняття себе та інших, сформованість соціального інтелекту, гармонізацію самооцінки та міжособистісних ролей у студентській групі, здібності

до самоуправління (до аналізу суперечностей у власному особистісному розвитку, прогнозуванні його, порівнянні і розрізненні психологічних особливостей особистості, які можливо і доцільно коригувати).

Поведінковий компонент включає самооцінку набутих психолого-педагогічних умінь, прагнення до набуття психолого-педагогічного досвіду в процесі тренінгу та здобуття такого досвіду, бажання до переносу даного досвіду на сферу навчання в цілому та здійснення такого переносу, готовність до конструктивної взаємодії з іншими студентами в процесі опанування ППД, підвищення рівня успішності з психолого-педагогічних дисциплін та прийняття рішення щодо поглиблення психолого-педагогічної підготовки (вибір пакету ППД з метою отримання додаткового фаху «викладач права» та вибір для подальшого вивчення елективної дисципліни професійного блоку підготовки «Юридична психологія»).

Визначення сформованості базової ППК майбутніх юристів передбачає визначення відповідних критеріїв сформованості, опис рівнів такої компетентності та наявність методики їх вимірювання. Звернімося до цих питань.

Зазначені компоненти зумовлюють відповідні критерії, пов'язані з мотивацією, знаннями, вміннями, здібностями, кожен з яких має специфічні ознаки сформованості. До кожного з критеріїв розроблено інструментарій дослідження, водночас для всіх застосовується єдина система рівнів прояву, яка уможливіє порівняння різних аспектів компетентності та узагальнення результатів.

Критеріями *мотиваційного компоненту* психолого-педагогічної компетентності виступають:

- виразність мотивів опанування відповідною підготовкою;
- прагнення до вдосконалення психолого-педагогічної компетентності;
- потреба конструктивної взаємодії з іншими студентами в процесі опанування психолого-педагогічних дисциплін, яка реалізується у процесі набуття міжособистісно-рольової компетентності;
- визначеність вибору конкретної юридичної професії з урахуванням своїх психологічних особливостей.

Пізнавальний компонент може бути визначений такими критеріями:

- знання про рушійні сили психологічного розвитку, можливості самовдосконалення в процесі навчання та самовиховання;

—знання про можливості цілепокладання в галузі особистісного і професійного розвитку і залежність між відповідальністю особистості за свій розвиток і її успішністю;

—здатність об'єктивно оцінювати власну психолого-педагогічну компетентність;

—усвідомлення особливостей власного рольового розвитку та його впливу на розвиток гармонійної Я-концепції;

—усвідомлення впливу міжособистісних ролей на успішність у навчанні та гармонізацію стосунків у групі;

—навчальна успішність за результатами базової психолого-педагогічної підготовки.

Особистісний компонент розглядаємо за такими критеріями:

—виразність рефлексивних здібностей;

—рівень емпатії;

—здатність до самоприйняття;

—здатність до прийняття інших;

—інтерактивна спрямованість;

—соціальний інтелект;

—адаптивність міжособистісних ролей у групі;

—гармонізація самооцінки.

Сформованість *поведінкового компоненту* можна визначити за відповідними критеріями:

—продуктивність досвіду практичного опанування ППК;

—вибір елективних психолого-педагогічних дисциплін з метою набуття професійної психолого-педагогічної підготовки.

Сформованість компонентів психолого-педагогічної компетентності на I етапі підготовки визначається досягнутістю рівнів такої компетентності. Охарактеризуємо їх.

Високий рівень. У студентів на високому рівні базової психолого-педагогічної компетентності внутрішні мотиви до навчання в цілому і до опанування психолого-педагогічною підготовкою домінують над зовнішніми, виявляється прагнення до поглиблення такої підготовки і відповідної компетентності. Увиразнюється спрямованість на взаємодію у студентській групі. Задоволеність результатами підготовки є високою. Виявляються: оптимальний рівень емпатії, високі рівні самоприйняття, соціального інтелекту, рефлексії, адекватність самооцінки. Високою є успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами. Спостерігається позитивна динаміка у розвитку міжособистісних ролей в групі. Високою є самооцінка набутих знань і умінь. Однозначно позитивно оцінюється досвід міжособистісного спілкування в процесі психолого-педагогічного тренінгу.

Середній рівень. Виявляється незначне переважання внутрішніх мотивів до навчання над зовнішніми. Проявляється зацікавленість щодо можливості поглиблення психолого-педагогічної підготовки. Спрямованість на взаємодію у студентській групі виявляється, проте окреслюється певним колом осіб. Задоволеність підготовкою виявляється у багатьох аспектах, проте не є всеохоплюючою. Виявляються зависокий чи занижений рівні емпатії, середні рівні самоприйняття, соціального інтелекту, рефлексії, адекватності самооцінки з тенденціями до заниження або до завищення. Середньою є успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами. Виявляється прагнення до урізноманітнення міжособистісних ролей у групі, проте на рівні поведінки ці прагнення реалізуються ситуативно. Самооцінка здобутих знань і умінь перевищує рівень успішності в оволодінні психолого-педагогічними дисциплінами, який є середнім. Досвід міжособистісного спілкування в процесі психолого-педагогічного тренінгу оцінюється позитивно, проте у виразненні жалкування щодо неповного саморозкриття в процесі міжособистісної взаємодії.

Низький рівень. Внутрішні і зовнішні мотиви є врівноваженими. Зацікавленість психолого-педагогічною підготовкою виявляється, проте відсутні потреби щодо її поглиблення у навчально-виховному процесі, частіше такі цілі передбачаються для досягання шляхом самоосвіти або безпосереднього життєвого і професійного досвіду. Спрямованість на взаємодію у студентській групі є низькою. Задоволеність результатами підготовки виявляється на рівні окремих її аспектів. Успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами є посередньою. Труднощі у міжособистісному спілкуванні пояснюються «неможливістю змінити свій характер» і очікуванням пристосування інших до нього. Самооцінка здобутих знань і умінь є низькою або середньою, може не співпадати з рівнем навчальної успішності. Досвід міжособистісного спілкування в процесі психолого-педагогічного тренінгу оцінюється позитивно, проте «споглядальна» (пасивна) позиція, уникання взаємодії, нерегулярне відвідування тренінгу актуалізує потребу у самовиправданні незалежними від особи причинами.

II етап — професійна психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів

Мотиваційний компонент включає мотиви опанування психолого-педагогічними дисциплінами практичного та професійного блоку підготовки («Юридична психологія»), а саме визнання

доцільності вивчення цієї дисципліни; інтерес до даної галузі знань, визнання їх значущості для професійної діяльності; прагнення до набуття професійної психолого-педагогічної компетентності; визначеність майбутньої юридичної професії (ПР) та інтерес до опанування професійно важливими ролями (ПВР) у процесі навчального тренінгу.

Пізнавальний компонент включає знання про психологічні особливості професійної діяльності юриста, її виховну та профілактичну спрямованість, психолого-педагогічні підструктури цієї діяльності, засоби виховного впливу на правосвідомість громадян, комунікативні та організаційно-управлінські аспекти кожної з юридичних професій — прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса, знання про зміст ПВР та їх комплекси в межах конкретних юридичних професій. Виявляється здатність до зіставлення власних особистісних особливостей з вимогами, що висуваються конкретною професією. Увіражені уявлення про можливість вдосконалення власних особистісних властивостей відповідно до умов конкретної професійної діяльності. Враховується самооцінка знань і успішність з навчальної дисципліни.

Особистісний компонент передбачає наявність комунікативних і організаційно-управлінських здібностей, їх зв'язок із професійно-рольовою психолого-педагогічною компетентністю.

Поведінковий компонент включає коефіцієнт професійно-рольової компетентності та самооцінку психолого-педагогічної готовності до професійної юридичної діяльності, здатність до визначення навчальних стратегій корекції професійно-рольової компетентності і їх реалізацію, здатність до переносу психолого-педагогічного досвіду, набутого в процесі навчально-професійного тренінгу у сферу професійної практики — консультативної роботи у «Юридичній клініці».

Критеріями *мотиваційного компоненту* психолого-педагогічної компетентності виступає професійна спрямованість, а саме:

— виразність мотивів опанування професійною психолого-педагогічною підготовкою;

— прагнення до вдосконалення професійної психолого-педагогічної компетентності;

— налаштованість на конструктивну взаємодію з іншими студентами в процесі професійно-рольового тренінгу.

— визначеність майбутньої юридичної професії (ПР) та інтерес до опанування професійно важливими ролями (ПВР) у процесі навчального тренінгу.

Пізнавальний компонент може бути визначений за такими критеріями:

—знання про комунікативні та організаційно-управлінські аспекти поширених юридичних професій;

—здатність охарактеризувати професійно важливі (психолого-педагогічні) ролі як складові професій прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса;

—уміння зіставляти свої власні психолого-педагогічні якості з вимогами, які висуває преференційована юридична професія.

Особистісний компонент розглядаємо за такими критеріями:

—виразність рефлексивних здібностей;

—виразність комунікативних та організаторських здібностей;

—здатність до цілепокладання у професійному розвитку;

—здатність до визначення стратегій психолого-педагогічного професійного самовдосконалення.

Сформованість *поведінкового компоненту* можна визначити за відповідними критеріями:

—адекватність самооцінки професійно-рольової компетентності;

—продуктивність досвіду опанування професійно-важливими ролями;

—успішність результатів тренінгу професійно-рольової компетентності;

—реалізованість навчальних стратегій корекції професійно-рольової компетентності;

—успішність апробації професійно-рольової компетентності в процесі практики у «Юридичній клініці».

Сформованість компонентів професійної психолого-педагогічної компетентності на II етапі психолого-педагогічної підготовки визначається досягнутістю рівнів такої компетентності. Охарактеризуємо їх.

Високий рівень. У студентів на високому рівні професійної психолого-педагогічної компетентності внутрішні мотиви до навчання в цілому і до опанування психолого-педагогічною підготовкою домінують над зовнішніми, виявляється прагнення до поглиблення такої підготовки і відповідної компетентності. У виразнюється вибір майбутньої професії і спрямованість на її опанування. Задоволеність результатами підготовки є високою. Виявляються високі рівні комунікативних та організаційно-управлінських здібностей. Високою є успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами. Визначені стратегії корекції професійно-рольової компетентності реалізуються на практиці повністю. Високою є самооцінка набутих знань і умінь. Однозначно позитивно оцінюється досвід роботи у тренінгу. Набуті навички й уміння, досвід рольової взаємодії переноситься у сферу консультативної дія-

льності у «Юридичній клініці» та використовується у процесі професійної практики. Коефіцієнт професійно-рольової компетентності за результатами навчально-професійного тренінгу та практики у «Юридичній клініці» — високий, що свідчить про досягання рівня полірольової професійної компетентності.

Середній рівень. Виявляється незначне переважання внутрішніх мотивів до навчання над зовнішніми. Проявляється зацікавленість щодо можливості поглиблення психолого-педагогічної підготовки, проте невизначеність професійного майбутнього спричиняє утруднення при виборі професійно важливих ролей, необхідних для майбутньої професії. Визначені стратегії корекції професійно-рольової компетентності реалізуються на практиці частково. Зазначається задоволеність підготовкою в цілому, а також окремими її аспектами, проте інтерес не пов'язаний з майбутньою професійною сферою, стосовно якої існує невизначеність. Виявляються середні рівні емпатії, рефлексії, вибіркоче позитивне ставлення до опанування окремих професійно важливих ролей, що поєднується з байдужим або негативним ставленням до інших професійно важливих ролей, які входять до складу ймовірної юридичної професії у майбутньому. Середньою є успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами. Виявляється прагнення до урізноманітнення репертуару професійно важливих ролей, проте на рівні поведінки ці прагнення реалізуються ситуативно. Самооцінка здобутих знань і вмінь перевищує рівень успішності в оволодінні психолого-педагогічними дисциплінами, який є середнім. Досвід професійно-рольової взаємодії в процесі рольового тренінгу оцінюється позитивно, проте увиразнені жалкування щодо непослідовності в опануванні ролями через невизначеність професії у майбутньому. Коефіцієнт професійно-рольової компетентності за результатами навчально-професійного тренінгу та практики у «Юридичній клініці» — середній.

Низький рівень. Переважають мотиви на отримання диплому та інші зовнішні мотиви. Зацікавленість психолого-педагогічною підготовкою виявляється, проте її привабливість пояснюється легкістю предмета. Існує суперечність між прагненням до опанування засобами активного психологічного впливу і браком відповідальності за обрану мету, яка потребує зусиль і часу, необхідності самому вдосконалюватися. Визначені стратегії корекції професійно-рольової компетентності реалізуються на практиці частково або від них відмовляються. Задоволеність результатами підготовки не увиразнюється. При невизначеності професійного вибору щодо професії і навіть сфери майбутньої діяльності вира-

жаються потреби щодо здійснення професійної психолого-педагогічної підготовки на молодших курсах, коли «є більше часу». Успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами є посередньою. Потреба у внутрішньогрупових формах роботи низька або відсутня. Самооцінка здобутих знань і вмій є низькою або середньою, може не співпадати з рівнем навчальної успішності. Досвід рольової взаємодії в процесі тренінгу оцінюється позитивно, проте «споглядальна» (пасивна) позиція, уникання взаємодії, нерегулярне відвідування тренінгу актуалізує потребу у самовиправданні незалежними від особи причинами. Коефіцієнт професійно-рольової компетентності за результатами навчально-професійного тренінгу та практики у «Юридичній клініці» — середній або низький.

Відповідно до визначених етапів, критеріїв та рівнів психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів аналізувалися результати формувального експерименту, які ми представляємо далі.

4.2. Аналіз результатів дослідної перевірки розробленої системи

У дослідженні взяли участь понад 1000 осіб — студентів юридичних спеціальностей п'яти університетів України: Одеської національної юридичної академії, Київського університету права НАН України, Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Сагайдачного-Конашевича, Ужгородського національного університету, з них — 317 студентів перших курсів та 325 студентів четвертих-п'ятих курсів на етапі констатувального експерименту, а також 63 представники різних юридичних професій — прокурори, юрисконсульти, адвокати, судді, нотаріуси міст Києва, Одеси, Донецька, Ужгорода, Харкова зі стажем роботи від 5 до 22 років, які виступили в ролі експертів стосовно визначення професійно важливих якостей та вмій юриста та 318 студентів від першого до п'ятого курсів на етапі формувального експерименту.

У ЕГ різних університетів існуючі навчальні плани унеможливили запровадження експериментальної програми в повному обсязі. Така програма реалізовувалась або на рівні базової, або на рівні професійної ППП, тим не менше результати її запровадження, можливість наведення яких у нас обмежена, свідчать про ефективність розробленої нами методики. З метою доведення

ефективності системи ПЗППП майбутніх юристів на засадах ЕРП наводимо результати формувального експерименту в одній зі студентських груп юридичного факультету Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. ЕГ (26 осіб) навчалася за експериментальною програмою ППП протягом 2005—2010 рр. (з першого по п'ятий курс), результати якої порівнюються з результатами КГ (29 осіб), яка навчалася у цей самий період за традиційною програмою ППП.

Результати формувального експерименту

Розглянемо послідовно результати спочатку першого етапу психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, метою якого виступало формування базової психолого-педагогічної компетентності, визначальним компонентом якої був особистісний, який забезпечував міжособистісно-рольову компетентність студентів.

На етапі формувального експерименту нами здійснювалось опитування студентів контрольної групи, яка отримувала психолого-педагогічну підготовку за традиційною методикою до початку і після закінчення психолого-педагогічної підготовки та експериментальної груп, яка навчалася за експериментальною методикою до і після експерименту за авторською анкетною (додаток 1). Отримані дані були угруповано відповідно до виокремлених нами компонентів компетентності та рівнів їх сформованості.

Результати експерименту з метою формування базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів

Інтегральні показники мотиваційного компоненту базової психолого-педагогічної підготовки представлено в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ БАЗОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Показники	КГ до експерименту			КГ після експерименту			ЕГ експерименту			ЕГ після експерименту		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Доцільність вивчення «ПП»	78,2	17	4,8	78,2	17	4,8	77,1	20,5	2,4	82,3	17,7	0
Інтерес до дисципліни	52,4	44,2	3,4	66	30,6	3,4	54,2	43,4	2,4	78,1	21,9	0
Практичне значення «ПП» для життя	20,4	76,2	3,4	30,6	66	3,4	20,9	73,5	5,6	49,4	48	2,6

Закінчення табл. 4.1

Показники	КГ до експерименту			КГ після експерименту			ЕГ експерименту			ЕГ після експерименту		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Практичне значення «ПП» для професії	51	45,6	3,4	51	45,6	3,4	50,3	46,1	3,6	57,2	40,2	2,6
Внутрішня мотивація отримання юридичної освіти	37,4	52,4	10,2	44,2	52,4	3,4	34,6	55,6	9,8	78,1	21,9	0
Визначеність вибору конкретної юридичної професії	47,6			54,4			46,1			65,3		
Разом середній % прояву	47,8	47,1	5,04	54,1	42,3	3,7	47,2	47,8	4,8	69	29,9	1,1

Як бачимо, у контрольній групі після здійснення психолого-педагогічної підготовки показник «доцільність вивчення дисципліни» залишається високим, як і до вивчення базової дисципліни, усі інші показники зростають, проте набагато менше, ніж у експериментальній групі, що свідчить про підвищення мотивації до опанування психолого-педагогічною підготовкою у експериментальній групі, високі рівні сформованості мотиваційного компоненту базової психолого-педагогічної компетентності.

Аналогічні тенденції спостерігаються і у сформованості пізнавального компоненту при порівнянні результатів у контрольній і експериментальній групах. Особливістю методики аналізу результатів за цим компонентом виступає те, що серед показників «успішність в опануванні дисципліною» можливо розглядати лише після проведення експерименту, що враховувалося нами при обчисленні середніх показників кожного рівня (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

**ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ПІЗНАВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ
БАЗОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Показники	КГ до експерименту			КГ після експерименту			ЕГ експерименту			ЕГ після експерименту		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Самооцінка знань з психології	52,4	37,4	10,2	66	30,6	3,4	55,6	34,6	9,8	83,8	10	6,2
Самооцінка знань з педагогіки	34	42,3	23,7	34	42,3	23,7	34,9	41,1	24	67,6	19,9	12,5
Успішність в опануванні дисципліною				39	46	15				55	45	0
Середні	43,4	39,8	16,9	46,3	39,6	14,0	45,2	37,8	16,9	68,8	25	6,2

Свої особливості має і методика аналізу результатів за поведінковим компонентом (додаток 1), зокрема, те, що серед показників вибір пакету з метою отримання кваліфікації «Викладач права» та вибір дисциплін з метою поглиблення професійної психолого-педагогічної компетентності можливо розглядати лише після проведення експерименту, що враховувалося нами при обчисленні середніх показників кожного рівня (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

**ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТУ
БАЗОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Показники	КГ до експерименту			КГ після експерименту			ЕГ експерименту			ЕГ після експерименту		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Частота вирішення психологічних проблем у житті	30,6	66	3,4	30,6	69,4	0	30,1	66,3	3,6	68,3	31,7	0
Результативність вирішення психологічних проблем у житті	8,2	74,8	17	8,2	77,8	14	9,6	73,5	16,9	38,5	58,9	2,6
Частота вирішення педагогічних проблем у житті	17	74,8	8,2	33,7	66,3	4	19,2	76,9	3,9	53,8	46,2	0
Результативність розв'язання педагогічних проблем у житті	34	49	17	34	49	17	34,2	48,2	16,9	38,5	53,8	7,7
Вибір пакету ППД з метою отримання кваліфікації «викладач права»				32						91		
Вибір дисциплін з метою поглиблення професійної ПП компетентності				71						92		
Разом середній % прояву	22,4	66,2	11,4	34,6	43,4	9,8	23,2	66,4	10,4	63,7	31,8	2,6

З таблиці 4.3 видно, що переважна більшість студентів експериментальної групи після експерименту досягнула високого рівня сформованості поведінкового компонента, в той час, як у контрольній групі переважна кількість студентів досягла середнього

рівня його сформованості, а кількість студентів, які залишилися на низькому рівні після проведення експерименту, у експериментальній групі значно менша, ніж у контрольній, що свідчить про ефективність методики психолого-педагогічної підготовки через практику.

Така ефективність забезпечується й позитивною динамікою показників особистісного компоненту. Особистісний компонент базової психолого-педагогічної компетентності було досліджено за допомогою багатьох параметрів.

Зокрема, були використані такі тестові методики: «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» [335, с. 244—245], «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» [355, с. 153—156], тест самоакцептації [262, с. 82—85], тест «Це-Я» [262, с. 137—138], тест самооцінки [262, с. 167—169], тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда [262, с. 100—117], тест «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості (Н. Є. Щуркова у модифікації Н. П. Фетіскіна)» [335, с. 82—86], тест «Діагностика прийняття інших» (за Фейєм) [335, с. 157—158].

Отримані дані надали можливість визначити рівень сформованості особистісного компоненту базової психолого-педагогічної компетентності студентів контрольної та експериментальної груп до і після експерименту. Слід надати деякі пояснення щодо зазначення параметрів полікомунікативної емпатії як адекватної, помірно адекватної і неадекватної в якості високого, середнього і низького рівнів — це пов'язано з тим, що високий рівень емпатії не є оптимальним для налагодження взаємодії в групі. Так само умовно було виокремлено адекватну, помірно адекватну та неадекватну самооцінку — в якості помірно адекватної розглядалася адекватна з тенденцією до завищення або до заниження, а неадекватної — занижена або завищена. Результати формування особистісного компоненту подано у табл. 4.4.

Значні відмінності у показниках контрольної і експериментальної групи пов'язані з запровадженням у експериментальній групі тренінгу міжособистісно-рольової компетентності, в процесі і після якого здійснювалися заміри проявів сформованості особистісного компоненту базової психолого-педагогічної компетентності. Зокрема, на I етапі формувального експерименту перед проведенням тренінгу міжособистісно-рольової компетентності на першому курсі були продіагностована відповідні показники у студентів-учасників тренінгу до і після тренінгу (додаток 2) за низкою параметрів (табл. 4.5).

Таблиця 4.4

**ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТУ
БАЗОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Компоненти	Рівні компетентності											
	Високий				Середній				Низький			
	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Онтогенетична рефлексія	27	31,4	26,6	57	65	62,4	65,8	43	8,0	6,2	7,6	0
Інтерактивна спрямованість особистості	0	0	0	38,5	30	40	26,6	34,65	70	60	73,4	26,85
Полікомунікативна емпатія (адекватна, помірно адекватна, неадекватна)	86,7	86,7	84,6	100	13,3	13,3	15,4	0	0	0	0	0
Самоакцептація	0	34	0	53,2	100	66	100	46,8	0	0	0	0
Прийняття інших	0	0	0	50,1	100	100	100	49,9	0	0	0	0
Самооцінка (адекватна, помірно адекватна, неадекватна)	47,6	51	46,1	61,5	38,8	35,4	15,4	23	13,6	19,4	38,5	15,4
Соціальний інтелект	47,6	51	45,6	78	38,8	35,4	39,2	23	13,6	19,4	15,2	0
Разом середні значення	29,8	36,3	29	63,3	55,1	50,3	51,8	31,5	15,0	15,0	19,2	6,0

Таблиця 4.5

**ОЧІКУВАННЯ ЩОДО РЕЗУЛЬТАТІВ ТРЕНІНГУ ТА ОЦІНКА ЙОГО
РЕЗУЛЬТАТІВ ЗА САМОЗВІТАМИ**

Компоненти	До тренінгу (у %)	Після тренінгу (у %)
Пізнавальний	15,2	29
Емоційний (мотиваційний)	15,2	31
Поведінковий	66,6	40

Міжособистісна рольова компетентність пов'язана із залежністю самооцінки особистості і тієї ролі у міжособистісному спілкуванні у групі, яку вважає учасник тренінгу прийнятною для себе. Маючи певні обмеження, пов'язані з обсягом монографії,

наведення повного списку студентів, в якому проілюстровані зміни самооцінки і міжособистісної позиції (ролі) в групі кожного, наведено загальні показники. У 84,6 % студентів — учасників тренінгу спостерігалися зміни як у самооцінці, яка набула після тренінгу більшої адекватності, так і у міжособистісних ролях, у яких відображалася їх позиція у групі, що після експерименту характеризувалася адаптивністю: готовністю до взаємодії, відкритістю у спілкуванні, цілеспрямованістю і відповідальністю. Про це свідчили, наприклад, такі зміни: позиція «мрійника» змінювалася на позицію «цілеспрямований», позиція «такий, який не визначився з вибором» — на позицію «надійна людина», позиція «не зупиняється на досягнутому» — на позицію «лідер» тощо. На зміну позиції впливав не лише суб'єктивний вибір студента, а й ставлення до нього, визнання оточуючими такої позиції. Такі тенденції, а також у цілому підвищення загальної самоакцептації в учасників тренінгу з 225 на 290 балів (максимально можлива — 412 балів) ми вважаємо свідченням соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників у групі, що своєю чергою впливало на їх мотивацію до навчання та успішність його результатів. Суттєве підвищення показника «Шкала соціальної поведінки» за тестом самоакцептації після тренінгу в експериментальній групі ми розглядаємо як свідчення набуття студентами міжособистісно-рольової компетентності — складової поведінкового компоненту базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

Таблиця 4.6

РІВНІ СФОРМОВАНOSTI КОМПОНЕНТІВ БАЗОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Компоненти компетентності	Рівні сформованості				Рівні сформованості				Рівні сформованості			
	Високий				Середній				Низький			
	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Мотиваційний	47,8	54,1	47,2	69	47,1	42,3	47,2	29,9	5,04	3,7	4,8	1,1
Особистісний	29,8	36,3	29	63,3	55,1	50,3	51,8	31,5	15,0	15,0	19,2	6,0
Пізнавальний	43,4	46,3	45,3	68,8	39,8	39,6	37,8	25,0	16,9	14	16,9	6,2
Поведінковий	22,4	34,6	23,2	63,7	66,2	43,4	66,4	31,8	11,4	9,8	10,4	2,6

Отже, можна зробити висновок, що в результаті проходження тренінгу практична зорієнтованість психолого-педагогічної підготовки майбутніх студентів значно підвищилася за рахунок міжособистісно-рольової компетентності.

Результати сформованості компонентів базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів представлені у табл. 4.6.

Результати експерименту з метою формування спеціальної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів

Розглянемо результати другого етапу психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, метою якого виступало формування спеціальної психолого-педагогічної компетентності як полірольової професійної компетентності та полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів.

Мотиваційний компонент на етапі констатувального та після формувального етапу вимірювався за авторською анкетой «Професійна спрямованість на юридичну професію» (додаток 5). Результати відображені у табл. 4.7.

Таблиця 4.7

**ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Професійна психолого-педагогічна спрямованість	Високий рівень %				Середній рівень %				Низький рівень %			
	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
На роль прокурора	0	0	0	30,4	100	100	100	69,6	0	0	0	0
На роль юрисконсульта	0	0	0	38	100	100	100	62	0	0	0	0
На роль адвоката	0	0	0	45,6	100	100	100	54,4	0	0	0	0
На роль судді	0	0	0	22,8	100	100	100	77,2	0	0	0	0
На роль нотаріуса	0	0	0	57	100	100	100	43	0	0	0	0
Разом середній %	0	0	0	38,8	100	100	100	61,2	0	0	0	0

Слід зазначити, що в цілому студенти мали до експерименту середній рівень сформованості професійної психолого-педагогіч-

ної спрямованості на усі без винятку юридичні професії як у контрольній, так і у експериментальній групах. Після проведення експерименту у експериментальній групі з'явилася різниця за кількістю частки студентів, які досягнули високого рівня професійної психолого-педагогічної спрямованості. При цьому на відміну від преференцій, які виказували студенти з вибірки констатувального експерименту, на перше місце — 57 % вийшли ті, які мають спрямованість на професію нотаріуса, втім інші — адвокат — 45,5 % і юрисконсульт — 38 % також залишаються на провідних місцях. Це пояснюється тим, що професійно важливі ролі нотаріуса — діагност і дослідник формуються як у процесі психолого-педагогічної підготовки, так і юридичних дисциплін.

Особистісний компонент другого етапу професійної психолого-педагогічної підготовки досліджувався за допомогою питальника КОС В. В. Синявського — Б. О. Федоришина [262, с. 125—129] (табл. 4.8).

Таблиця 4.8

**ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТУ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Схильності	Високий рівень %				Середній рівень %				Низький рівень %			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Комунікативні схильності (коефіцієнт КК)	40,8	47,6	41,8	84,7	27,2	32	26,6	15,3	32	20,4	31,6	0
Організаційні здібності (коефіцієнт КО)	57,8	64,6	60,8	76	24	17,7	19,6	24	18,4	17,7	19,6	0
Середні	49,3	56,1	51,3	80,35	25,6	24,8	23,1	19,7	27	19,5	25,6	0

Після експерименту усі показники як у контрольній, так і в експериментальній групі підвищилися, проте у експериментальній групі підвищення частки студентів, які досягли високого і середнього рівнів у виразилося, а низький рівень у експериментальній групі не представлено, що, на нашу думку, є свідченням розвитку комунікативних і організаційних здібностей у процесі реалізації експериментальної програми підготовки.

Показники пізнавального компоненту замірювалися після вивчення дисципліни «Юридична психологія» за допомогою авторської анкети (додаток 3), що показано у табл. 4.9.

Таблиця 4.9

**ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ
ПІЗНАВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ СПЕЦІАЛЬНОЇ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Показники	КГ до експерименту			КГ після експерименту			ЕГ експерименту			ЕГ після експерименту		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Самооцінка знань з «Юридичної психології»				37,4	17	45,6				76	24	0
Успішність в опануванні дисципліною				40,8	45,6	13,6				68,4	31,6	0
Знання змісту професійно важливих ролей	17,3	51,7	31	31	62	7	26,9	42,3	30,8	84,6	15,4	0
Середні	17,3	51,7	31	36,4	41,5	22,1	26,9	42,3	30,8	76,3	23,7	

Показники експериментальної групи після експерименту значно вищі за показники контрольної, оскільки в процесі реалізації експериментальної програми ретельну увагу було приділено саме аспектам формування знань про рольову структуру психолого-педагогічної сфери діяльності юристів різних професій.

Аналіз показників поведінкового компоненту професійної психолого-педагогічної компетентності виявив виразну пряму залежність самооцінки студентів психолого-педагогічної готовності (додаток 3) та оцінки їх спеціальної психолого-педагогічної компетентності експертами (розкрито у розділі 3.2) при тому, що зазвичай самооцінка студентів своїх навчальних досягнень і якостей є дещо завищеною. Це пояснюється, на нашу думку, залученістю самих студентів до здійснення експертної оцінки, можливість доказово доводити свою думку, наполягати на ній або приймати іншу думку як більш аргументовану. Результати подано у табл. 4.10.

Набута рольова професійна компетентність надалі апробувалася в процесі практики у «Юридичній клініці», а саме — ролей консультанта та дослідника. Інші ролі апробувати в процесі такої практики, а тим більше практики в організаціях та установах можливість відсутня. Результати подано у табл. 4.11.

Таблиця 4.10

**ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТУ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ % (4 КУРС)**

Показники	КГ до експерименту (початок 4 курсу)			КГ після експерименту (наприкінці 4 курсу)			ЕГ експерименту (початок 4 курсу)			ЕГ після експерименту (наприкінці 4 курсу)		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Коефіцієнт ролі професійної психолого-педагогічної компетентності на основі експертної оцінки										83,6	16,4	0
Самооцінка психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності	30,6	61,2	8,2	45,6	40,8	13,6	34,2	34,2	31,6	83,6	16,4	0
Разом середній %	30,6	61,2	8,2	45,6	40,8	13,6	34,2	34,2	31,6	83,6	16,4	0

Таблиця 4.11

**ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТУ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЇЇ АПРОБАЦІ В ПРОЦЕСІ ПРАКТИКИ
У «ЮРИДИЧНІЙ КЛІНІЦІ» (5 КУРС)**

Показники	КГ до експерименту			КГ після експерименту			ЕГ експерименту			ЕГ після експерименту		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Коефіцієнт ролі професійної компетентності ПВР дослідника				37,4	17	45,6				76	24	0
Коефіцієнт ролі професійної компетентності ПВР консультанта				40,8	45,6	13,6				68,4	31,6	0
Самооцінка психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності	45,6	40,8	13,6	40,8	32	27,2	83,6	16,4	0	72,2	27,8	0
Середні	45,6	40,8	13,6	39,6	31,5	28,9	79,8	20,2	0	72,2	27,8	0

Як бачимо, результати експериментальної групи значно вищі за показники у контрольній групі. Самооцінка готовності до професійної діяльності узгоджується з експертними оцінками професійно-рольової компетентності і наближається до середніх зна-

чень у експериментальній групі. Це свідчить про зростання професійно-рольової компетентності не лише в межах зазначених професійно важливих ролей, а й здатності студентів до надання адекватної експертної оцінки власної спеціальної психолого-педагогічної компетентності в її діагностичному аспекті. Можна стверджувати, що відбулося ще одне вправлення в ролі діагноста, яка є професійно важливою для юридичних професій, що потребують організаційно-управлінських та педагогічних здібностей від юриста.

Доцільним уявляється порівняння змін у сформованості спеціальної психолого-педагогічної компетентності до і після її апробації під час практики майбутніх юристів у «Юридичній клініці», яке ми подаємо у табл. 4.12.

Таблиця 4.12

**ІНТЕГРАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТУ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПІСЛЯ 4 КУРСУ ТА ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЙОГО АПРОБАЦІЇ
В ПРОЦЕСІ ПРАКТИКИ У «ЮРИДИЧНІЙ КЛІНІЦІ» (5 КУРС)**

Показники	КГ до експерименту			КГ після експерименту			ЕГ до експерименту			ЕГ після експерименту		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Середні після 4 курсу	30,6	61,2	8,2	45,6	40,8	13,6	34,2	34,2	31,6	83,6	16,4	0
Середні після 5 курсу	45,6	40,8	13,6	39,6	31,5	28,9	79,8	20,2	0	72,2	27,8	0
Загальні середні	38,1	51	10,9	42,6	36,2	21,2	57	27,2	15,8	77,9	22,1	0

Порівняння середніх значень інтегральних показників до і після практики у «Юридичній клініці» унаочнює, що показники після практики нижчі як у контрольній, так і у експериментальній групі. Таке, на перший погляд, парадоксальне явище, пояснюється тим, що апробація спеціальної психолого-педагогічної компетентності в умовах, максимально наближених до реальної ситуації професійної діяльності юриста висуває перед майбутнім фахівцем набагато вищі вимоги, ніж будь-який навчально-професійний тренінг чи квазі-професійна діяльність у процесі семінарських, практичних занять тощо за відповідними дисциплінами. Водночас показники у експериментальній групі після експерименту порівняно з аналогічними у контрольній групі доводять ефективність формування полірольової професійної компетентності та полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів за авторською методикою. Переважна кількість студентів експериментальної групи — 77,9 % досягла високого

рівня психолого-педагогічної готовності до виконання конкретних професійних ролей та до їх зміни в процесі професійного розвитку — полірольової професійної компетентності, 22,1 % становить частка студентів середнього рівня сформованості професійно-рольової компетентності, а низький рівень у експериментальній групі відсутній.

Унаочнення результатів формування професійної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів представлено табл. 4.13.

Таблиця 4.13

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Компоненти компетентності	Рівні сформованості				Рівні сформованості				Рівні сформованості			
	Високий				Середній				Низький			
	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ	КГ	КГ	ЕГ	ЕГ
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
Мотиваційний	0	0	0	38,4	100	100	100	61,24	0	0	0	0
Особистісний	49,3	56,1	51,3	80,35	25,6	24,8	23,1	19,7	27	19,5	25,6	0
Пізнавальний	17,3	36,4	26,9	76,3	51,7	41,5	42,3	23,7	31	22,1	30,8	0
Поведінковий	38,1	42,6	57	77,9	51	36,2	27,2	22,1	10,9	21,2	15,8	0

У таблиці 4.13 представлено всю сукупність компонентів професійної психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів у контрольній та експериментальній групах до і після експерименту, які свідчать про ефективність практико-орієнтованої системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, теоретично обґрунтованої, методично розробленої, експериментально перевіреної і апробованої автором дослідження.

Висновки до четвертого розділу

1. Розкрито зміст компонентів психолого-педагогічної компетентності на кожному з етапів психолого-педагогічної підготовки.

2. Відображена специфіка у змісті психолого-педагогічної підготовки на кожному з етапів.

3. Розроблені критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності за кожним із компонентів на першому етапі.

Критеріями *мотиваційного компоненту* міжособистісно-рольової компетентності виступають:

- виразність мотивів опанування відповідною підготовкою;
- прагнення до вдосконалення психолого-педагогічної компетентності;

— потреба конструктивної взаємодії з іншими студентами в процесі опанування психолого-педагогічних дисциплін, яка реалізується в процесі набуття міжособистісно-рольової компетентності;

— визначеність вибору конкретної юридичної професії з урахуванням своїх психологічних особливостей.

Пізнавальний компонент має такі критерії:

— знання про рушійні сили психологічного розвитку, можливості самовдосконалення в процесі навчання та самовиховання;

— знання про можливість цілепокладання в галузі особистісного і професійного розвитку і залежність між відповідальністю особистості за свій розвиток і її успішністю;

— здатність об'єктивно оцінювати власну психолого-педагогічну компетентність;

— усвідомлення особливостей власного рольового розвитку та його впливу на розвиток гармонійної Я-концепції;

— усвідомлення впливу міжособистісних ролей на успішність у навчанні та гармонізацію стосунків у групі;

— навчальна успішність за результатами базової психолого-педагогічної підготовки.

Особистісний компонент розглядаємо за такими критеріями:

— виразність рефлексивних здібностей;

— рівень емпатії;

— здатність до самоприйняття та прийняття інших;

— інтерактивна спрямованість;

— гармонізація самооцінки та міжособистісної ролі у групі.

Сформованість *поведінкового компоненту* можна визначити за відповідними критеріями:

— продуктивність досвіду практичного опанування компетентністю;

— успішності опанування психолого-педагогічних дисциплін;

— вибір елективних психолого-педагогічних дисциплін з метою проходження професійної психолого-педагогічної підготовки.

4. Визначено рівні сформованості компонентів психолого-педагогічної компетентності на першому етапі психолого-педагогічної підготовки.

У студентів, які мають високий рівень міжособистісно-рольової компетентності, внутрішні мотиви до навчання в цілому і до опанування психолого-педагогічною підготовкою домінують над зовнішніми, виявляється прагнення до поглиблення такої підготовки і відповідної компетентності. Увиразнюється спрямованість на взаємодію у студентській групі. Задоволеність результатами підготовки є високою. Виявляються: оптимальний рівень емпатії, високі рівні самоприйняття, соціального інтелекту, рефлексії, адекватність самооцінки. Високою є успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами. Спостерігається позитивна динаміка у розвитку міжособистісних ролей у групі. Високою є самооцінка набутих знань і вмінь. Однозначно позитивно оцінюється досвід міжособистісного спілкування в процесі психолого-педагогічного тренінгу.

У студентів, які мають середній рівень компетентності, виявляється незначне переважання внутрішніх мотивів до навчання над зовнішніми. Проявляється зацікавленість щодо можливості поглиблення психолого-педагогічної підготовки. Спрямованість на взаємодію у студентській групі виявляється, проте окреслюється певним колом осіб. Задоволеність підготовкою виявляється у багатьох аспектах, проте не є всеохоплюючою. Виявляються завищений чи занижений рівні емпатії, середні рівні самоприйняття, соціального інтелекту, рефлексії, адекватність самооцінки з тенденціями до заниження або до завищення. Середньою є успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами. Виявляється прагнення до урізноманітнення міжособистісних ролей у групі, проте на рівні поведінки ці прагнення реалізуються ситуативно. Самооцінка здобутих знань і вмінь перевищує рівень успішності в оволодінні психолого-педагогічними дисциплінами, який є середнім. Досвід міжособистісного спілкування в процесі психолого-педагогічного тренінгу оцінюється позитивно, проте увиразнені жалкування щодо неповного саморозкриття в процесі міжособистісної взаємодії.

У студентів, які досягли лише низького рівня компетентності, внутрішні і зовнішні мотиви є врівноваженими. Зацікавленість психолого-педагогічною підготовкою виявляється, проте відсутні потреби щодо її поглиблення у навчально-виховному процесі, частіше такі цілі передбачаються для досягання шляхом самоосвіти або безпосереднього життєвого і професійного досвіду. Спрямованість на взаємодію у студентській групі є низькою. Задоволеність результатами підготовки виявляється на рівні окремих її аспектів. Успішність в опануванні психолого-педагогічними дис-

циплінами є посередньою. Труднощі у міжособистісному спілкуванні пояснюються «неможливістю змінити свій характер» і очікуванням пристосування інших до нього. Самооцінка здобутих знань і вмій є низькою або середньою, може не співпадати з рівнем навчальної успішності. Досвід міжособистісного спілкування в процесі психолого-педагогічного тренінгу оцінюється позитивно, проте «споглядальна» (пасивна) позиція, уникання взаємодії, нерегулярне відвідування тренінгу актуалізує потребу у самовиправданні незалежними від особи причинами.

5. Розроблені критерії сформованості психолого-педагогічної компетентності за кожним із компонентів на другому етапі.

Критеріями *мотиваційного компоненту* психолого-педагогічної компетентності виступає професійна спрямованість, а саме:

— виразність мотивів опанування професійною психолого-педагогічною підготовкою;

— прагнення до вдосконалення професійної психолого-педагогічної компетентності;

— налаштованість на конструктивну взаємодію з іншими студентами в процесі професійно-рольового тренінгу.

— визначеність майбутньої юридичної професії (ПР) та інтерес до опанування професійно важливими ролями (ПВР) у процесі навчального тренінгу.

Пізнавальний компонент може бути визначений за такими критеріями:

— знання про комунікативні та організаційно-управлінські аспекти поширених юридичних професій;

— здатність охарактеризувати професійно важливі (психолого-педагогічні) ролі як складові професій прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса;

— уміння зіставляти свої власні психолого-педагогічні якості з вимогами, які висуває преференційована юридична професія.

Особистісний компонент розглядаємо за такими критеріями:

— виразність рефлексивних здібностей;

— виразність комунікативних та організаторських здібностей;

— здатність до цілепокладання у професійному розвитку;

— здатність до визначення стратегій психолого-педагогічного професійного самовдосконалення.

Сформованість *поведінкового компоненту* можна визначити за відповідними критеріями:

— адекватність самооцінки професійно-рольової компетентності;

— продуктивність досвіду опанування професійно-важливими ролями;

—успішність результатів тренінгу професійно-рольової компетентності;

—реалізованість навчальних стратегій корекції професійно-рольової компетентності;

—успішність апробації професійно-рольової компетентності в процесі практики у «Юридичній клініці».

6. Проведений аналіз дозволив увиразнити три рівні професійно-рольової компетентності.

У студентів високого рівня сформованості професійно-рольової компетентності внутрішні мотиви до навчання в цілому і до опанування психолого-педагогічною підготовкою домінують над зовнішніми, виявляється прагнення до поглиблення такої підготовки і відповідної компетентності. Увиразнюється вибір майбутньої професії і спрямованість на її опанування. Задоволеність результатами підготовки є високою. Виявляються високі рівні комунікативних та організаційно-управлінських здібностей. Високою є успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами. Визначені стратегії корекції професійно-рольової компетентності реалізуються на практиці повністю. Високою є самооцінка набутих знань і умінь. Однозначно позитивно оцінюється досвід роботи у тренінгу. Набуті навички і уміння, досвід рольової взаємодії переноситься у сферу консультативної діяльності у «Юридичній клініці» та використовується у процесі професійної практики. Коефіцієнт професійно-рольової компетентності за результатами навчально-професійного тренінгу та практики у «Юридичній клініці» — високий, що свідчить про досягання рівня полірольової професійної компетентності.

У студентів, рівень сформованості професійно-рольової компетентності яких є середнім, виявляється незначне переважання внутрішніх мотивів до навчання над зовнішніми. Проявляється зацікавленість щодо можливості поглиблення психолого-педагогічної підготовки, проте невизначеність професійного майбутнього спричиняє утруднення при виборі професійно важливих ролей, необхідних для майбутньої професії. Визначені стратегії корекції професійно-рольової компетентності реалізуються на практиці частково. Зазначається задоволеність підготовкою у цілому, а також окремими її аспектами, проте інтерес не пов'язаний з майбутньою професійною сферою, стосовно якої існує невизначеність. Виявляються середні рівні емпатії, рефлексії, вибіркове позитивне ставлення до опанування окремих професійно важливих ролей, що поєднується з байдужим або негативним ставленням до інших професійно важливих ролей, які входять до

складу ймовірної юридичної професії у майбутньому. Середньою є успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами. Виявляється прагнення до урізноманітнення репертуару професійно важливих ролей, проте на рівні поведінки ці прагнення реалізуються ситуативно. Самооцінка здобутих знань і вмінь перевищує рівень успішності в оволодінні психолого-педагогічними дисциплінами, який є середнім. Досвід професійно-рольової взаємодії у процесі рольового тренінгу оцінюється позитивно, проте увиразнені жалкування щодо непослідовності в опануванні ролями через невизначеність професії у майбутньому. Коефіцієнт професійно-рольової компетентності за результатами навчально-професійного тренінгу та практики у «Юридичній клініці» — середній.

У студентів, які досягли лише низького рівня професійно-рольової компетентності, переважають мотиви на отримання диплому та інші зовнішні мотиви. Зацікавленість психолого-педагогічною підготовкою виявляється, проте її привабливість пояснюється легкістю предмета. Існує суперечність між прагненням до опанування засобами активного психологічного впливу і браком відповідальності за обрану мету, яка потребує зусиль і часу, необхідності самому вдосконалюватися. Визначені стратегії корекції професійно-рольової компетентності реалізуються на практиці частково або від них відмовляються. Задоволеність результатами підготовки не увиразнюється. При невизначеності професійного вибору щодо професії і навіть сфери майбутньої діяльності виражаються потреби щодо здійснення професійної психолого-педагогічної підготовки на молодших курсах, коли «є більше часу». Успішність в опануванні психолого-педагогічними дисциплінами є посередньою. Потреба у внутрішньогрупових формах роботи низька або відсутня. Самооцінка здобутих знань і вмінь є низькою або середньою, може не співпадати з рівнем навчальної успішності. Досвід рольової взаємодії в процесі тренінгу оцінюється позитивно, проте «споглядальна» (пасивна) позиція, уникання взаємодії, нерегулярне відвідування тренінгу актуалізує потребу у самовиправданні незалежними від особи причинами. Коефіцієнт професійно-рольової компетентності за результатами навчально-професійного тренінгу та практики у «Юридичній клініці» — середній або низький.



ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження теоретико-методичних засад психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів та пошуку шляхів підвищення її практичної зорієнтованості надало можливість для узагальнення його результатів.

1. Здійснено аналіз психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах як наукової проблеми та визначено можливі шляхи її вирішення з урахуванням нижчезазначених позицій:

- визначення підходів до забезпечення системності такої підготовки; виокремлення компонентів психолого-педагогічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності; визначення психолого-педагогічних підструктур професійної діяльності юристів; інтеграція педагогічної і психологічної складової такої підготовки; індивідуалізація професіоналізації майбутніх юристів у процесі психолого-педагогічної підготовки;

- обґрунтовано необхідність визначення наступності, спадкоємності, взаємозв'язку психолого-педагогічних компетентностей, які формуються на етапах базової та професійної психолого-педагогічної підготовки, визначення змісту цих компетентностей;

- виявлено відмінності психолого-педагогічних аспектів професійної діяльності і відповідних вимог до фахівців різних юридичних професій: прокурорів, юрисконсультів, адвокатів, суддів, нотаріусів та визначено для кожної професії на основі експертної оцінки професійно значущі психолого-педагогічні якості та вміння;

- досліджено стан психолого-педагогічної підготовки у профільних та непрофільних університетах, які готують майбутніх юристів, показано його особливості в різних університетах, визначено недоліки реалізації такої підготовки в різних університетах, зумовлені відсутністю стандартів юридичної освіти, системності та практичної зорієнтованості такої підготовки;

- доведено необхідність створення системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, що складається з базової та професійної підготовок, характеризується спадкоємністю відпо-

відних компетентностей та практичною зорієнтованістю, визначальним чинником забезпечення якої виступають тренінгові технології.

2. Концептуально обґрунтована система практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів в університетах на засадах експерієнтально-рольового підходу:

- обґрунтовано експерієнтально-рольовий підхід — системну організацію освітнього процесу, що спирається на концепції експерієнтального навчання та рольового розвитку особистості;

- надано визначення основним категоріям експерієнтально-рольового підходу: «досвід», «вітагенний досвід», «едукогенний досвід», «міжособистісна роль», «міжособистісно-рольова компетентність», «професійна роль», «професійно функціональна роль», «професійно важлива роль» «професійно-рольова компетентність», «професійно-рольова спрямованість», «рольовий розвиток», «професійно-рольовий розвиток»;

- визначено, що практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів — це процес і результат поетапного набуття ними полірольової професійної компетентності на основі досвіду гармонізації міжособистісних ролей, набуття міжособистісно-рольової компетентності (МРК) та досвіду опанування професійно важливими ролями, набуття професійно-рольової компетентності (ПРК);

- обґрунтовано принципи побудови системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів: системності; експерієнтальності; інтегративності; цілеціннісної рольової персоніфікації; контекстно-рольової детермінації; індивідуально-рольової преференції; самотворчої кумуляції;

- обумовлено норми педагогічної взаємодії: забезпечення проблематизації навчальних завдань; діалогізація педагогічного процесу; культивування практики відкритого вираження почуттів, поглядів, позицій; педагогічна взаємодія як умова динаміки самостійності студентів у рефлексивній організації діяльності з урахуванням своїх можливостей;

- визначено умови ефективності практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів: провідна роль досвіду у формуванні міжособистісно-рольової і професійно-рольової компетентностей; етапність і стадійність набуття міжособистісно-рольової і професійно-рольової компетентностей; формування психолого-педагогічної компетентності в процесі рольового розвитку майбутніх юристів; індивідуалізація навчальних стратегій корекції професійно-рольової компетентності;

- конкретизовано зміст професійно важливих ролей, що в різній комбінації забезпечують психолого-педагогічну компетентність у межах конкретної професії та склад умінь і навичок, яких потребує виконання кожної такої ролі;

- обґрунтовано зміст та структуру психолого-педагогічної підготовки — її етапи, стадії та завдання відповідно до експериментально-рольового підходу, описані варіативні моделі реалізації змісту;

- розроблено технологію навчання через досвід та надано визначення описаним методам, які забезпечують ефективність формування міжособистісно- та професійно-рольової компетентностей на кожному етапі психолого-педагогічної підготовки.

3. Розроблено методику поетапного забезпечення системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів:

- конкретизовано стадії етапів базової та професійної психолого-педагогічних підготовок: опанування репертуаром міжособистісних ролей на першому етапі, що своєю чергою відповідало завданню опанування конкретним досвідом міжособистісно-рольової взаємодії; індивідуалізації репертуару професійних ролей, що здійснювалась на основі рефлексії попереднього досвіду; екстраполяції професійних ролей на ситуації професійної діяльності як інтеграція опанованих професійних ролей, що здійснювалась на основі концептуалізації вихідних положень; апробації опанованих професійних ролей в процесі практики як активне експериментування, перевірка набутого досвіду в нових умовах;

- показано зміст та процес поетапної реалізації методів та форм практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки;

- розкрито способи інтеграції психолого-педагогічних дисциплін та юридичних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків, завдяки яким ефективність формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів підвищується;

- виокремлені компоненти психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів — мотиваційний, пізнавальний, особистісний, поведінковий, їх показники та методики, що забезпечують їх поетапне формування;

- визначені умови апробації психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів у процесі практики у «Юридичних клініках».

4. Здійснено експериментальну перевірку розробленої системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів:

- конкретизовано зміст мотиваційного, пізнавального, особистісного, поведінкового компонентів дослідження психолого-пе-

дагогічної компетентності майбутніх юристів на кожному з етапів психолого-педагогічної підготовки;

- відповідно до виокремлених компонентів на кожному з етапів підготовки, надано характеристику рівнів та показників сформованості базової психолого-педагогічної (міжособистісно-рольової) та спеціальної психолого-педагогічної (професійно-рольової) компетентностей майбутніх юристів;

- розроблено методiku дослідження визначених компонентів психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів, що включає опис цілей і завдань дослідження, а також обґрунтування використаних методичних засобів і вибірки дослідження;

- доведено, що ефективність системи практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки зумовлюється підвищенням показників усіх компонентів психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів після формувального експерименту в експериментальній групі порівняно з контрольною при провідній значущості особистісного (на першому етапі) і поведінкового (на другому етапі) компонентів.



СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Закон України «Про адвокатуру» від 19.12.1992 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 1993. — № 9. — Ст. 62 (з наступними змінами і доповненнями).
2. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 2002. — № 20. — Ст. 134 (з наступними змінами і доповненнями).
3. Закон України «Про державну службу» від 16.12.1993 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 1993. — № 52. — Ст. 490 (з наступним змінами і доповненнями).
4. Закон України «Про нотаріат» від 02.09.1993 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 1993. — № 39. — Ст. 383 (з наступними змінами і доповненнями).
5. Закон України «Про освіту» від 23.05. 1991 // Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, № 34, ст. 451 (з наступними змінами і доповненнями).
6. Закон України «Про прокуратуру» від 05.11.1991 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 1991. — № 53. — Ст. 793 (з наступним змінами і доповненнями).
7. Закон України «Про судоустрій і статус суддів» від 07.07.2010 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 2010. — № 41-42. — № 43. — № 44-45. — Ст. 529.
8. Кримінально-процесуальний кодекс України : за станом на 1 груд. 2005 р / Верховна Рада України. — Офіц. вид. — К. : Парлам. вид-во, 2006. — 207 с. — (Бібліотека офіційних видань).
9. Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» № 347/2002 від 17.04.2002 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002>.
10. Указ Президента України «Про національну програму правової освіти населення» № 992/2001 від 18.10.2001 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=992%2F2001>
11. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Загального положення про юридичну службу міністерства, іншого органу виконавчої влади, державного підприємства, установи чи організації» від 26 листопада 2008 р. № 1040. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1040-2008-%EF>.

12. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» № 787 від 27.08.2010. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : Електронний ресурс Освіта.UA, http://doc.osvita.ua/doc/files/news/8851/Perelik_787.doc.

13. Наказ Міністра освіти і науки України «Про затвердження Типового положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України» №592 від 3.08.2006 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0956-06>.

14. Наказ Міністра освіти і науки України № 642 від 09.07.2009 р. «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://ukrhist.au.ua/news/2009-7-10-16-987>.

15. Наказ Міністра освіти і науки України № 831 від 25.08.2010 р. «Про внесення змін до наказу МОН від 09.07.2009 р. № 642» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/876.

16. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990. — 141 с.

17. *Аберкромби Н.* Социологический словарь / Н. Аберкромби С. Хилл, Б. С. Терне. — Казань : Деловая книга, 1997. — 718 с.

18. *Азаров Ю. П.* Искусство развития дарований / Ю. П. Азаров. — М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2001. — 183 с.

19. *Аминов И. И.* Юридическая психология : учеб. пособ. для студентов вузов, обучающихся по специальности (030501) «Юриспруденция» / И. И. Аминов. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. — 413 с.

20. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л.: ЛГУ, 1968. — 338 с.

21. *Андреева Г. М.* Социальная психология : [учебник для высш. шк]. / Г. М. Андреева. — М. : Аспект-Пресс, 2000. — 376 с.

22. *Андреева Л. А.* Дидактические игры как средство развития профессионально-значимых качеств будущего специалиста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Андреева Людмила Александровна — Орел, 1999. — 228 с.

23. *Андриенко Е. В.* Социальная психология : [учеб. пособ. для студентов высш. пед. уч. заведений] / под ред. В. А. Сластенина. — М.: Академия, 2000. — 246 с.

24. *Андрущенко В. П.* Інноваційний розвиток освіти в стратегії «українського прориву» / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2008. — № 2. — С. 10—18.

25. *Андрущенко В. П.* Філософія освіти в постболонському просторі / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2006. — № 1. — С. 5—6.

26. *Анисимова Т. И.* Дидактические условия формирования профессионально важных качеств личности у будущих юристов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анисимова Тамара Ивановна. — Казань, 2003. — 224 с.

27. *Артюшина М. В.* Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : монографія / М. В. Артюшина. — К.: КНЕУ, 2009. — 271 [1] с.
28. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. — 198 с.
29. *Балл Г. О.* Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) : наук. вид. / Г. О. Балл ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; Всеукр. громад. орг. «Асоц. гуманіст. психології». — 2-ге вид., доповн. — Житомир : Волинь : Рута, 2008. — 232 с.
30. *Балл Г. О.* Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка; Рівненський міськвиконком, Відділ освіти, Рівненська наук.-практ. лаб. гуманізації навчання. — Рівне : Ліста-М, 2003. — 128 с.
31. *Балханов В. А.* Встреча с прошлым и будущим (наука и фундаментализация образования в контексте целостного мировоззрения) / В. А. Балханов. — Улан-Удэ : Издательство БГУ, 2002. — 234 с.
32. *Барковський В. П.* Формування комунікативної культури у майбутніх працівників кримінальної міліції : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. П. Барковський. — Хмельницький, 2003. — 17 с.
33. *Бедь В. В.* Юридична психологія : навчальний посібник. Видання четверте, стереотипне. — Львів : Новий Світ-2000, 2007. — 376 с.
34. *Беленько И. А.* Формирование умений профессионального общения у курсантов юридических вузов МВД России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Беленько Ирина Анатольевна. — Челябинск, 2005 — 186 с.
35. *Белкин А. С.* Основы возрастной педагогики / А. С. Белкин. — М.: Академия, 2000. — 192 с.
36. *Белосевич Е. В.* Практико-ориентированные технологии формирования коммуникативной культуры курсантов военного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Белосевич Елена Владимировна. — Калининград, 2004. — 152 с.
37. *Беркович О. Е.* Формирование умений профессионально-правового общения у будущих юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Беркович Ольга Ефимовна. — Нижний Новгород. — 151 с.
38. *Берлина С. А.* Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Берлина Светлана Анатольевна. — М., 1999. — 172 с.
39. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений : пер. с англ. — СПб.: Лениздат, 1992. — 400 с. — С. 207.
40. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем : Проблемы и методы обеспечения технологии системы обучения / В. П. Беспалько. — Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. — 304 с.
41. *Бех І. Д.* Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех // Вища освіта України. — 2009. — № 3 (додаток 1). Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — С. 21—24.

42. *Бех І. Д.* Особистісно зорієнтоване навчання : [наук.-метод. посібник] / І. Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
43. *Бедная В. Б.* Навчальна програма дисципліни «Психологія і педагогіка» (для бакалаврів) / В. Б. Бедная. — К. : МАУП, 2006. — 14 с.
44. *Бібік Н. М.* Компетентність у навчанні / Н. М. Бібік. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 408—409.
45. *Бодалев А. А.* Психология о личности / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во МГУ, 1988. — 188 с.
46. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте : Психологические исследования / Л. И. Божович. — М. : Акад. пед. наук СССР, 1968. — 464 с.
47. *Болдырев Н. И.* Методика воспитательной работы в школе : учеб. пособие [для пед. ин-тов. 2-е изд., испр. и доп.] / Н. И. Болдырев. — М. : Просвещение, 1981. — 223 с.
48. *Болотов В. А.* Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 12.
49. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / Ребер Артур (Penguin) : пер. с англ. — М. : Вече, АСТ, 2000, Т. 1: (А—О). — С. 557.
50. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. / Ребер Артур (Penguin) : пер. с англ. — М. : Вече, АСТ, 2000, Т. 2: (П—Я). — С. 321.
51. *Буева Л. П.* Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. — М. : Мысль, 1978. — 216 с.
52. *Васильев В. Л.* Юридическая психология : [учебник для вузов. — 5-е изд., доп. и перераб.] / В. Л. Васильев. — СПб. : Питер, 2005. — С. 213.
53. *Васильева М. П.* Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Васильева Марина Петрівна. — Х., 2004. — 432 с.
54. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М. : Высш. школа, 1991. — 206 с.
55. *Вербицкий А. А.* Менеджер в роли учителя : материалы к курсу «Психология и педагогика» / А. А. Вербицкий, А. Г. Чернявская. — 2-е изд. — Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. — 102 с. — («Гуманитарное образование менеджера»).
56. Вікіпедія [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http // uk.wikipedia.org/wiki/](http://uk.wikipedia.org/wiki/).
57. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи : метод. посібник [для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. — К. : Центр навчальної літератури, 2003. — 316 с.
58. *Воеводин Л. Д.* Юридический статус личности в России / Л. Д. Воеводин. — М. : Изд-во МГУ, Инфра-М-Норма, 1997. — 299 с.
59. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского] — М. : Педагогика, 1982. — Т. I. Вопросы теории истории психологии. — 488 с.

60. *Газман О. С.* Игра как средство дополнительного образования подростков / О. С. Газман // Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. — М. : МИРОС, 2002. — 296 с.

61. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. — 45 с.

62. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е. В. Шороховой. — М. : Наука, 1966. — С. 236—277.

63. *Гозман Л. Я.* Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — 205 с.

64. *Гончаренко С. У.* Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Шлях освіти. — 2001. — № 2. — С. 2—6.

65. *Гончаренко С. У.* І все-таки гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 1. — С. 12—18.

66. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 359 с.

67. *Горноста́й П. П.* Личность и роль : ролевой подход в социальной психологии личности : [монография] / П. П. Горноста́й. — К.: Интерпресс ЛТД, 2007. — 317 с.

68. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. — 2-е изд. / Р. М. Грановская. — Л. : Издательство Ленинградского университета, 1988. — 560 с.

69. *Грецов А. Г.* Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. — СПб. : Питер, 2005. — 160 с.

70. *Гри́мак Л. П.* Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности / Л. П. Гри́мак. — М. : Политиздат, 1987. — 285 с.

71. *Грущенко Л. М.* Формування професійно-орієнтованого ставлення до дисциплін психолого-педагогічного циклу у студентів економічного університету : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Грущенко Людмила Миколаївна. — К., 2007. — 243 с.

72. *Губерський Л.* Культура. Ідеологія. Особистість : [методолого-світоглядний аналіз] / Андрущенко В., Губерський Л., Михальченко М. — К. : Знання України, 2002. — 578 с.

73. *Гузій Н. В.* Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та історичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. — К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. — 243 с.

74. Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки : [монографія] / Г. О. Балл, В. О. Медінцев, О. О. Нікуленко, Т. А. Російчук ; за ред. Г. О. Балла. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 98 с.

75. Гуманістичні універсалиї освітнього простору: можливості самореалізації особистості : матеріали Всеукр. конф., 28—29 верес., 2007 р., Київ / АПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка, Лабораторія методології і теорії психології ; Національний технічний ун-т України «Київський політехнічний ін-т», Факультет соціології, Кафедра психо-

логії та педагогіки ; ред. Г. О. Балл, Н. А. Бастун. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — 246 с.

76. Гуманитарные науки: Вопрос 60. Американський прагматизм. Новаторство філософії Джона Дьюї. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.niv.ru/doc/philosophy/yakushev/060.htm/

77. Гусарев С. Д. Юридична діяльність: методологічні та теоретичні аспекти : дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.01 / С. Д. Гусарев. — К., 2007. — 422 с.

78. Гусарев С. Д. Юридична діяльність : методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / С. Д. Гусарев. — К. : Знання, 2005. — 376 с.

79. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.

80. Давыдов В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М. : Педагогика, 1982. — С. 10—21.

81. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 544 с.

82. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопр. психол. — 1991. — № 6. — С. 5—14.

83. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. — М. : ГИС, 1955. — Т. 2. — 779 с.

84. Даниленко Л. І. Інноваційна педагогіка: від практики до теорії / Л. І. Даниленко // Директор школи, ліцею, гімназії. — 2000. — № 1. — С. 38—46.

85. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна. — К., 2004. — 487 с.

86. Державна національна програма «Освіта: Україна ХХІ століття» // Освіта. — 1993 — № 44—46 (грудень). — С. 12—18.

87. Джексон П. Импровизация в тренинге [пер. с англ.] / Питер Джексон. — СПб. : Питер, 2002. — 256 с. — (Серия «Эффективный тренинг»).

88. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология : [учеб. пособие для вузов] / Г. Г. Дилигенский. — М. : Наука, 1994. — 304 с.

89. Добрускін М. Гуманізація як стратегічний напрям технічної освіти / М. Добрускін // Рідна школа. — № 12. — 2001. — С. 13—16.

90. Дулов А. В. Основы психологического анализа на предварительном следствии / А. В. Дулов. — М. : Юрид. лит., 1973. — С. 43.

91. Дулов А. В. Судебная психология. — 2-е изд. испр. и доп. / А. В. Дулов. — Минск : Высшейшая школа. — 1975. — 309 с.

92. Дьюи // Блинников Л. В. — Краткий словарь философских персоналий [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.gumer.info/bogoslov/Buks/Philos/FilosPers/38.php>

93. Дьюи, Джон // Онлайн Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitar-nye_nauki/psihologiya_i_pedagogika/DYUI_DZHON.html.

94. *Дьюи* // Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/history_of_philosophy/183.
95. *Ельбрехт О. М.* Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США : автореф. дис. на здобуття д-ра пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Ельбрехт. — К., 2010. — 42 с.
96. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. — 167 с.
97. *Емельянов Ю. Н.* Учебно-тренировочная группа в практике профессиональной подготовки студентов-психологов / Ю. Н. Емельянов // Вестник ЛГУ. — Вып. 1. — 1982. — № 5. — С. 118—120.
98. *Енгальчев В. Ф.* Профессиональная компетентность специалиста в практической юридической психологии : [монография] / В. Ф. Енгальчев. — М. : Высшая школа психологии, 2004. — 436 с.
99. *Енгальчев В. Ф.* Содержание и информационно-методическое обеспечение образовательной программы по юридической психологии / В. Ф. Енгальчев // Актуальные проблемы сферы психологии права. — Калуга : Изд-во Калужск. пед. ун-та, 1998. — С. 59—63.
100. *Еникеев М. И.* Общая и юридическая психология в двух частях. Часть II «Юридическая психология» : [учебник] / М. И. Еникеев. — М. : Юрид. лит., 1996. — 511 с.
101. *Еникеев М. И.* Основы общей и юридической психологии : [учебник для вузов] / М. И. Еникеев. — М. : Юристъ, 1996. — 631 с.
102. *Еникеев М. П.* Психология допроса : [учеб. пособие] / М. П. Еникеев, Э. А. Черных. — М. : Ин-т междунар. права и экономики, 1994. — 148 с.
103. *Еникеев М. И.* Психология обыска / М. И. Еникеев, Э. А. Черных. — М. : ВЮЗИ, 1986. — 131 с.
104. Етичний кодекс юридичної клініки в Україні. Прийнятий на 3'їзді Асоціації юридичних клінік України 25.08.2005 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://pravo.prostir.ua/library/410.html>.
105. *Жуков Ю. М.* Диагностика и развитие компетентности в общении Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растищев. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 104 с.
106. *Журавський В. С.* Болонський процес : головні принципи входування в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. — К. : Політехніка, 2003. — 200 с.
107. *Загайнова Е. В.* Двухуровневая психолого-педагогическая подготовка будущих специалистов в техническом университете : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Загайнова Елена Вениаминовна. — Казань, 2003. — 187 с.
108. *Занков Л. В.* Обучение и развитие (Экспериментально-педагогические исследования) : Избранные педагогические труды / Л. В. Занков — М. : Педагогика, 1990. — 418 с.
109. *Зборовский Г. Е.* Общая социология : [курс лекций] / Г. Е. Зборовский. — Екатеринбург : Ин-т упр. и экономики ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 1997. — 600 с.

110. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. — 126 с.

111. Зелений В. І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Зелений. — Хмельницький, 2003. — 18 с.

112. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений] / И. А. Зимняя. — Ростов н/Д. : Феникс, 1997. — 480 с.

113. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць у 2 ч. / за ред. І. А. Зязюна і Н. Г. Ничкало. — К., 2001. — Ч. 1. — С. 15—23.

114. Измайлова Ю. М. Интеграция теоретических и практических психолого-педагогических знаний как средство совершенствования профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Измайлова Юлия Марсовна. — Саратов, 2006. — 168 с.

115. Ильин В. А. Педагогическая культура будущего юриста и ее становление в процессе профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ильин Владимир Александрович. — Владимир, 2000. — 228 с.

116. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. — М. : Знание, 1972. — Вып. 1. — 72 с.

117. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 200 с.

118. Исаев Е. И. Проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. — 1997. — № 6. — С. 48—52.

119. Исправительно-трудовая психология : [учеб. пособие] / Глотчкин А. Д., Деев В. Г., Папкин А. И., Пирожков В. Ф., и др.; под ред. Глотчкина А. Д., Игошева К. Е., Платонова К. К. — Рязань: Изд-во РВШ МВД СССР, 1985. — 356 с.

120. Иванова О. В. Соціально-психологічна адаптація курсантів у вищому закладі освіти МВС як етап професійного становлення майбутніх співробітників пенітенціарної системи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія» / О. В. Иванова. — К., 1999 — 14 с.

121. Ісаєнко М. М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Ісаєнко. — Одеса, 2002. — 17 с.

122. Карпенко О. Г. Практичне навчання соціального працівника як компонент його професійного становлення / О. Г. Карпенко // Наука і сучасність. — К. : Логос, 2003. — С. 102—111.

123. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Карпенко Олена Георгіївна. — К., 2008. — 546 с.

124. *Карпов В. В.* Зарубежные образовательные технологии : [учеб. пособие] / В. В. Карпов. — СПб., 1997. — 63 с.
125. *Ким Н. П.* Теория и практика формирования умений самообразования слушателей юридических институтов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ким Наталья Павловна. — Кустанай, 2000. — 410 с.
126. *Кипень В.* Місія ВУЗу: традиційні концепції та сучасні тенденції / В. Кипень // Схід, 2000. — № 3 (34). — С. 54—59.
127. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Наука, 1997. — 223 с.
128. *Кларин М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Знание, 1986. — 80 с.
129. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е. А. Климов. — Казань : Изд-во ун-та, 1969. — 278 с.
130. Кодекс професійної етики судді // Вісник Верховного Суду України. — Вересень-жовтень 2002. — № 5.
131. *Козаков В. А.* Психологія діяльності та навчальний менеджмент : [підручник] У 2 ч. — Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності / В. А. Козаков. — К. : КНЕУ, 1999. — 244 с.
132. *Козаков В. А.* Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах : [монографія] / В. А. Козаков, Д. І. Дзвінчук. — К. : КНЕУ, 1999. — 140 с.
133. *Колесникова И. А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84—89.
134. *Комісарова О. Ю.* Диференційоване навчання / О. Ю. Комісарова // Психологічний довідник учителя: в 4 кн. / упоряд.: В. Андрієвська ; заг. ред. С. Максименка — К. : Главник, 2005. — Кн. 1. — С. 83—85.
135. *Кон И. С.* Люди и роли / И. С. Кон // Новый мир. — 1970. — № 12. — С. 168—172.
136. *Кон И. С.* Социологическая психология : избр. психол. труды / И. С. Кон ; гл. ред. Д. И. Фельдштейн ; редкол. А. Г. Асмолов (и др.) ; Моск. психолого-социол. ин-т. — М.; Воронеж : Модэк, 1999. — 560 с.
137. Контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів економічного університету [наук.-практ. видання] / М. І. Радченко, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін. — К. : КНЕУ, 2010. — 332, [4] с.
138. Концепція гуманітарної освіти України. — К. : Генеза, 1997. — 14 с.
139. *Копылова А. О.* Совершенствование психолого-педагогической подготовки учителя в условиях практико-ориентированного образовательного процесса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Копылова Александра Олеговна. — Улан-Удэ, 2004. — 168 с.
140. *Королев Ф. Ф.* Системный поход и возможности его применения в психолого-педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Сов. педагогика. — 1970. — № 9. — С. 103—115.
141. *Коротаева Е. В.* Активизация познавательной деятельности учащихся : вопросы теории и практики / Е. В. Коротаева. — М. : Екатеринбург, 1995. — 84 с.

142. *Коротаева Е. В.* Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева ; ред. М. А. Ушакова. — М. : Сентябрь, 2006. — 176 с.

143. *Костицкий М. В.* Філософські і психологічні проблеми юриспруденції / М. В. Костицкий / Вибрані наукові праці. — Чернівці: Рута, 2008. — С. 43.

144. *Котикова О. М.* Адекватна самооцінка викладача і студента як чинник їх ефективної взаємодії / О. М. Котикова // Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів : тренінг-курс для викл. ун-ту / [Л. О. Савенкова, Г. М. Романова, М. В. Артюшина та ін.] ; за заг. ред. Л. О. Савенкова, Г. М. Романової. — К. : КНЕУ, 2010. — С. 327—341.

145. *Котикова О. М.* Аналіз стану психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у непрофільних вищих навчальних закладах / О. М. Котикова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. — К. : 2010. — Вип. № 65. — С. 20—25.

146. *Котикова О. М.* Дослідження психолого-педагогічних аспектів професійної діяльності юриста / О. М. Котикова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Класичного приватного ун-ту. — Запоріжжя, 2010. — № 11 (64). — С. 83—89.

147. *Котикова О. М.* Загально-педагогічні орієнтири вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів / О. М. Котикова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди : наук.-теор. зб. Сер. Педагогіка. Психологія. Філософія. — 2010. — Вип. 19. — 2010. — С. 93—99.

148. *Котикова О. М.* Завдання психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів та підходи до її реалізації / О. М. Котикова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. Сер. Педагогіка і психологія. — 2010. — Вип. 31. — С. 299—305.

149. *Котикова О. М.* Зміст та організаційні особливості проведення комунікативного тренінгу для студентів-правознавців / О. М. Котикова // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного ун-ту імені Івана Франка. — 2009. — Вип. 19 : Педагогіка. — С. 182—196.

150. *Котикова О. М.* Зорієнтованість на практику як проблема формування змісту психолого-педагогічної підготовки / О. М. Котикова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. — К., 2010. — Вип. № 64. — С. 20—25.

151. *Котикова О. М.* Експериментально-рольовий підхід до формування полірольової професійної спрямованості майбутніх юристів у процесі психолого-педагогічної підготовки / О. М. Котикова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. Класичного приватного ун-ту. — Запоріжжя, 2010. — № 10 (63). — С. 246—254.

152. *Котикова О. М.* Індивідуалізація навчання / О. М. Котикова // Психологічний довідник учителя : в 4 кн. / упоряд. В. Андрієвська; за заг. ред. С. Максименка. — К. : Главник, 2005. — Кн. 2. — С. 29—30.

153. *Котикова О. М.* Компоненти комунікативної компетентності майбутніх юристів / О. М. Котикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. — К., 2010. — Вип. 11 (21). — С. 140—144.

154. *Котикова О. М.* Концептуальні орієнтири психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів / О. М. Котикова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. Класичного приватного ун-ту. — Запоріжжя, 2010. — № 9 (62). — С. 365—371.

155. *Котикова О. М.* Мотивація майбутніх юристів до навчання як визначальний чинник суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента / О. М. Котикова // Вісник Львівського університету : зб. наук. праць. Серія педагогічна. — 2009. — Вип. 25. — ч. 2. — С. 249—257.

156. *Котикова О. М.* Особистісно-діяльнісний підхід до психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів / О. М. Котикова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. — К. : 2008. — Вип. 53. — С. 60—65.

157. *Котикова О. М.* Психолого-педагогічна готовність майбутніх юристів до професійної діяльності: діагностичний аспект / О. М. Котикова // Проблеми освіти : наук. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. — К., 2008. — Вип. 55. — С. 106—111.

158. *Котикова О. М.* Психолого-педагогічна культура юриста / О. М. Котикова // Університетська освіта та юридична деонтологія : навч. посібник / Г. С. Тимчик, О. М. Котикова ; за заг. ред. Ф. П. Шульженка; М-во освіти і науки України, Держ. вищ. навч. заклад «Київський нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана». — К.: КНЕУ, 2010. — С. 154—173.

159. *Котикова О. М.* Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів до виконання професійних ролей / О. М. Котикова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. — Вінниця : 2010. — Вип. 25. — С. 378—384.

160. *Котикова О. М.* Психолого-педагогічна підготовка у стандартах юридичної освіти / О. М. Котикова // Проблеми освіти : наук. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. — К., 2008. — Вип. 56. — С. 26—30.

161. *Котикова О. М.* Теоретичні аспекти організації тренінгу комунікативних умінь майбутніх правознавців / О. М. Котикова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. — К., 2010. — Вип. № 61. — С. 119—123.

162. *Котикова О. М.* Рольові технології у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів на основі навчання через практику /

О. М. Котикова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. — Ялта : РВВ КГУ, 2010. — Вип. 27. — Ч. 1. — С. 140—148.

163. *Котикова О. М.* Розвиток позитивного самоставлення та самоакцептації студентів-першокурсників юридичних спеціальностей у процесі психолого-педагогічної підготовки / О. М. Котикова // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. — К., 2009. — № 3 (27). — Ч. 2. — С. 112—115.

164. *Котикова О. М.* Соціальний інтелект як показник комунікативної компетентності майбутніх юристів / О. М. Котикова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. — К., 2009. — Вип. 10 (20). — С. 67—72.

165. *Котикова О. М.* Стан психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів у профільних ВНЗ / О. М. Котикова // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового Центру АПН України. — 2009. — № 10. — С. 133—137.

166. *Котикова О. М.* Формування змісту вищої юридичної освіти на основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності юриста / О. М. Котикова // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного центру АПН України. — 2010. — № 4—5. — С. 106—111.

167. *Котикова О. М.* «Я-концепція» та її складові, формування та розвиток / О. М. Котикова // Психологія та педагогіка: навч. посіб. / Л. А. Колесніченко, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін. ; заг. ред. Л. А. Колесніченко. — К. : КНЕУ, 2008. — С. 233—242. — С. 236.

168. *Кочергина О. А.* Вариативность общепедагогической подготовки как условие развития творческой индивидуальности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кочергина Ольга Александровна. — Ростов-н/Д, 2002. — 179 с.

169. *Кравченко А. И.* Социология: [учебник для вузов] / А. И. Кравченко. — М.: Академический проект, 2000. — 382 с. — («Gaudemus»).

170. *Кремень В. Г.* Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / В. Г. Кремень // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць : у 2 ч. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. — К., 2001. — Ч. 1. — С. 5—14.

171. *Крыжановская Н. В.* Педагогические условия развития познавательно-профессиональной активности курсантов военного вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Крыжановская Надежда Васильевна. — Челябинск, 2002. — 185 с.

172. *Ксенофонт* Сократические сочинения / Ксенофонт. — СПб. : Комплект, 1993. — С. 160—161.

173. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая школа, 1970. — 168 с.

174. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — 119 с.

175. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. — 98 с

176. Куликов Л. М. Основы социологии и политологии : учеб. пособ. для студентов сред. спец. уч. заведений / Л. М. Куликов. — М. : Финансы и статистика, 1999. — 336 с.

177. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : [учеб.-практ. пособ. для учителей и классных руководителей, слушателей ИПК] / С. В. Кульневич. — Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. — 160 с.

178. Кун Т. С. Структура научных революций / Т. С. Кун ; пер. с англ. И. Э. Налетова — М.: Прогресс, 1977. — 300 с.

179. Кустов П. В. Психолого-педагогическая подготовка слушателей в ВУЗе МВД России как руководителей подразделений органов внутренних дел : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кустов Петр Васильевич. — СПб., 2003. — 222 с.

180. Лабунская В. А. О структуре социально-перцептивной способности личности / В. А. Лабунская // Вопросы психологии межличностного познания и общения : сб. науч. тр. — Краснодар : Изд-во КГУ, 1983. — С. 63—71.

181. Левитан К. М. Юридическая педагогика : [учебник] / К. М. Левитан. — М. : Норма, 2008. — 432 с.

182. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пособие / В. С. Леднев. — М.: Высшая школа, 1989. — 360 с.

183. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Г. Лейтц ; пер с нем. А. М. Боковикова; общ. ред. и предисл. Е. В. Лопухиной, А. Б. Холмогоровой. — 2-е изд. — М. : «Когито-центр», 2007. — 380 с.

184. Леонтьев А. А. Психология общения : [учеб. пособ. для студентов вуза по специальности «Психология»]. — 3-е изд. / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 365 с. — (Психология для студента).

185. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975. — 307 с.

186. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Лісова Наталія Іванівна. — К., 2005. — 284 с.

187. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 444 с.

188. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. — 2009. — № 3 (додаток 1). — Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія». — К. : Гнозис, 2009. — С. 8—14.

189. Луговий В. І. Система модернізації педагогічної і науково-педагогічної освіти — необхідна умова забезпечення освітньої якості / В. І. Луговий // Вища освіта України. — 2009. — № 1. — С. 20—26.

190. Лузік Е. В. Психолого-педагогічна підготовка викладача технічної школи: проблеми та перспективи розвитку / Е. В. Лузік // Гумані-

тарна освіта в технічних вищих навчальних закладах : зб. наук. праць. — К.: ІВЦ Держкомстату України, 2001. — Вип. 1 — 16 с.

191. *Лутай С. Ф.* Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики / С. Ф. Лутай // Вища освіта України. — 2009. — № 1. — С. 33—35.

192. *Лутай С. Ф.* Філософія сучасної освіти : [навч. посібник] / С. Ф. Лутай. — К. : Магістр, 1996. — 256 с.

193. *Майерс Д.* Социальная психология : учебник / Д. Майерс ; пер. с англ. В. Гаврилов [и др.]. — 6-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2002. — 752 с. — (Мастера психологии)

194. *Макишанов С. И.* Психогимнастика в тренинге: каталог / С. И. Макишанов, Н. Ю. Хряшева. — СПб. : Образование, 1993. — 102 с.

195. *Малишева К. О.* Юридична психологія : [програма курсу для студентів Київського університету права] / К. О. Малишева. — К. : Видавництво Київського університету права, 2000. — 24 с.

196. *Малюткина Н. С.* Педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Малюткина Наталья Семеновна. — Чебоксары, 2007. — 176 с.

197. *Маркова А. К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 26—29.

198. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: 1996. — 308 с.

199. *Мартинюк І. О.* Люди і ролі / І. О. Мартинюк, Н. І. Соболева. — К. : Україна, 1993. — 180 с.

200. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. — СПб. : Евразия, 199. — 478 с.

201. *Машбиц Е. И.* Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. — К. : Выща школа, 1990. — 184 с.

202. *Мендра А.* Основы социологии : [учеб. пособ. для вузов] / пер. с фр. / А. Мендра. — М. : Nota Bene, 2000. — 344 с.

203. Мережа юридичних клінік України в 2005 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://pravo.prostir.ua/library/408.html>.

204. *Миллер С.* Психология игры / С. Миллер. — СПб. : Университетская книга, 1999. — 320 с.

205. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. — М. : Дело, 1994. — 216 с.

206. *Михайлов А. И.* Обыск / А. И. Михайлов, Г. С. Юрин. — М., 1971. — 91 с.

207. *Мищенко І. Б.* Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мищенко Ірина Борисівна. — К., 2004. — 208 с.

208. *Молочкова И. В.* Социально-психологический анализ требований работодателей и их удовлетворенности качеством подготовки выпускников вузов / И. В. Молочкова, Т. Е. Ефимова, С. Б. Коваль // Вес-

тник Челябинского государственного университета. — 2009. — № 14 (152) : Специальный выпуск. — С. 66—74.

209. *Морено Я.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе : пер. с англ. / Я. Морено. — М. : Академический проект, 2001. — 384 с.

210. *Мороховська Н. С.* Навчально-методичний комплекс з курсу «Еристика» / Н. С. Мороховська. — К. : ППК Академії прокуратури України, 2006. — 65 с.

211. *Мороховська Н. С.* Навчально-методичний комплекс з курсу «Професійна етика прокурорської діяльності» / Н. С. Мороховська. — К. : ППК Академії прокуратури України, 2006. — 48 с.

212. *Москаленко А. П.* Психологічне забезпечення професійного відбору до вищих навчальних закладів системи МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психологія праці, інженерна психологія» / А. П. Москаленко. — Харків, 2002 — 23 с.

213. *Музичко Л. В.* Особистісні чинники формування індивідуального стилю учіння студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Музичко Людмила Володимирівна. — К. — 235 с.

214. Навчальна програма з дисципліни «Педагогіка вищої школи» [укл. зав. Винославська О. В., Головенкін В. П.] — К. : НТН «Київський політехнічний інститут», 1997. — 10 с.

215. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз / [Андрущенко В. П., Зязюн І. А., Кремень В. Г. та ін.] ; під ред. В. Г. Кременя. — К. : Наукова думка, 2003. — 854 с.

216. *Непомнящий А. В.* Интеграция технического и психологического образования в вузе как фактор гуманизации подготовки специалистов технико-технологического направления : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Непомнящий Анатолий Владимирович. — Таганрог, 1996. — 401 с.

217. *Нечаев Н. М.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н. М. Нечаев. — М. : МГУ, 1985. — 80 с.

218. *Нечаев В. Я.* Социология образования / Нечаев В. Я. — М. : Изд-во МГУ, 1992. — 200 с.

219. *Ничкало Н. Г.* Проблеми гуманітаризації професійно-технічної освіти / Н. Г. Ничкало // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти : наук.-метод. зб. / М-во освіти України, Ін-т систем. дослідж. освіти України, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — К., 1996. — С. 8—14.

220. *Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2002. — 320 с.

221. *Новиков А. М.* Опережающее профессиональное образование : науч.-практич. пособие / А. М. Новиков, В. М. Зуев —М. : РГАТ и З. — 2000. — 266 с.

222. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2008. — 132 с.

223. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия; векторы развития / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2000. — 288 с.

224. *Общая психология* ; под ред. А. В. Петровского. — М. : Просвещение, 1976. — 479 с.

225. *Общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО)*. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.innovbusiness.ru.content/document>.

226. *Овчарук О. В.* Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с. (Бібліотека з освітньої політики).

227. *Озерський І. В.* Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Психологія прокурорської діяльності» / І. В. Озерський. — К. : ПК Національна академія прокуратури України, 2007. — 51с.

228. *Опришко В. Ф.* Підготовці майбутніх юристів — високі вимоги / В. Ф. Опришко // Проблеми вдосконалення підготовки юристів: професійні та морально-етичні аспекти : зб. матеріалів наук.-метод. конф., жовтень 2008. — К. : КНЕУ, 2008. — С. 3—13.

229. *Освітньо-професійна програма вищої освіти за професійним спрямуванням 6.0601 Право*, Міністерство освіти України, К., 1994 — 70 с.

230. *Осипов А. Н.* Социология образования : [учеб.-метод. пособ.] / А. Осипов, Дж. Баллантайн, В. Матвеев. — СПб. : Образование, 2002. — 134 с.

231. *Основні засади професійної етики юристів України*. Затвержені У з'їздом Співки Юристів України 16 травня 2001 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.lawclinic.narod.ru/gazeta/gazeta9/3.htm>.

232. *Основные принципы, касающиеся роли юристов*. Приняты Восьмым Конгрессом ООН по предупреждению преступности и обращению с правонарушителями ; Гавана. 21 августа — 7 сентября 1990 года // *Права людини і професійні стандарти для юристів*. Українсько-Американське бюро захисту прав людини. — Амстердам ; К., 1996. — С. 26.

233. *Основы социологии* : курс лекций / отв. ред А. Г. Эфендиев. — 2-е изд., испр. — М. : Пресс, 1998. — 160 с.

234. *Паньков А. І.* Юридична психологія: робоча навчальна програма Одеська національної юридичної академії / А. І. Паньков. — Одеса, 2008. — 43 с.

235. *Педагогіка* : навч. посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. — 4-те вид., виправл. і доповн. — Вінниця : Держ. картогр. ф-ка, 2007. — 400 с.

236. *Педагогічна майстерність* : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін. — К. : Вища школа. — 1997. — 349 с.

237. *Педагогічний словник* / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 516 с.

238. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. — К. : Віпол, 2001. — 502 с.

239. *Пелипчук С. М.* Педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пелипчук Світлана Михайлівна. — К., 2007. — 239 с.

240. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.

241. *Петровская Л. А.* Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. — М. : МГУ, 1982. — 168 с.

242. *Петровская Л. А.* Тренинг сензитивности как школа рефлексии / Л. А. Петровская // Психологические условия социального взаимодействия / под ред. Х. Миккина, Ю. Орлова. — Таллин: Изд-во ТГУ, 1983. — С. 47—59.

243. *Петрушин С. В.* Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в группах от 40 до 100 человек) / С. В. Петрушин. — М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 256 с.

244. *Пехота Е. Н.* Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монография / Е. Н. Пехота ; ред. И. А. Зязюн. — К. : Вища школа, 1997. — 281 с.

245. *Пехота Е. Н.* Индивидуальность учителя: теория и практика [учеб. пособие] / Е. Н. Пехота. — Николаев, 1996. — 144 с.

246. *Пехота О. М.* Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. М. Пехота. — К., 1997. — 52 с.

247. *Пидкасистый П. И.* Технология игры в обучении и развитии / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. — М. : МПУ, 1996. — 269 с.

248. *Пирожков В. Ф.* Криминальная психология в 2 кн. — М. : Ось, 1998.

249. *Платон Федр.* Платон ; под ред. Ю. А. Шичалина. — М. : Прогресс, 1989. — 260а-260д.

250. *Полякова Л. С.* Психолого-педагогическая подготовка будущего специалиста с высшим техническим образованием : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. С. Полякова. — Кемерово, 2008. — 153 с.

251. *Пометун О. І.* Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с. (Бібліотека з освітньої політики).

252. *Поясок Т. Б.* Основи психолого-педагогічної підготовки фахівців фінансово-економічного профілю: навч. посібник / Т. Б. Поясок. — К. : ПП «ЕКМО», 2003. — 288 с.

253. Правила адвокатської етики // Юридичний вісник України. — 18—24 листопада. — 1999. — № 46.
254. Проблемы социальной психологии ; под ред. Г. Н. Андреевой, Н. Н. Богомоловой. — М. : Изд-во МГУ, 1977. — С. 180—205.
255. Програма навчальної дисципліни «Психологія (загальна та юридична)» / [уклад.: В. А. Журавель, В. О. Коновалова, В. Ю. Шепітько]. — Х. : Національна юридична академія України, 2008. — 15 с.
256. Програма навчальної дисципліни «Психологія судової діяльності» / [уклад.: В. Ю. Шепітько, Г. О. Чорний]. — Х. : Національна юридична академія України, 2008. — 7 с.
257. *Протас Е. В.* Историческая эволюция, теория и опыт интеграции педагогической культуры в юридическое образование : дис. ... д-ра пед.наук : 13.00.08 / Протас Елена Васильевна. — М., 2002. — 346 с.
258. *Прутченков А. С.* Социально-психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. — М. : О-во «Знание» РСФСР, 1991. — С. 5.
259. Психология и педагогика : учеб. пособ. для вузов / [сост и отв. ред. А. А. Радугин]. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Центр, 1999. — 254 с. — (Alma Mater).
260. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : [навч. посіб.] / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.; за заг. ред. М. В. Артюшиної. — К. : КНЕУ, 2008. — 336 с.
261. Психологія та педагогіка : [навч. посібник] / Л. А. Колесніченко, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін. ; за заг. ред. Л. А. Колесніченко, — К. : КНЕУ, 2008. — 408 с. — С. 3.
262. Психологія та педагогіка : [навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц.] / Л. В. Музичко, А. В. Тімакова, Л. В. Корват та ін. ; за ред. Л. В. Музичко. — К. : КНЕУ, 2008. — 303 с.
263. Психолого-педагогический словарь / [сост. Рапаевич Е. С.]. — Минск: Современ. слово, 2006. — 928 с. — С. 726.
264. *Пуховська Л. П.* Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах західної Європи / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / Л. П. Пуховська ; за ред. І. А. Зязюна. — К. : Віпол, 2000. — С. 565—589.
265. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М., 2002. — 128 с.
266. *Радутная Н. В.* Народный судья. Профессиональное мастерство и подготовка / Н. В. Радутная. — М. : Юрид.лит., 1977. — С. 27—97.
267. *Рапинов А. Р.* Судебная психология для следователей / А. Р. Рапинов. — М. : ВШ МООП, 1967. — С. 48—73.
268. Результати та наслідки діяльності юридичної клінічної програми України у 2005 році [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://pravo.prostir.ua/library/403.html>.
269. Робоча навчальна програма дисципліни «Психологія і педагогіка» [уклад. Бахтіярова Х. Ш.]. — К. : УАЗТ, 2007. — 27 с.
270. Робоча навчальна програма дисципліни «Юридична психологія» [уклад. Котикова О. М.]. — К. : КНЕУ, 2007. — 29 с.

271. Робоча навчальна програма дисципліни «Психологія» [уклад. — О. В. Винославська, В. П. Головенкін]. — 2007. — 10 с.

272. *Рогов Е. И.* Исследование процессов профессиональной типизации в педагогической деятельности / Е. И. Рогов // Научное обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. — Саратов, 1992. — С. 7—9.

273. *Роджерс К.* Вопросы, которые я себе задал, если бы был учителем / К. Роджерс // Семья и школа. — 1987. — № 10. — С. 22—24.

274. *Роджерс К.* О групповой психотерапии / К. Роджерс. — М.: Гиль-Эстель, 1993. — 220 с.

275. *Роджерс К.* Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций: Тексты. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 235—238.

276. *Романов В. В.* Юридическая психология : [учебник] / В. В. Романов. — М.: Юристъ, 2002. — 488 с.

277. *Романова Г. М.* Підготовка викладачів економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : монографія / Г. М. Романова. — К.: КНЕУ, 2009. — 254 с.

278. Российская социологическая энциклопедия / под ред. Г. В. Осипова. — М.: ИНФРА-М: Норма, 1998. — 619 с.

279. Российские словари, энциклопедии [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

280. *Рудэстам К.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика ; пер с англ. [под общ ред. Л. А. Петровской]. — М.: Наука, 1990. — 318 с.

281. *Рябова Н. М.* Актуализирующее взаимодействие преподавателя и студентов в учебно-познавательном процессе как способ достижения педагогических целей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Рябова Наталья Михайловна. — Кострома, 2000. — 208 с.

282. *Савельева Н. М.* Групові форми навчальної діяльності як засіб підвищення загально-педагогічної підготовки студентів педвузів : дис... канд. пед. наук 13.00.01 / Савельева Наталія Миколаївна. — Х., 1994. — 201 с.

283. *Сазанова Е. А.* Особенности теории и технологии практико-ориентированного похода при подготовке учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сазанова Елена Александровна. — Томск, 2000. — 219 с.

284. *Сальникова О. М.* Педагогические знания в профессиональной подготовке специалистов в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сальникова Ольга Михайловна. — Омск, 2001. — 189 с.

285. *Самолук В.* Діяльність юридичних клінік в Україні у сфері надання безоплатної правової допомоги / Василь Самолук [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://pravo.prostir.ua/library/399.html>.

286. *Самоукина Н. В.* Организационно-обучающие игры в образовании / Н. В. Самоукина. — М.: Народное образование, 1996. — 110 с.

287. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

288. Семинар по вопросам социально-психологического тренинга / А. Я. Варга, Х. Миккин, Л. А. Петровская, Д. В. Розин // Вопросы психологии. — 1981. — № 4. — С. 183—184.

289. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дис. д-ра психол. наук : 19.00.07 / Семиченко Валентина Анатольевна. — К., 1993. — 432 с.

290. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльний чи особистісний підхід? / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. — К. : Видавництво «ВППОЛ», 2000. — С. 176—204.

291. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. — К. : Миллениум, 2004 — 521 с.

292. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко — К. : Магистр-S, 1997. — 124 с.

293. Семиченко В. А. Сучасні проблеми вузівської психології / В. А. Семиченко // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук.-метод. збірник. — К., 1994. — С. 100—102.

294. Семушина Л. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях : [учеб. пособ. для преп. учреждений сред. проф. образования] / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. — М. : Мастерство, 2001. — 272 с.].

295. Сергієнко Н. П. Психолого-правові засади формування особистості майбутніх працівників ОВС у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридична психологія»/ Н. П. Сергієнко. — Харків, 2005. — 22 с.

296. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2006. — 240 с.

297. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2008. — 208 с.

298. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сидорчук Нінель Герандівна. — К., 2001. — 221 с.

299. Симонова И. В. Концептуальные модели обучения практико-ориентированных учащихся в условиях Интернет-образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Симонова Ирина Викторовна. — СПб., 2000. — 300 с.

300. Синьов В. М. Основи пенітенціарної педагогіки та психології : [посібник] / В. М. Синьов. — Біла Церква : ОККО, 1989. — 103 с.

301. Сисоєва С. О. Педагогічна технологія у неперервній професійній освіті // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. — К. : Наукова думка, 2003. — 853 с.

302. *Сисоева С. О.* Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева. — К. : Поліграф. книга, 1996. — 406 с.
303. Ситуаційна методика навчання: теорія в практика / упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба. — К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. — 256 с.
304. *Скакун О. Ф.* Юридическая деонтология / О. Ф. Скакун, Н. И. Овчаренко. — Х. : Основа, 1999. — 304 с.
305. *Скаткин М. И.* Проблемы современной дидактики / М. И. Скаткин. — М. : Педагогика, 1984. — 96 с.
306. *Сластенин В. А.* Гуманистическая парадигма педагогического образования / В. А. Сластенин // Материалы научно-практической конференции «Педагогическое образование для XXI века». — М. : МГПУ, 1994. — 188 с.
307. *Сливка С. С.* Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект) / С. С. Сливка. — Львів : Світ, 2000. — 336 с.
308. Словарь практического психолога / [сост С. Ю. Головин]. — Минск : Харвест, 1997. — 800 с.
309. Словарь русского языка : в 4 т. Т. 2 / АН СССР, Ин-т русского языка. — М. : ГИС, 1958. — 1015 с.
310. Словарь русского языка : в 4 т. Т. 3 / [под ред. А. П. Евгеньевой]. — АН СССР. Ин-т русского языка. — 2-е изд., испр.и доп. — М. : Русский язык, 1981—1984, 1983. — 754 с.
311. Словарь-справочник по социологии и политологии / под ред. Э. В. Тадевосяна. — М. : Знание, 1996. — 612 с.
312. Словник net [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [/http://www.slovyk.net](http://www.slovyk.net)
313. *Сметанський М.* Проблема професіоналізму у вищій школі / М. Сметанський // Вища освіта України. — 2006. — № 2. — С. 67—72.
314. Социология : учебник / [под ред. В. Н. Лавриненко]. — М. : Книга, 1998. — 312 с.
315. *Спирин Л. Ф.* Формирование общепедагогических учений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Ф. Спирин. — М., 1981. — 435 с.
316. Стандарти юридичних клінік України. Прийняті Асоціацією юридичних клінік України 16.11.2003, зі змінами і доповненнями [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://pravo.prostir.ua/library/412.html>.
317. *Степко М. Ф.* Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? / М. Ф. Степко // Вища освіта України. — 2009. — № 1. — С. 43—52.
318. *Столяренко А. М.* Психология и педагогика : [учеб. пособ. для вузов] / А. М. Столяренко. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. — 423 с.
319. *Столяренко А. М.* Психологическая подготовка юриста в условиях перестройки образования и демократизации общества / А. М. Столяренко // Вопросы психологии. — 1989. — № 4. — С. 16—23.
320. *Столяренко А. М.* Психологические приемы в работе юриста : [практическое пособие] / А. М. Столяренко. — М. : Юрайт. — 2001. — 288 с.

321. *Столяренко А. М.* Юридическая педагогика в МВД: вопросы методологии и теории / А. М. Столяренко. — М. : МИЛЬ МВД России, 1999. — 159 с.
322. *Столяренко Л. Д.* Психология делового общения и управления / Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс. — 2005. — 416 с.
323. *Страздас Н. Н.* Система дидактических игр как средство формирования умелости и направленности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Страздас Наталья Николаевна. — Л., 1980. — 264 с.
324. *Талызина Н. Ф.* Теоретические проблемы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Современная высшая школа. — 1986. — № 2. — С. 134—194.
325. *Талызина Н. Ф.* Теория планомерного формирования умственных действий сегодня / Н. Ф. Талызина // Вопр. психол. — 1993. — № 1. — С. 92—101.
326. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : Изд-во МГУ, 1975. — 344 с.
327. *Тараненко І.* Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. — К. : Контекст, 2000. — С. 37—40.
328. *Теймуразян А. Л.* Формирование профессионально значимых качеств личности будущих юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Теймуразян Анжелика Лаврентьевна. — Тольятти, 2004. — 258 с.
329. *Тихонкина Н. Г.* Моделирование процесса интеграции психолого-педагогической составляющей в содержание высшего технического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тихонкина Наталья Геннадьевна. — Новосибирск, 2000. — 172 с.
330. *Тощенко Ж. Т.* Социология: общий курс : [учеб. пособ. для студентов вузов] / Ж. Т. Тощенко. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Прометей : Юрайт, 1998. — 511 с.
331. Тріумфальне десятиліття: Одеська національна юридична академія / гол. ред. С. В. Ківалов. — Одеса : Юридична література, 2007. — 236 с.
332. *Трухин И.* Джон Дьюи и сегодняшняя педагогика / Игорь Трухин [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.edu.riev.ua/schools/athens/academy/dewey03.htm>.
333. *Тухватуллин М. В.* Организация самовоспитания будущих юристов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тухватуллин Марат Кавиевич. — Оренбург, 2003. — 200 с.
334. *Унт И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. — М. : Педагогика, 1990. — 192 с.
335. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособ. для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Психотерапия, 2002. — 488 с. [1] с.
336. *Филонов Л. Б.* Психологические приемы допроса обвиняемого / Л. Б. Филонов, В. И. Давыдов // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 111—122.

337. *Филонов Л. Б.* Психологические способы изучения личности обвиняемого / Л. Б. Филонов. — М. : Академия МВД РФ, 1983. — 350 с.
338. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття : монографія / [Андрущенко В., Горбунова Л., Зязюн І. та ін.] АПН України, Ін-т вищої освіти. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 352 с.
339. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкаренка. — 2 вид., перероб. і доп. — К. : Голов. ред. УРЕ. 1986. — 800 с.
340. *Фіцула М. М.* Педагогіка : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти] / М. М. Фіцула. — К. : Академкнига, 2003. — 528 с.
341. *Фоміна М. В.* Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю: дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Фоміна Марина Василівна. — Вінниця, 2005. — 247 с.
342. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник : пер. с англ. и нем. ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
343. *Хлоповских А. В.* Процесс формирования педагогического компонента вузовского образования юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Хлоповских Андрей Васильевич. — Воронеж, 2004. — 180 с.
344. Хронология юридической психологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://yurpsy.akadmvd.uz/files/hrono.htm>.
345. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты : [доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002] / А. В. Хуторской. — М.; Эйдос. — С. 36—41.
346. *Черепанова М. И.* Формирование нравственно-психологической готовности курсантов юридического института МВД России к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. И. Черепанова. — Барнаул, 2002. — 205 с.
347. *Чупринський Б. О.* Формування професійної культури майбутніх юристів : філософсько-правове дослідження : дис. ... канд. юрид. наук : — 12.00.12 / Б. О. Чупринський. — Львів, 2010. — 180 с.
348. *Чуфаровский Ю. В.* Юридическая психология. Вопросы и ответы / Ю. В. Чуфаровский. — М. : Изд-во Эксмо, 2005. — С. 139—140.
349. *Чуфаровский Ю. В.* Психология в оперативно-разыскной деятельности правоохранительных органов / Ю. В. Чуфаровский. — М. : Право и Закон, 1996. — 128 с.
350. *Шадриков В. Д.* Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М.: Логос. 1994. — 320 с.
351. *Шадриков В. Д.* Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 1993. — 181с.
352. *Шепеленко Т. Л.* Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шепеленко Татьяна Леонидовна. — К., 1998. — 221с.
353. *Шибутани Т.* Социальная психология / Т. Шибутани; пер. с англ. В.Большанского; общ. ред и послесл. Г. В. Осипова. — М. : Прогресс, 1969. — 535 с.

354. *Шиханцов Г. Г.* Юридическая психология : [учебник] / Г. Г. Шиханцов. — М. : Зерцало-М, 2006, 272 с.
355. *Шмаков С. А.* Ее величество — Игра / С. А. Шмаков. — М. : Магистр, 1992 — 160 с.
356. *Шихирев П. Н.* Современная социальная психология / П. Н. Шихирев. — Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 448 с.
357. *Штейнмец А. Э.* Психологическая подготовка к педагогической деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Штейнмец Артур Эмануилович. — Санкт-Петербург, 1998. — 344 с.
358. *Шубницына Т. В.* Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шубницына Татьяна Владиславовна. — М., 2004. — 177 с.
359. *Щотка О. П.* Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Щотка Оксанина Петрівна. — К., 2003. — 253 с
360. *Щукина Г. И.* Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. — М. : Просвещение, 1979. — 160 с.
361. *Эльконин Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1978. — 304 с.
362. *Эльконин Д. Б.* Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — М. : Знание, 1974. — 64 с. (Сер. Педагогика и психология, № 10).
363. Энциклопедический философский словарь. М. : Сов. энциклоп., 1989. — 567 с.
364. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. — М. : АПО, 1998.
365. Юрганов О. Б. Смотрясь, как в зеркало, в другого человека / О. Б. Юрганов. — Минск : Вышэйшая школа, 1977. — 192 с.
366. Юридическая педагогика в МВД / [под ред. проф. Столяренко А. М.] — М. : Академия управления МВД России, 1997. — 297 с.
367. Юридична наука і освіта на Україні / Ю. С. Шемшученко, І. Б. Усенко, Б. М. Бабій та ін. ; відп. ред. Ю. С. Шемшученко ; АН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. — К. : Наукова думка, 1992. — 304 с.
368. Юридична психологія : підручник / [за заг. ред. Л. І. Казміренко, Є. М. Мойсеева]. — К. : КНТ, 2007. — С. 159.
369. Юридичні клініки в Польщі [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://pravo.prostir.ua/library/401.html>
370. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників : навч. посібник / Г. Х. Яворська. — К. : Знання, 2004. — 335 с.
371. Як стати майстерним педагогом : навч.-метод. посібник / В. І. Ковальчук, Л. М. Сергеева та ін. ; за заг ред. Л. І. Даниленко. — К. : Етіс плюс, 2007. — 184 с.
372. Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. — СПб. : Изд-во Михайлова В.А. : Изд-во «Полиус», 1998. — 639 с.

373. Ярославцева Г. В. Психолого-педагогический тренинг как средство коррекции межличностных отношений в педагогическом коллективе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ярославцева Галина Владимировна — М., 1999. — 179 с.
374. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями : кн. для вчителя / Т. С. Яценко. — К. : Освіта, 1993. — 208 с.
375. Altman J. Social penetration: The development of interpersonal relationships / J. Altman, D. A. Taylor.— N. Y., 1980. — P. 183—205.
376. Biddle B. J. Recent Developments in Role Theory / B. J. Biddle // *Annual Review of Sociology*. — 1986, 12. — P. 67—92.
377. Honey P. The manual of learning style / P. Honey, A. Mumford . — Maidenhead: Peter Honey, 1992.
378. Ickes W. Personality, roles and social behavior / W. Ickes, E. S. Knowles (Eds.). — N. Y., etc.: Springer, 1982. — 362 p.
379. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development* / D. A. Kolb. — London: Prentice-Hall, 1984.
380. Kolb D. A. *Organizational Psychology: An experiential approach to organizational behavior*, 4th end / D. A. Kolb, I. M. Rubin, J.M McIntyre. — London: Prentice-hall, 1994.
381. Kolb D.A. «Towards and Applied of Experiential Learning», in Cooper C.L. *Theories of Processes* / D. A. Kolb and R.Fray. — London: John Wiley and Sons, 1975.
382. Kolb D.A. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs/ D. A. Kolb. — NJ: Prentice-Hall, 1984.
383. *Learning and teaching on a scientific basis: Methodological epistemological aspects of activity theory of learning a teaching* // Ed: Marianne Hedegaard et al Aarhus: Aarhus univ., 1984. — 120 p.
384. Levin K. *Field theory and social science* / K. Levin. — N. Y. 1964. — 346 p.
385. Mumford A. *Making experience pay* / A. Mumford. — London: McGraw Hill, 1980. — 326p.
386. Parsons T. *The Social System*. Glencoe, 1951.
387. Rogers C. *Encounter groups* / C. Rogers. — London: Harmonds-Worth, 1975. — 174 p.
388. Short E. *The Concept of Competence Its use and Misuse in Education* / E. Short // *Journal of Teacher Education*. — 1985. — Vol. 36. — № 2. — P. 5.
389. Steiner C. M. *Achieving emotional literacy* / C. M. Steiner, P. Perry — L.:Bloomsbury, 1999. — 235 p.
390. Turner R. H. *Role change* / R. H. Turner // *Annual review of Sociology*. — 1990, Vol. 16. — P. 87—110.

**Анкета 1 «Ставлення до психолого-педагогічної підготовки»
(для студентів 1 курсу, які вивчають [вивчили] дисципліну
«Психологія та педагогіка» або «Основи педагогіки та психології»,
тобто базовий курс)**

Шановні студенти!

*Заповніть, будь ласка анкету, яка допоможе Вам зрозуміти
Ваше ставлення до психолого-педагогічної підготовки, а викладачам —
з'ясувати ваші потреби щодо підвищення вашої психолого-педагогічної
компетентності як майбутніх юристів. Дякуємо.*

1. Чи вважаєте Ви доцільним вивчення основ психології та педагогіки?

Позначте «+»:

- а) так
- б) ні
- в) тільки психології

2. Чи викликає [викликав] у Вас інтерес цей предмет? Позначте «+»:

- а) так
- б) ні
- в) частково
- г) лише психологія
- д) лише педагогіка

3. Наскільки є значущими психолого-педагогічні знання та уміння для того, щоб бути успішним у житті? Позначте «+»:

- а) «дуже значущі»
- б) «значущі»
- в) «малозначущі»
- г) «незначущі»

4. Як Ви вважаєте, чи будуть вам у пригоді ті знання, що ви отримаєте [отримали] після вивчення психології і педагогіки, у майбутній професійній діяльності? Позначте «+»:

- а) так
- б) ні
- в) важко сказати
- г) вони потрібні для культури людини в цілому

5. Психолого-педагогічні знання та уміння Вам потрібні **більше всього** для (позначте «+» *один із варіантів*):

- а) самопізнання
- б) здатності допомагати іншим
- в) здатності маніпулювання іншими

6. Психолого-педагогічні знання та уміння Вам **найменше потрібні** для (позначте «+» *один із варіантів*):

- а) самопізнання
- б) здатності допомагати іншим
- в) здатності маніпулювання іншими

7. Яких умінь Вам більше всього бракує у буденному житті (позначте «+»):

- а) розумінні мотивів власної поведінки та поведінки інших
- б) спонукання себе та інших до взаємодії
- в) самоконтролю
- г) контролювання інших
- д) діагностичних
- е) консультативних
- є) ораторських
- ж) дослідницьких

8. Які із нижчезазначених умінь Ви вважаєте значущими для роботи юриста? Позначте «+»:

- а) розумінні мотивів власної поведінки та поведінки інших
- б) спонукання себе та інших до взаємодії
- в) самоконтролю
- г) контролювання інших
- д) діагностичні
- е) консультативні
- є) ораторські
- ж) дослідницькі

9. Підкресліть, з якою із юридичних професій Ви пов'язуєте своє майбутнє (прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус) та позначте «+» ті уміння, які на Вашу думку, визначають психолого-педагогічну компетентність у цій професії:

- а) розумінні мотивів власної поведінки та поведінки інших
- б) спонукання себе та інших до взаємодії
- в) самоконтролю
- г) контролювання інших
- д) діагностичні
- е) консультативні
- є) ораторські
- ж) дослідницькі

10. Як часто Ви вирішуєте психологічні проблеми в житті? Позначте «+»:

- а) постійно
- б) інколи
- в) у мене не виникає таких проблем

11. Наскільки успішно Ви вирішуєте психологічні проблеми у житті? Позначте «+»:

- а) завжди успішно
- б) здебільшого успішно
- в) невдало
- г) важко сказати

12. Як часто Ви вирішуєте проблему когось навчати чи виховувати? Позначте «+»:

- а) постійно
- б) інколи
- в) у мене не виникає такої потреби

13. Як часто Ви домагаєтесь успіху, якщо виникає потреба когось навчити чи виховати? Позначте «+»:

- а) постійно
- б) інколи
- в) ніколи
- г) важко сказати

14. Як ви оцінюєте свої знання з психології? Позначте «+»:

- а) вони цілком достатні для повсякденного життя
- б) маю певні знання, але не завжди вмію їх застосувати
- в) мені бракує знань з психології і вмінь

15. Як Ви оцінюєте свої знання з педагогіки? Позначте «+»:

- а) вони цілком достатні для повсякденного життя
- б) маю певні знання, але не завжди вмію їх застосовувати
- в) мені бракує знань з педагогіки і вмінь

16. Яких психолого-педагогічних знань, навичок та вмінь Ви хотіли б набути [набули] у вашому ВНЗ а) для життя в цілому; б) для професійної діяльності як майбутній юрист?

(Відповідь у довільній формі.)

17. Які із навчальних предметів могли б Вам допомогти [допомогли] у цьому?

18. Які із вищезазначених навчальних предметів викладаються у ВНЗ, де Ви навчаєтесь?

19. Яким чином ще Ви могли б і хотіли підвищити свою психолого-педагогічну компетентність і культуру (участь у тренінгах, конференціях тощо?) (Відповідь у довільній формі.)

Примітка автора анкети. При анкетуванні після вивчення даного курсу зміст запитань змінюється з урахуванням варіантів, поданих у квадратних дужках (запитання 2, 4, 16, 17).

Анкета 2
(для учасників тренінгу міжособистісно-рольової компетентності)

Шановний учаснику тренінгу!

Виразіть, будь ласка, ставлення до свого досвіду участі у тренінгу, зазначивши характер Ваших надбань. Поставте знак «+» проти тих складових пізнавального, поведінкового, емоційного компонентів досвіду, які у найповнішій мірі характеризують кожен із компонентів. Якщо в межах того чи іншого одного компоненту (наприклад, емоційного) Ви набули кілька складових (наприклад: «пізнав цінність спілкування», «збільшилося самоприйняття», «змінився»), то прорангуйте їх, позначивши найважливіші, найзначущіші цифрою «1», менш значущі — цифрою «2» і так далі.

Пізнавальний компонент

Отримав знання про себе
Отримав важливу інформацію про спілкування
Отримав знання про інших
Виник інтерес до психології та педагогіки

Поведінковий компонент

Знайшов друзів
Вирішив проблеми спілкування
Став більш відкритим у спілкуванні
Навчився взаємодіяти в групі
Відчуваю себе зовсім в іншій ролі в групі, ніж раніше

Емоційний компонент

Зазнав сильних переживань
Набув досвід нового спілкування
Пізнав цінність спілкування
Отримав поштовх для саморозвитку
Збільшилося самоприйняття
Приємно відчувати себе відповідальним за те, що робиш
Змінився

**Анкета 3 «Ставлення до професійної психолого-педагогічної підготовки»
(для студентів, які вивчили дисципліну «Юридична психологія»
або «Психологія професійної діяльності юриста» як складову професійної психолого-педагогічної підготовки)**

Шановні студенти!

Заповніть, будь ласка, анкету, яка дасть можливість вам зрозуміти рівень вашої психологічної готовності до професійної діяльності. Поставте «+» навпроти значення, яке відповідає Вашій відповіді. Дякуємо.

1. Ваша психологічна готовність до професійної діяльності є:

- а) дуже високою
- б) високою
- в) задовільною
- г) низькою
- д) дуже низькою
- е) важко сказати

2. Ваші знання з юридичної психології можна вважати:

- а) повними, глибокими, достатніми для спілкування, здійснення управління, виховного впливу
- б) неповними, не зорієнтованими на практику
- в) фрагментарними, які не дають уявлення про специфіку майбутньої діяльності

3. Ваша навчальна успішність з даної дисципліни є:

- а) високою
- б) середньою
- в) низькою

4. Які уміння у Вас сформовані (підкресліть один із варіантів відповіді):

- а) діагностичні (так, частково, ні)
- б) дослідницькі (так, частково, ні)
- в) самоорганізації (так, частково, ні)
- г) організації інших (так, частково, ні)
- д) розуміння власних мотивів поведінки (так, частково, ні)
- е) розуміння мотивів поведінки інших (так, частково, ні)
- є) спонукання себе до активності (так, частково, ні)
- ж) мотивування інших (так, частково, ні)
- з) самоконтролю (так, частково, ні)

- и) контролювання інших (так, частково, ні)
- і) консультаційні (так, частково, ні)
- к) ораторські (так, частково, ні)

5. Яких умінь Вам більше всього бракує у буденному житті (позначте «+»):

- а) розумінні мотивів власної поведінки та поведінки інших
- б) спонукання себе та інших до взаємодії
- в) самоконтролю
- г) контролювання інших
- д) діагностичних
- е) консультативних
- є) ораторських
- ж) дослідницьких

6. Які із нижчезазначених умінь Ви вважаєте значущими для роботи юриста? Позначте «+»

- а) розумінні мотивів власної поведінки та поведінки інших
- б) спонукання себе та інших до взаємодії
- в) самоконтролю
- г) контролювання інших
- д) діагностичні
- е) консультативні
- є) ораторські
- ж) дослідницькі

7. Підкресліть, з якою із юридичних професій ви пов'язуєте своє майбутнє (прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус) та позначте «+» ті уміння, які визначають психолого-педагогічну компетентність у цій професії:

- а) розумінні мотивів власної поведінки та поведінки інших
- б) спонукання себе та інших до взаємодії
- в) самоконтролю
- г) контролювання інших
- д) діагностичні
- е) консультативні
- є) ораторські
- ж) дослідницькі

8. Яким чином ще Ви могли б і хотіли підвищити свою психолого-педагогічну компетентність і культуру (участь у тренінгах, конференціях тощо?) (Відповідь у довільній формі)

Анкета 4
(для учасників тренінгу професійно-рольової компетентності)

Шановний учаснику тренінгу!

Виразіть, будь ласка, ставлення до свого досвіду участі у тренінгу, зазначивши характер Ваших надбань. Поставте знак «+» проти тих складових пізнавального, поведінкового, емоційного компонентів досвіду, які у найповнішій мірі характеризують кожен із компонентів. Якщо в межах того чи іншого одного компоненту (наприклад, емоційного) Ви набули кілька складових (наприклад: «отримав поштовх для професійного саморозвитку», «ззнав сильних переживань» тощо), то прорангуйте їх, позначивши найважливіші, найзначущіші цифрою «1», менш значущі — цифрою «2» і так далі.

Пізнавальний компонент

Отримав знання про себе

Отримав важливу інформацію про професійно важливі ролі юриста

Отримав знання про інших

Поведінковий компонент

Став більш впевненим у собі

Відчуваю себе більш підготовленим до практики

Навчився взаємодіяти в групі

Буду вдосконалювати дефіцитарні ролі в процесі професійно-зорієнтованих дисциплін і практики у «Юридичній клініці»

Емоційний компонент

Ззнав сильних переживань

Набув досвід нового спілкування

Отримав поштовх для професійного саморозвитку

Приємно відчувати, що успіх у професії залежить від мене

Поставте «+» навпроти одного з варіантів відповіді на нижчезазначені запитання

1. Чи будете Ви вдосконалювати саме ті професійно-важливі ролі, які отримали високу оцінку експертів?

а) так

(вказіть, які саме)

б) ні, я буду докладати зусиль для розвитку ролей, яких мені бракує

(вказіть, яких саме)

2. Чи будете Ви вдосконалювати ті ролі, які отримали посередню оцінку експертів?

а) ні, я буду вдосконалювати ті ролі, які мені даються успішніше
(вказіть, які саме)

б) так
(вказіть, які саме)

3. Як вплинув тренінг на вибір Вами професії?

а) оцінка експертів переконала мене в тому, що я зробив неправильний вибір професії, я буду орієнтуватися в майбутньому на іншу юридичну професію, професійно важливі ролі якої мені легше даються;

б) оцінка експертів переконала мене в тому, що я зробив правильний вибір конкретної юридичної професії, проте я буду готувати себе й до інших;

в) оцінка експертів переконала мене в тому, що я зробив правильний вибір конкретної юридичної професії, саме в ній я і буду надалі вдосконалюватись;

г) оцінка експертів переконала мене в тому, що я зробив неправильний вибір професії, проте я буду докладати зусиль, щоб набути необхідних якостей і умінь саме для цієї професії.

Ключ до анкети.

1а — стратегія поглиблення рольового репертуару;

1б — стратегія розширення рольового репертуару;

2а — стратегія поглиблення рольового репертуару;

2в — стратегія розширення рольового репертуару

3а — преференційована юридична професія не є рекомендованою, тому існує бажання вдосконалюватись у рекомендованій професії (стратегія поглиблення рольового репертуару).

3б—преференційована юридична професія є рекомендованою, водночас існує бажання бути готовим і до інших (стратегія розширення рольового репертуару)

3в — преференційована юридична професія є рекомендованою й існує бажання вдосконалюватися надалі саме в ній (стратегія поглиблення рольового репертуару)

3г — преференційована юридична професія не є рекомендованою, проте існує бажання самовдосконалення (стратегія, що потребує суттєвих особистісних змін);

1а2а3а — стратегія поглиблення рольового репертуару

1б2б3б — стратегія розширення рольового репертуару

1а2б3в; 1б2а3в — стратегія розширення і поглиблення рольового репертуару з переважанням поглиблення

1б2а3а; 1б2а3б — стратегія поглиблення і розширення рольового репертуару з переважанням розширення

1а2б3г; 1б2а3г — стратегія рівноважного поглиблення і розширення рольового репертуару

Анкета 5
«Професійна спрямованість майбутнього юриста»

Прізвище, ім'я
Вік
Стать
Курс
Група

БЛОК ПИТАНЬ № 1

1. Підкресліть, у якій конкретній юридичній професії Ви найбільше хотіли б себе бачити: слідчий, прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус.
2. Підкресліть, які з наведених професій потребують від юриста ораторських умінь: прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус, слідчий.
3. Підкресліть, які з наведених професій потребують від юриста умінь мотивувати інших до діяльності: прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус, слідчий.
4. Підкресліть, які з наведених професій потребують від юриста дослідницьких умінь: прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус, слідчий.
5. Підкресліть, які з наведених професій потребують від юриста діагностичних умінь: прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус, слідчий.
6. Підкресліть, які з наведених професій потребують від юриста організаторських умінь: прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус, слідчий.
7. Підкресліть, які з наведених професій потребують від юриста консультативних умінь: прокурор, юрисконсульт, адвокат, суддя, нотаріус, слідчий.
8. Підкресліть, які з умінь Ви вдосконалили в процесі психолого-педагогічної підготовки:
ораторські
мотиваційні
дослідницькі

діагностичні
організаторські
консультативні

9. Підкресліть, які з дисциплін Ви вивчали:
«Психологія та педагогіка», «Психологія діяльності та навчальний менеджмент», «Комунікативні процеси у навчанні», «Педагогічна риторика», «Методика викладання права», «Юридична психологія», а також зазначте **інші вибіркові дисципліни** на 4 курсі:

БЛОК ПИТАНЬ № 2

Ознайомтеся із питаннями та позначте знаком «+» один із трьох запропонованих варіантів відповіді:

1. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?

- А) так
- Б) не впевнений
- В) ні

2. Чи часто Вам вдається переконати своїх товаришів у правоті Вашої власної думки?

- А) так
- Б) не впевнений
- В) ні

3. Що для Вас цікавіше?

- А) реконструкція подій минулого
- Б) моделювання подій майбутнього
- В) ні те, ні інше

4. Чи здатні Ви «читати людину по обличчю»?

- А) так
- Б) часом це мені вдавалось
- В) ні

5. Вам легко орієнтуватися у складній ситуації, що склалася?

- А) так
- Б) інколи
- В) ні

6. Чи є у вас прагнення до опанування уміння легко знайомитись з різними людьми?

- А) так
- Б) важко сказати
- В) це мені не потрібно

7. Вам легко внести позбавлення у малознайому компанію?

- А) так
- Б) не впевнений
- В) ні

8. Чи легко вам шляхом переконування домогтися, щоб інші діяли так, як Ви вважаєте за необхідне?

- А) так
- Б) не впевнений
- В) ні

9. Ви більше цінуєте:

- А) відкритість, багатоваріантність
- Б) визначеність, закінченість
- В) ні те, ні інше

10. Чи надавало Вам можливість психолого-педагогічне тестування прогнозувати свій особистісний розвиток?

- А) так
- Б) важко сказати
- В) ні

11. Ви берете у вирішенні важливих справ ініціативу на себе?

- А) так
- б) інколи
- В) ні, адже ініціатива карається

12. Ви рідко перебиваєте співрозмовника?

- А) лише у суперечці
- Б) так
- В) ні

13. Вам легко виступати перед великою аудиторією?

- А) завжди
- Б) за особливих обставин
- В) ніколи

14. Про Вас кажуть, що Ви — людина, яка завжди здатна довести свою думку?

- А) так

- Б) не знаю
- В) ні

15. Ви надаєте перевагу професіям, основним завданням яких є:

- А) з'ясування істини у минулому
- Б) розробка проектів та укладення ф'ючерсних контрактів (контрактів на майбутнє)
- В) ні те, ні інше

16. Чи надавало Вам можливість психолого-педагогічне тестування прогнозувати свій професійний розвиток?

- А) так
- Б) важко сказати
- В) ні

17. Чи виникає у Вас роздратування через незакінчену справу?

- А) можу про неї забути, але за найпершої нагоди обов'язково доведу до кінця
- Б) так, це не дає мені спокою
- В) ні

18. Чи змінюється ваш тон, голос, вираз обличчя залежно від того, хто ваш співрозмовник?

- А) так
- Б) лише коли про щось прошу або гніваюсь
- В) ні

19. Ви часто опиняєтесь у центрі уваги своїх друзів?

- А) так
- Б) важко сказати
- В) ні

20. Чи вважають Вас іншої людиною, яка здатна здійснювати сугестивний вплив (навіювати щось іншим, рос. — «внушать что-либо другим»)?

- А) так
- Б) не знаю
- В) ні

21. При проходженні навчальної практики в суді Ви надали б перевагу:

- А) узагальненню судової практики та розробці проекту рекомендацій щодо одноманітного застосування законів
- Б) участі у розгляді судових справ
- В) я обрав би практику в іншій установі

22. Чи цікаво Вам, спостерігаючи поведінку незнайомої людини, визначати її погляди?

- А) так
- Б) час від часу
- В) ні

23. Чи охоче Ви берете участь в організації різних заходів для своїх товаришів?

- А) так
- Б) хотілося, але не було нагоди
- В) це мені не потрібно

24. Чи здатні ви утримувати ініціативу у розмові незалежно від того, хто ваш співрозмовник?

- А) так
- Б) лише з близькими людьми
- В) лише коли відчуваю себе хазяїном становища

25. Ви вважаєте себе людиною красномовною?

- А) так
- Б) важко сказати
- В) ні

26. Чи властиво Вам у разі стикання з опором, незгодою з Вами іншої людини, стверджувати щось на зразок: «Не хочеш — примусимо, не вмієш — навчимо» і психологічно впливати на людину відповідним чином?

- А) так
- Б) важко сказати
- В) ні

27. Чи доводилось Вам брати участь у наукових студентських конференціях?

- А) так
- Б) було бажання, проте не довелося
- В) ні

28. Чи цікаво Вам, спостерігаючи поведінку незнайомої людини, визначати її звички?

- А) так
- Б) час від часу
- В) ні

29. Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі?

- А) майже ніколи
- Б) залежно від обставин
- В) на жаль, маю таку проблему

30. Якщо Ваш співрозмовник надто довго викладає свою думку, то Ви:
А) поставите йому уточнюючі запитання
Б) перефразуєте його думку коротко
В) поставите йому вимогу говорити коротше
31. Чи цікаво було б Вам поглибити свої знання про ефективні прийоми впливу на аудиторію при публічному виступі?
А) так
Б) не впевнений, що це потрібно
В) ні
32. Чи можна сказати, що Вас часто обирають за приклад до наслідування?
А) так
Б) важко сказати
В) ні
33. Чи є у Вас інтерес до науково-дослідницької діяльності?
А) так
Б) важко сказати
В) ні
34. Чи цікаво Вам, спостерігаючи поведінку незнайомої людини, визначати її потреби?
А) так
Б) час від часу
В) ні
35. Ви вимогливі до себе так само, як і до інших?
А) так
Б) важко сказати
В) ні, оскільки дуже себе люблю
36. Для Вас важливіше:
А) допомагати людям
Б) розуміти думки і почуття інших людей
В) знаходити користь у відносинах з людьми
37. Ви здатні виголосити промову гучно, з чіткою дикцією, без великої втоми, без мікрофону, майже не користуючись допоміжними матеріалами протягом 30 хвилин?
А) так
Б) не маю такого досвіду
В) ні

38. Чи вдавалося вам шляхом переконування чи іншого психологічного впливу «розбудити» совість іншої людини?

- А) так, завжди
- Б) інколи
- В) ні

39. Чи цікавить Вас узагальнення застосування норм права з метою внесення пропозицій щодо їх вдосконалення?

- А) так
- Б) поки що не знаю
- В) ні

40. Чи знаєте ви своїх одногрупників настільки, щоб рекомендувати їм, яку з юридичних професій їм краще обрати, виходячи з їх знань, умінь, здібностей та інших індивідуально-психологічних особливостей?

- А) значною мірою так
- Б) лише тим, з ким товаришую
- В) мені це не цікаво

41. Чи могли б Ви подолати негативне ставлення до своїх підлеглих заради спільної справи?

- А) так
- Б) важко сказати
- В) ні

42. Вас просять висловлюватися коротше, простіше?

- А) ні
- Б) так буває
- В) часто

43. Чи плануєте Ви вдосконалювати свої ораторські здібності?

- А) так
- Б) ще треба подумати
- В) мені це ні до чого

44. Чи можете про себе сказати, що при першому ж знайомстві Ви викликаєте довіру у людей?

- А) так
- Б) не впевнений
- В) ні

45. Чи могло б Вас захопити дослідження сутності правового явища так, що Ви відклали б усі інші справи на потім?

- А) так
- Б) важко сказати
- В) ні

46. Чи легко Вам розпізнати за поведінкою людини — вона говорить правду чи неправду?

А) так

Б) інколи

В) ні

47. Чи складаєте Ви плани своїх поточних і перспективних справ?

А) так

Б) періодично

В) лише під тиском обставин

48. Вам буває важко дослухати людину до кінця?

А) ні

Б) так буває

В) часто

49. Чи погодились би Ви надати інтерв'ю у прямому ефірі з питань застосування норм права, захисту прав людини тощо?

А) так

Б) ще треба подумати

В) мені це ні до чого

50. Чи припустимо юристу застосовувати у професійній діяльності маніпулювання іншими?

А) здається, судова риторика це передбачає

Б) не впевнений

В) ні за яких обставин

51. Чи може так статися, що Ви оберете в майбутньому науково-дослідницьку діяльність, навчання в аспірантурі, підготовку до захисту дисертації тощо?

А) так

Б) якщо це буде найдоцільніший варіант із можливих

В) це не для мене

52. Чи хотіли б Ви удосконалити свою здатність визначати — людина говорить правду чи неправду?

А) так

Б) важко сказати

В) мене це не цікавить

53. Ви не прощаєте своїм товаришам запізнення на ділові зустрічі з Вами?

А) так

Б) дивлячись кому

В) запізнююсь сам, тому й прощаю

54. Ви вважаєте себе людиною, схильною до співробітництва?
А) так, за натурою я командний гравець
Б) з окремими людьми це мені вдається
В) ні, за натурою я індивідуаліст
55. Якби Вам запропонували в режимі імпровізації і експромту відповідати на юридичні запитання студентів інших факультетів (наприклад, економічних), при цьому за Вами б спостерігали потенційні роботодавці, Ви скоріше за все:
А) перебороли б хвилювання і швидко погодились на таку пропозицію
Б) довго вагались б з вибором
В) це не цікаво
56. Чи відчуваєте Ви потребу в удосконаленні своєї здібності до мотивування, спонукання інших до активності, діяльності?
А) так
Б) важко сказати
В) мені це не цікаво
57. Вам більше подобається :
а) придумувати нові способи у виконанні якої-небудь роботи
б) поєднувати нові способи і випробувані прийоми
в) дотримуватися випробуваних прийомів
58. Чи могли б Ви при розгляді юридичного спору передбачити поведінку сторін?
А) так
Б) важко сказати
В) мене це не цікавить
59. Чи вважаєте Ви необхідним запровадження навчальної дисципліни, яка б надала б Вам можливість набутти готовності до керівництва професійним юридичним колективом?
А) так
Б) важко сказати
В) ні
60. Чи легко Вам поставити себе на місце іншої людини?
А) так
Б) не завжди
В) ні
Занесіть результати у бланк, враховуючи, що варіант відповіді
А = 2 бали, Б = 1 бал, В = 0 балів

№№ запитань	1	7	13	19	25	31	37	43	49	55	Сума
Бали ОРАТ											
№№ запитань	2	8	14	20	26	32	38	44	50	56	
Бали МОТ											
№№ запитань	3	9	15	21	27	33	39	45	51	57	
Бали ДОСЛ											
№№ запитань	4	10	16	22	28	34	40	46	52	58	
Бали ДІАГН											
№№ запитань	5	11	17	23	29	35	41	47	53	59	
Бали ОРГАН											
№№ запитань	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60	
Бали КОНС											

Утворіть суми балів по кожному профілю, запишіть їх під словом «Сума»

Ознайомтеся із значенням поняття «Бали ОРАТ» та іншими:
ОРАТ — означає спрямованість на ораторську складову професії,
роль оратора
МОТ — спрямованість на мотиваторську складову професії,
роль мотиватора
ДОСЛ — спрямованість на дослідницьку складову професії,
роль дослідника
ДІАГН — спрямованість на діагностувальну складову,
роль діагноста
ОРГАН — спрямованість на організаторську складову,
роль організатора
КОНС — спрямованість на консультативну складову,
роль консультанта

Ознайомтеся із рольовою системою юридичних професій, зверніть увагу на сукупність професійно-важливих (психолого-педагогічних ролей). Спрямованість на їх виконання Ви і визначали за допомогою цієї анкети.

РОЛЬОВА СИСТЕМА ЮРИДИЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Професійна роль (професія)	Професійно функціональна роль (юридична)	Професійно важливі ролі (психолого-педагогічні)
Прокурор	забезпечувач законності	організатор, мотива-тор, оратор, дослідник
Юрисконсульт	забезпечувач юридичного супро-водження господарської та іншої діяльності організації	організатор, консуль-тант, оратор
Адвокат	безпосередній забезпечувач юри-дичних послуг	консультант, оратор, діагност, мотиватор
Суддя	здійснювач правосуддя	мотиватор, дослідник
Нотаріус	посвідчувач юридичних фактів	дослідник, діагност

Висловіть своє ставлення до результатів дослідження Вашої професій-ної спрямованості, враховуючи:

А) взаємозв'язки професійно-важливих ролей оратора, мотиватора, до-слідника, діагноста, організатора та консультанта у кожній з юридич-них професій;

Б) суму балів за кожен професію як рівень професійної спрямованості, де 20—15 — високий рівень; 14—9 — середній рівень; 8—1 — низький рівень.

Проаналізуйте, на яку з юридичних професій Ви реально найбільш спрямовані, утворивши суму балів за професійно важливі ролі у кожній юридичній професії за формулою:

зазначена Вами на початку анкети професія (напр. нотаріус) = сума ба-лів за спрямованість на роль дослідника + сума балів за роль діагноста / 2 (кількість професійних ролей)

Аналогічні підрахунки зробіть по кожній із зазначених юридичних професій, підставляючи у формулу відповідні суми балів за кожен про-фесійно важливу роль для цієї професії. Скористайтеся для цього та-лицею «Рольова система юридичних професій». Порівняйте отримані результати між собою.

1. Прокурор = _____ /4 =

2. Юрисконсульт = _____ /3 =

3. Адвокат = _____ /4 =

4. Суддя = _____ /2 =

5. Нотаріус = _____ /2 =

Як це вплинуло на Ваше рішення щодо обрання конкретної юридичної професії?

**Анкета 6 для експерта
(прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса)
(за модифікованою картою особистості К. К. Платонова)**

Шановний колего!

З метою складання психограми конкретних юридичних професій просимо Вас надати відповіді щодо професійної значущості зазначених індивідуально-психологічних властивостей і ставлень особистості.

Обведіть кружечком таку одну цифру в кожному рядку, що відображає рису «ідеального»(прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса). Потім ще одну цифру у цьому ж рядку, яка відображає рівень прояву цієї ж риси, достатній для професійної діяльності (прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса).

Увага! Цифри від 7 до 5 означають більше значення властивості, зазначеної ліворуч, 4 — щось середнє, від 1 до 3 — більший прояв якості, зазначеної праворуч.

7⇐ 6⇐ 5⇐ 4↑ ⇨3 ⇨2 ⇨1

Черты личности

1. Общительный	7	6	5	4	3	2	1	Замкнутый
2. Красноречивый	7	6	5	4	3	2	1	Некрасноречивый
3. Блестящий оратор	7	6	5	4	3	2	1	Слабый оратор
4. Решительный	7	6	5	4	3	2	1	Нерешительный
5. Настойчивый	7	6	5	4	3	2	1	Уступчивый
6. Стабильный	7	6	5	4	3	2	1	Импульсивный
7. Организованный	7	6	5	4	3	2	1	Неорганизованный
8. Дипломатичный	7	6	5	4	3	2	1	Прямолинейный
9. Внешне невозмутимый	7	6	5	4	3	2	1	Вспыльчивый
10. Внутренне спокойный	7	6	5	4	3	2	1	Тревожный
11. Самоуверенный	7	6	5	4	3	2	1	Неуверенный
12. Впечатлительный	7	6	5	4	3	2	1	Равнодушный
13. Фантазия	7	6	5	4	3	2	1	Скудная фантазия
14. Обучаемость	7	6	5	4	3	2	1	Слабая обучаемость
15. Добросовестный	7	6	5	4	3	2	1	Небрежный
16. Чуткий, отзывчивый	7	6	5	4	3	2	1	Холодный
17. Открытый в общении	7	6	5	4	3	2	1	Закрытый
18. Артистичный	7	6	5	4	3	2	1	Неартистичный
19. Коллективист («командный игрок»)	7	6	5	4	3	2	1	Индивидуалист
20. Скептический	7	6	5	4	3	2	1	Доверчивый
21. Экспериментирующий	7	6	5	4	3	2	1	Традиционный
22. Предпочитающий творческий поход	7	6	5	4	3	2	1	Предпочитающий апробированные пути

23. Доминирующий	7	6	5	4	3	2	1	Подчиняющийся Пренебрегает пра- вилами
24. Педантично относится к установленным правилам	7	6	5	4	3	2	1	
<i>Склонности</i>								
25. Склонный к риску	7	6	5	4	3	2	1	
26. Склонный к поучениям	7	6	5	4	3	2	1	
27. Склонность «застревать» на идее, фиксироваться	7	6	5	4	3	2	1	
28. Склонный к манипулятивному общению	7	6	5	4	3	2	1	
29. Склонный к доверительным отношениям	7	6	5	4	3	2	1	
<i>Особенности познавательных процессов</i>								
<i>Особенности памяти</i>								
30. Быстро запоминает	7	6	5	4	3	2	1	
31. Долго помнит	7	6	5	4	3	2	1	
32. Точно вспоминает все детали	7	6	5	4	3	2	1	
33. Быстро вспоминает	7	6	5	4	3	2	1	
<i>Особенности внимания</i>								
34. Распределение внимания	7	6	5	4	3	2	1	
35. Переключение внимания	7	6	5	4	3	2	1	
36. Концентрация внимания	7	6	5	4	3	2	1	
<i>Особенности мышления</i>								
37. Критический ум (перепроверка гипотез, подвержение сомнению устоявшихся истин)	7	6	5	4	3	2	1	
38. Широта мышления (умение видеть взаимосвязи)	7	6	5	4	3	2	1	
39. Глубина мышления (умение схватывать суть)	7	6	5	4	3	2	1	
40. Гибкость мышления (способность быстро отказаться от ошибочной идеи)	7	6	5	4	3	2	1	
41. Быстрота мышления (способность быстро генерировать новые идеи)	7	6	5	4	3	2	1	
42. Оригинальность мышления (способность отстаивать взгляды, отличающиеся от общепринятых)	7	6	5	4	3	2	1	
43. Любознательность, пытливость (потребность в поиске лучшего решения при наличии уже готового)	7	6	5	4	3	2	1	
<i>Умения</i>								
44. Убеждать	7	6	5	4	3	2	1	
45. Внушать (суггестия)	7	6	5	4	3	2	1	

46. Планировать деятельность	7	6	5	4	3	2	1
47. Организовывать других	7	6	5	4	3	2	1
48. Понимать мотивы других	7	6	5	4	3	2	1
49. Мотивировать других	7	6	5	4	3	2	1
50. Контролировать других	7	6	5	4	3	2	1
51. Ораторские	7	6	5	4	3	2	1
52. Диагностические	7	6	5	4	3	2	1
53. Исследовательские	7	6	5	4	3	2	1

54. *Ваша стать: 1. чоловік 2 жінка* _____

55. *Ваша освіта (назва вищого навч. закладу)* _____

56. *Місце роботи, посада* _____

57. *Стаж роботи за відповідною юридичною спеціалізацією* _____

58. *Загальний стаж роботи юристом* _____

59. *Почесні звання, нагороди* _____

60. *Вчені ступінь, звання* _____

Дякуємо за співробітництво! Бажаємо успіхів у служінні Феміді!

Примітка автора модифікованої картки. Для опитування експерта певної професії у питальнику та інструкції до нього зазначається лише **його** професія — напр. «адвокат».

Анкета 7 для експерта (прокурора, юрисконсульта, адвоката, судді, нотаріуса)

Шановний колего!

З метою вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів просимо Вас надати відповіді щодо професійної значущості зазначених умінь, які доцільно сформувати в майбутніх юристів у процесі їх психолого-педагогічної підготовки.

У одній із колонок навпроти зазначених умінь поставте позначку «+», яка відображає, на Вашу думку, ступінь значущості зазначеного уміння для Вашої юридичної професії.

Увага! Цифри від 7 до 5 означають високу значущість уміння, 4 — щось середнє, від 1 до 3 — невисоку значущість уміння для Вашої юридичної професії.

	7⇨	6⇨	5⇨	4⇧	⇨3	⇨2	⇨1
1. Уміння консультанта (входити у контакт; вести інформаційний діалог; задавати прямі, непрямі, дзеркальні запитання; рефлексивно та нерефлексивно слухати; уточнювати; перефразувати резюмевати)							
2. Уміння діагноста (визначати необхідні для діагностики параметри; добирати діагностувальні методики; аналізувати поведінку співрозмовника на основі мови і мовлення, пози, жестикуляції тощо; задавати проєктивні запитання)							
3. Уміння мотиватора (спонукати до відвертості; цивілізовано конфронтувати; розуміти припустимість маніпулятивного впливу і адекватно його застосувати; спонукати до дії; оцінювати через констатацію; застосовувати метод сократівського діалогу)							
4. Уміння оратора (чітко і лаконічно висловлювати свою думку, виразність, логічність мовлення і мови; користуватися метафорою; послідовність викладу думки; техніки мовлення; виступати перед аудиторією)							
5. Уміння організатора (планувати діяльність; організувати спільну діяльність; бути лідером; управляти групою)							
6. Уміння дослідника (планувати дослідницькі завдання; добирати засоби їх виконання; здобувати необхідну інформацію; робити обґрунтовані висновки)							

Примітка автора анкети. Для експерта певної професії у заголовку позначається лише ця професія.

Наукове видання

КОТИКОВА Олена Михайлівна

**ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНА
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

Монографія

Видано в авторській редакції

Художник обкладинки *Т. Зябліцева*
Коректор *І. Савлук*
Верстка *Я. Ткаченко*

Підп. до друку 07.09.10. Формат 60×84/16. Папір офсет. № 1.
Гарнітура Тип Таймс. Друк офсетний. Ум.-друк. арк. 20,0
Обл.-вид. арк. 22,75. Наклад 300 пр. Зам. 11-4137.

Державний вищий навчальний заклад
«Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
03680, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи (серія ДК, № 235 від 07.11.2000)

Тел./факс (044) 537-61-41; тел. (044) 537-61-44
E-mail: publish@kneu.kiev.ua