



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЫ

Развитие правоведческой компетенции студентов вузов

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.01. Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Педагогика высшей школы»

Проверка на объем заимствований:

65,34 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

«16» мая 2017 г.

зав. кафедрой РЯиЛиМОРЯиЛ

Шиганова Г.А.

Шиганова Г.А.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-308/160-2-1

Елизаров Антон Юрьевич

Научный руководитель:

д.п.н, профессор кафедры РЯиЛиМОРЯиЛ

Никитина Елена Юрьевна

Челябинск

2017 год

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретико-методологические аспекты развития у студентов вузов правоведческой компетенции	
1.1. Развитие у студентов вузов правоведческой компетенции как педагогическая проблема.....	13
1.2. Педагогические условия развития у студентов вузов правоведческой компетенции.....	43
Выводы по главе I	57
Глава II. Экспериментальная работа по развитию у студентов вузов правоведческой компетенции	
2.1. Цели и задачи экспериментальной работы.....	60
2.2. Методические аспекты развития у студентов вузов правоведческой компетенции.....	74
Выводы по главе II	94
Заключение.....	96
Литература.....	99

Введение

Опыт реформирования высшего профессионального образования в России, накопленный за последнее десятилетие, приводит к осознанию необходимости постановки в качестве приоритетных воспитательных целей и задач, придания образовательному процессу направленности на развитие духовно-деятельностной сферы личности, на ее гражданское становление (А.С. Гаязов, В.А. Черкасов, С.В. Шавченко и др.), ибо «под воздействием кризиса последних лет единый процесс образования оказался у нас расколот, а его духовная сердцевина – воспитание – принесена в жертву сиюминутным, прагматическим интересам... Последствием принижения воспитательной, гуманистической миссии образования явилась, потеря целого поколения российской молодежи. Поколение, которое, как мы сегодня видим, оказалось обделено нравственными и гражданскими ценностями, не получило возможности в должной мере приобщиться к ответственному и глубокому пониманию общественного и личностного смысла человеческого бытия» (18).

В настоящее время широкое распространение в российском обществе получил тотальный правовой нигилизм, выражающийся в девальвации права и законности, игнорировании законов со стороны людей или недооценке их регулирующей, социальной роли. Правовая безграмотность общества является результатом отношения к решению данной проблемы со стороны образовательных учреждений, ибо в первую очередь школа способна, на наш взгляд, решать указанные задачи поэтапно, учитывая возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся. Подтверждение нашим мыслям мы находим и в государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования (34), в которых указано, что главными целями социально-

гуманитарного образования на современном этапе являются формирование человека-гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества, его ориентацию на развитие гражданского общества и утверждение правового государства, воспитание гражданственности и любви к Родине, уважение к правам и свободам человека. При этом особо выделяется роль правовой системы. В «системе обществознания функционирует правоведение, которое... является научной базой школьных социальных дисциплин». В то же время проведенные нами исследования показали, что их содержание не вполне соответствует современным целям развития правовых знаний, отсутствует четкая конкретизация соответствующих задач по решению данной проблемы. Федеральные учебники и учебные пособия ориентированы на формирование у учащихся базовых представлений о праве, роли гражданина в обществе, правовом государстве. Более того, они предполагают репродуктивное воспроизведение обучаемыми полученной информации, а большая часть учебного времени отводится политическому, а не правовому направлению.

Такой подход утверждает в современном обществе предубеждение, что право и правовая система в целом являются орудием принуждения и подавления личности. Так, по данным проведенного нами анкетирования, всего лишь 4,9% из 396 опрошенных учащихся образовательных учреждений считают обязательным исполнение законов. Кроме того, педагогическое наблюдение за преподаванием гуманитарных дисциплин в школе, анкетирование, интервьюирование учителей позволили резюмировать тот факт, что педагоги, осознавая важность проблемы формирования у учащихся правовых знаний, недостаточно подготовлены к ее решению: 78,4% опрошенных респондентов испытывают затруднения в организации учебного процесса, связанного с правовой информацией, отборе содержания гуманитарных курсов и дидактических средств, адекватных формируемому правовому образованию школьников.

Анализируя эти и другие факты, мы считаем, что разрешить данную проблему возможно путем подготовки грамотного, квалифицированного, компетентного специалиста, владеющего правоведческими умениями.

При этом особую ценность оказали для нас исследования А.Я.Азарова, С.С.Алексеева, Г.П.Давыдова, А.Г.Кузнецова, А.Ф.Никитина, В.М.Обухова, И.Ф.Рябко, С.В.Широ и др., раскрывающие общепедагогические подходы к формированию правосознания обучаемых; научные изыскания Н.А.Бура, Г.П.Давыдова, Е.А.Лукашева, Н.И.Элиасберга и др., раскрывающие сущность правовых знаний, оценочных суждений о праве, правовую установку.

В ходе исследования было установлено, что на основе ведущих научных идей активно исследуются факторы, влияющие на формирование правовых знаний и умений обучаемых (Г.П.Давыдов, Г.М. Миньковский, С.Л.Сибиряков и др.), функциональные особенности права (Н.А.Бура, В.В.Оксамытный и др.), сензитивность личности к формированию правовой информации на различных этапах онтогенеза (Б.Т.Лихачев, В.В.Панкратов и др.). В исследованиях Е.В.Аграновской, А.Д.Бойкова, К.Т.Бельского, Е.А.Зорченко, В.П.Казимирчука, Н.М.Кейзерова, Л.С.Явича и др. значимым для нашей работы явилось то, что указанными авторами выявлялась сущность и структура правовой культуры, ее воздействие на совершенствование правоприменительной практики.

Контент-анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что проблема, рассматриваемая в нашем исследовании, постоянно находится в поле зрения ученых и педагогов-практиков. Работы, посвященные ей, способствуют накоплению и систематизации, а также обобщению эффективного педагогического опыта в аспекте исследуемой проблемы. В то же время, давая общую характеристику и оценку состояния проблемы развития у будущего специалиста правоведческой компетенции, отметим, что до настоящего времени еще слабо изучены некоторые ее аспекты: так, не

обосновывались в достаточной мере педагогические условия организации учебного процесса, способствующие успешному развитию правоведческой компетенции будущих учителей, не определялась вариативная технология их формирования.

На основании изучения философской, психолого-педагогической, юридической литературы, обобщения юридического и педагогического опыта, собственных экспериментальных данных была сформулирована проблема исследования, которая определяется противоречием, с одной стороны, между возросшей потребностью общества, в целом и высшей школы, в частности, в творческой личности учителя, способного к осуществлению правового образования учащихся, и необходимостью развития в этой связи у него правоведческих умений, а с другой стороны – недостаточной теоретической разработанностью проблемы развития у студента правоведческой компетенции, обладающей спецификой содержания, форм и методов. Такое понимание проблемы предполагает теоретическое обоснование ее необходимости, определение теоретико-методологической основы, а также педагогических условий эффективного развития.

Профессиональная значимость и дидактическая ценность целенаправленной работы по развитию у студента правоведческой компетенции в условиях современного педагогического вуза, а также ее недостаточная научно-практическая разработанность для высшей педагогической школы послужили основанием для определения темы исследования: *«Развитие правоведческой компетенции студентов вузов»*.

В исследование введено ограничение: процесс развития правоведческой компетенции рассматривается на примере студентов педагогического вуза.

Цель настоящей работы состоит в разработке и реализации педагогических условий развития у студента педвуза правоведческой компетенции.

Объект исследования – правовая подготовка будущего учителя в условиях современного педагогического вуза.

Предмет исследования – процесс развития у будущего учителя правоведческой компетенции.

Исходя из того, что развитие у будущего учителя правоведческих умений представляет собой сложный процесс, главным интегральным свойством которого является закономерное позитивное изменение, **гипотетически** предполагаем далее, что это изменение достигнет наиболее высокого уровня, если:

- использовать ценностно-правовой подход как теоретико-методологическую основу;
- развитие у будущего педагога правоведческой компетенции будет эффективно при следующем комплексе педагогических условий:
 - реализация междисциплинарного принципа между дисциплинами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов;
 - использование системы педагогико-правовых задач;
 - разработка курса по выбору «Педагогика и право».

Согласно цели и гипотезы в работе поставлены следующие задачи:

1. Провести теоретико-методологический анализ состояния проблемы развития у будущего учителя правоведческой компетенции для определения содержания и направленности научного исследования.
2. Уточнить такие основополагающие понятия исследования, как «ценностно-правовой подход», «правоведческая компетенция будущего учителя».

3. Выявить и теоретически обосновать педагогические условия развития у будущего учителя правоведческой компетенции с учетом современной модели специалиста.
4. Осуществить экспериментальную проверку педагогических условий успешного развития у студента правоведческой компетенции.

Общей теоретико-методологической основой исследования явились идеи и положения, разработанные в диалектико-материалистической теории познания, теории системного подхода, теории культуры, интеграции наук (В.Г.Афанасьев, Л.Фон Берталанфи, Э.Н.Гусинский, Э.С.Маркарян и др.); общей и профессиональной педагогике (П.К.Анохин, В.П.Беспалько, Н.В.Кузьмина, А.В.Мудрик, Н.Д.Никандров, Е.Ю.Никитина, А.А.Орлов, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин и др.); теории развития личности в различных видах деятельности (А.Г.Асмолов, Ю.К. Бабанский, А.С.Гаязов, А.В.Кирьякова, И.Я.Лернер и др.); теории права (А.Я.Азаров, С.С.Алексеев, А.Ф.Никитин, В.В.Оксамытный и др.).

Организация, база и этапы исследования. Экспериментальная работа осуществлялась с 2015 года на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета. Всего исследованием на констатирующем и обучающем этапах охвачено 225 студентов, 11 учителей, 107 учащихся школ, 32 эксперта (9 преподавателей вузов, 23 учителя, 12 адвокатов). Выбранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход теоретико-экспериментального исследования, которое проводилось в *три этапа*.

На первом этапе (2015г.) изучалась философская, юридическая, психолого-педагогическая литература; анализировалась информация по проблеме исследования, представленная в педагогической практике; разрабатывались исходные позиции исследования; определялись цели и задачи. Для построения исходной гипотезы был ориентирован поисковый

эксперимент. Разрабатывалось терминологическое поле исследуемой проблемы. **Методы исследования:** анализ учебных планов высших учебных заведений; обобщение эффективного педагогического опыта; анализ документов по развитию вузов; анализ философской, психолого-педагогической и юридической литературы; методы опроса (беседа, анкетирование, интервьюирование), наблюдение, констатирующий этап эксперимента.

На втором этапе (2016г.) уточнялись задачи, гипотеза исследования, разрабатывалась теоретико-методологическая основа – ценностно-правовой подход, выделялись педагогические условия эффективного развития правоведческой компетенции будущих учителей. Данный этап включал в себя экспериментальную работу: конструирование, совершенствование и анализ результативности процесса развития у студента правоведческой компетенции. **Методы исследования:** теоретическое моделирование, формирующий этап эксперимента; прогностические методы (экспертная оценка, оценка, самооценка и др.); диагностическое (анкетирование, интервьюирование и др.); наблюдационные (прямое и косвенное наблюдение, длительное фиксирование и т.д.); параксиметрические (анализ результатов, продуктов учебной деятельности студентов); методы математической статистики.

На третьем этапе (2017г.) анализировались и обобщались результаты исследования, уточнялись теоретико-экспериментальные выводы, осуществлялось внедрение результатов исследования в практику работы высшей школы, формулировались выводы и оформлялись материалы исследования. **Методы исследования:** математические и статистические методы, анализ результатов и др.

Положения, выносимые на защиту:

1. Развитие у будущего учителя правоведческой компетенции требует такого теоретико-методологического подхода, который бы характеризовал

студента как целостную личность, ее направленность на ценностное отношение к объективным ценностям, выражающуюся в их осознании и переживании как потребностей, программируют будущее и включают в себя правовое просвещение, воспитание адекватного отношения к нормам права и выработку устойчивых навыков (поведенческих стереотипов) правового поведения обучаемого. В качестве такого мы видим **ценностно-правовой подход**.

2. Комплекс педагогических условий эффективного развития правоведческой компетенции будущих учителей:

- реализация междисциплинарного принципа между предметами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов;
- использование системы педагогико-правовых задач;
- проведение курса по выбору «Педагогика и право».

Защищаемые положения определяют **теоретическую значимость и научную новизну** настоящей работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- выявлена роль правоведческой компетенции в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя;
- на основе анализа психолого-педагогической, юридической, литературы развиты такие основополагающие понятия исследования, как **ценностно-правовой подход** (теоретико-методологическая основа, характеризующая студента как целостную личность, ее направленность на ценностное отношение к объективным ценностям, выражающаяся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют поведение, программируют будущее и включают в себя правовое просвещение, воспитание адекватного отношения к нормам права и выработку устойчивых навыков (поведенческих стереотипов, правового поведения обучаемого); **правоведческая компетенция** (качество будущего учителя владеть способами и приемами правовой деятельности,

позволяющими вычленивть правовую проблему, проникнуть в ее суть и на основе сознательного приобретения знаний, навыков, опыта конструктивно решать педагогико-правовые задачи);

- выявлена структура правоведческой компетенции будущего учителя;
- обоснованы функции правоведческой компетенции будущего учителя.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- на основе ценностно-правового подхода разработана структура правоведческой компетенции будущих учителей, состав которой определяется интеграцией ее компонентов (логико-философского, содержательно-информационного и ресурсно-технологического).
- выявлен и проверен в экспериментальном режиме комплекс педагогических условий эффективного развития у будущего учителя правоведческой компетенции:
 - реализация междисциплинарного принципа между предметами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов;
 - использование системы педагогико-правовых задач;
 - проведение дисциплины по выбору «Педагогика и право».

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и рекомендации служат совершенствованию образовательного процесса в высшей педагогической школе в области правового образования; разработано содержательно-технологическое обеспечение процесса развития у будущего учителя правоведческой компетенции, смоделирована система их показателей. Материалы настоящей работы могут быть использованы в массовой педагогической практике по подготовке будущих учителей всех специальностей при создании спецкурсов, а также в системе повышения квалификации. Предложенные научно-методические рекомендации позволяют научно обосновать и отработать содержание, формы и методы развития у студента правоведческой компетенции.

Достоверность и обоснованность данных исследования обеспечиваются целостным подходом к решению проблемы, методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений; разработкой комплекса диагностических методик; корректной организацией экспериментальной работы; практическим подтверждением основных положений исследования и научной обработкой полученных в ходе эксперимента данных.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- публикаций в печати;
- выступлений на ежегодных научно-практических конференциях Южно-Уральского государственного профессионально-педагогического университета (Челябинск, 2015-2017 гг.);
- обсуждений на заседаниях кафедры педагогики Южно-Уральского государственного профессионально-педагогического университета (2015-2017 гг.);
- участия в работе научно-исследовательских лаборатории «Управление качеством правового образования студентов» при Российском государственном профессионально-педагогическом университете (2015-2017 гг.).

Структура диссертационного исследования определена задачами работы, логикой раскрытия темы и состоит из введения, двух глав, заключения, литературы.

**Глава I. Теоретико-методологические аспекты проблемы
развития у будущего учителя правovedческой
компетенции**

**1.1. Развитие у будущего учителя правovedческой компетенции как
педагогическая проблема**

Весьма важной теоретико-методологической предпосылкой анализа правоведческих умений будущего учителя является определение категории «право». Его советская интерпретация как возведенной в закон воли правящего класса была подвергнута справедливой критике отечественными юристами уже в 1970-е годы. «Тогда были подвергнуты сомнению все четыре элемента упомянутого определения: господство одного класса над другим в современном обществе; чисто государственное происхождение права, в том числе прав человека; полное совпадение права и закона; верховенство государства над правом» (4). Эта критика была связана, в первую очередь, с развитием демократических настроений и формированием идеи правового государства.

В результате возникли концепции широкого понимания права, куда включались, наряду с юридическими нормами, правовые отношения, правовая идеология и правосознание, а также различия права и закона. Закон был отнесен к области правовых предписаний, а право стало толковаться как социетальная, то есть обладающая определенной функциональной автономией, подсистема общества. Право же приобрело новую, более широкую, чем ранее, трактовку, и сам его поэлементный состав предполагал совершенно особый образ существования и социальный генезис.

Фактически, исследователи стали проходить к мысли, что право есть порождение общества, а не государства. «Государство не придумывает право, оно призвано закрепить сложившиеся в обществе представления о справедливости» (1). А посему ему присущи совершенно иные, чем интенционирует государство, принципы и черты: «Где нет... принципа равенства, там нет и права как такового. Формальное равенство тем самым является наиболее абстрактным определением права, общим для всякого права и специфичным для права вообще» (44).

Признаки равенства и свободы, то есть глубоко архетипических представлений людей о справедливости, лежат, по мнению ученых, в основе современного права как социального института. В этом смысле право выступает как «нормативно закрепленная и реализованная справедливость... Несправедливый закон не есть право» (11). Таким образом, изучая правовую культуру, необходимо разделять формальные нормы, законы, которые могут быть неадекватны и социальной ситуации, и стандартам морали, и право, которое глубоко социально и гуманистично по своей сути.

Если попытаться аналитически разделить «право» на область законов и норм (позитивное право) и область отношений, идей и феноменов сознания (институтов, ценностей и представлений), то окажется, что сделанный вывод не просто обоснован, он даже более точно должен расставить акценты на том, что содержится в праве помимо закона и иных формальных установлений: на культурные аспекты бытия права в правосознании, правовой идеологии, правовых взаимодействиях.

И, наконец, еще один методологический принцип, который формирует «человекоцентрированное» представление о современном праве, правотворчестве, правоприменении и формировании правовой культуры в обществе, он сформулирован известным ученым и авторитетным юристом, академиком В.Н. Кудрявцевым: «Никакая правовая система не является идеальной; принципы гуманизма и демократии воплощаются в ней постольку, поскольку демократичен и прогрессивен политический режим государства, его социально-экономический строй. Задача демократа и гуманиста - бороться за то, чтобы законы и все другие правовые акты максимально содействовали прогрессивному развитию общества». (63). Иными словами, правовая культура деятельно создается в индивидуальной социальной активности людей, строящих новые отношения. От их желания и социальных устремлений зависит тот облик права, который возникнет и в законах, и в правоохранительной деятельности, направленной на личную и общественную безопасность.

Анализ научной литературы, собственные изыскания в данном направлении показали, что основу правовых знаний составляет усвоение нормативных требований к правомерному поведению. Воспринимая их и соотнося с реальной правовой практикой, человек вырабатывает собственные оценочные суждения о праве. Опытное освоение правоотношений соотносится со знаниями о праве и социальными оценками их содержания. Все эти элементы, отрефлексированные человеком, формируют его правосознание, а контекст конкретных событий придает ему определенные акценты, индивидуальную специфику.

Весьма значительной явилась для нашего исследования точка зрения В.П. Зенина, который полагает, что при анализе процессов формирования правосознания личности следует выделять действия, которые проводятся для достижения намеченных целей с помощью определенных средств, с использованием соответствующих форм и методов (56). Следует учитывать, что знание права не является решающим фактором правомерного поведения людей, всеобъемлющим критерием высокого уровня развития правосознания и правовой воспитанности. С другой стороны, правомерное поведение не вытекает только из знания правовой нормы. А поскольку правомерное или противоправное поведение человека не определяется только знанием или незнанием права, необходима не просто просветительская работа, а более глубокие и прочные знания должны послужить основой формирования правovedческих умений.

Законы необходимо знать. Это требование сегодняшнего дня, и оно касается не только лиц, профессионально связанных с юриспруденцией, но и всех граждан нашего государства, всех профессиональных и возрастных групп.

Особая роль в этой связи отводится сегодня школьному учителю, ибо именно в подростковом возрасте у ребенка закладываются самосознание, самооценка, фундамент личности, играющие решающую роль в процессе

личностного самоопределения и саморегулирования. Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру и в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Хотя, конечно, и само формирование самооценки происходит в процессе.

В настоящее время многочисленные исследования правового и морального сознания ведутся с опорой на метод межкультурного сравнения. В частности, когнитивными психологами изучались особенности правовой социализации и правового сознания во многих странах мира. Особый интерес представляют исследования, направленные на изучение моральной и правовой сферы наших граждан. Сравнение моральных суждений американцев, выросших в США, эмигрантов из СССР и граждан СССР показало высокую степень готовности к компромиссу у американцев и нетерпимость советских граждан, отвергающих компромисс. Отмечено негативное отношение американцев к смешению понятий добра и зла, и одобрение подобного смешения («цель оправдывает средства») у испытуемых, выросших или живших в СССР. Например, советские испытуемые положительно оценили ложные свидетельства на суде для оправдания невиновного, тогда как большинство американцев считали, что ложь не может быть средством достижения гуманной цели (53).

Аналогичное исследование (В.В.Знаков), проведенное среди москвичей, подтвердило готовность отечественных респондентов давать ложные свидетельства в суде (63%), если это оправдывается причинами нравственного порядка. Действительно, И.А.Покровский еще в начале XX века указывал на традиционное противопоставление законов и моральных норм в России, на пренебрежительное отношение к законности во всех слоях общества, хотя именно правовые, а не моральные нормы дают необходимую организацию общества (42).

Проводя детальный анализ ситуации с правовым воспитанием в Америке, как утверждает Эдвин М. Шур, в настоящее время школа не может похвастаться тем, что она эффективно содействует предупреждению правонарушений и преступлений. Однако еще более удручающим является другой вывод: школы оказываются не просто неспособными задерживать рост и размах преступности, но в том виде, в каком они сейчас существуют, они активно содействуют развитию этого процесса (45).

На основе тщательного изучения большого количества данных Уолтер Шейфер и Кеннет Полк пришли к заключению, что «правонарушения среди подростков происходят частично из-за приобретаемого детьми в школе противоречивого и негативного опыта» и что «в воспитательной системе имеются серьезные недостатки; это особенно сказывается на подростках из семей с низким доходом»; именно эти недостатки в значительной мере и способствуют проявлению преступного поведения. Они утверждают, что «если не изменить условий, на которых основан процесс воспитания, которые помогают росту преступности, то в конечном счете любые усилия, направленные на преодоление преступных тенденций или поведения у того или иного подростка, окажутся малоэффективными» (21).

Правовое образование представляет собой процесс систематического, целенаправленного, сознательного созидания и закрепления у обучаемых юридической культуры, правосознания. В основе правового образования лежит юридическое обучение как определенная система передачи, аккумуляции, усвоение прошлого исторического опыта правовой практики, юридических ценностей, правопонимания, правовой культуры, нормотворчества, правоприменения и т.д., а также привития соответствующих навыков и умений у обучаемых по реализации объективного и субъективного права в жизнь.

В целом правовое образование призвано сформировать у человека правовую инициативность, самостоятельность, чувство уверенности в сфере

права, правореализации, юридической практики (так, например, наличие юридических знаний у личности позволяет ему лучше ориентироваться в правовой области жизни общества), помочь избавиться последствий девиантного поведения.

Правовое образование предстает как одна из важнейших составных частей правовой социализации, причем последняя реализуется под влиянием проведения правовой воспитательной работы, а также и других факторов (человеческое общение, средства массовой информации, семья, трудовой коллектив и др.).

Содержание правового образования нельзя понять без системы таких овеществленных и идеальных элементов, относящихся к сфере действия права и их отражения в сознании и поведении людей:

- право как система норм, выражающих государственные веления;
- правоотношения, т.е. система общественных отношений, регулируемых правом;
- правовые учреждения как система государственных органов и общественных организаций, обеспечивающих правовой контроль, регулирование и использование права;
- правосознание и правовая наука;
- правотворческая деятельность;
- правовое поведение (деятельность) как правомерное, так и противоправное (В.И.Каминская, А.Р.Ратинов и др.).

Итак, правовое образование, будучи многогранным явлением, раскрывается в совокупности своих наиболее существенных черт, признаков, качественных характеристик, отражает правовое состояние общества на определенном историческом этапе, характеризует уровень правосознания, знание права, уважение к законам, представляет совокупность социально-значимых норм правосознания и поведения, характеризующих уровень освоения человеком правовых достижений общества на данном этапе его

развития, содержит определенную систему ценностных ориентаций, сложившихся стереотипов, влияющих на поведение и сознание человека в правовой сфере и определяет характер и содержание гражданской культуры личности. В этой связи заметим, что направить сознание будущего учителя на цель закона, вообще нормативного акта, закрепленного, как правило, в его преамбуле – важнейшая задача преподавателей вуза.

Педагогико-правовая подготовка будущего учителя объективно рассматривается как один из важнейших способов овладения правовыми нормами для использования их в своей педагогической работе по передаче правовых ценностей учащимся и определяющее условие формирования правовой саморегуляции сознания и поведения (деятельности) личности. Педагогико-правовая подготовка педагога должна способствовать подавлению своих внутренних эмоций, уметь работать с педагогически запущенными детьми и их родителями, вбирать в себя лишь положительные взгляды, оценки, мотивы, установки, лежащие в основе социально-значимых поступков и деяний личности, которые в свою очередь являются результатом целенаправленного педагогического правовоспитательного воздействия.

Значительный вклад в разработку проблемы правового образования учащихся внесли А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий и др. В частности, А.С.Макаренко внес существенный вклад в решение проблемы правового воспитания правонарушителей, показаны пути разрешения вопросов взаимоотношений педагога и ученика, развитие активности и самостоятельности учащихся при активной деятельности педагога. Более того, А.С.Макаренко показал ошибочность взглядов педагогических работников (теоретиков и практиков), которые игнорировали необходимость строить воспитание в обществе, учитывая правовые отношения.

В настоящее время в юридической и педагогической литературе различные аспекты правового образования обучаемых исследовались в работах Е.В.Аграновской, С.С.Алексеева, А.Д.Бойкова, А.И.Долговой,

Е.А.Зорченко, Н.М.Кейзерова, Е.А.Лукашевой, А.В.Мицкевича, А.Ф.Никитина, В.М. Обухова, А.С.Саломаткин, В.П.Сальникова, Л.К.Суворова и др.

В настоящее время усилиями философов, педагогов, психологов, юристов определяются научные основы формирования правового образования учащихся. В частности, И.Ф.Рябко считает, что правовое образование – это определенное, целеустремленное и систематическое влияние на сознание, психологию обучаемых всем укладом общественной жизни и идеологических факторов, с целью формирования у них на основе правовой идеологии глубоких и устойчивых представлений, убеждений и чувств, привитие им высокой правовой культуры, навыков юридического общения, отвечающих уровню и требованиям современного правового развития общества (45). Подобной мысли придерживаются И.С.Самощенко, В.В.Тищенко и др., подчеркивающее в своих исследованиях, что правовое образование выступает процесс двоякого рода: с одной стороны, на «правовое сознание личности влияют социально-экономические условия, общественно-политический строй, а также непосредственно социальное окружение (микросреда), а с другой – воздействуют организационно-идеологические факторы, специальная деятельность по развитию высокого уровня правосознания граждан, нередко называемая правовым воспитанием в собственном (узком) смысле слова» (55). О.Г.Шапиева понимает под исследуемой категорией «достижения позитивного нравственно-правового поведения, формирование высокой нравственно-правовой культуры», А.М.Айзенберг – «...укрепление правового порядка во взаимоотношениях между членами общества, помогающее развитию нового строя и поддерживающее взаимоотношения людей на основе их высокой самодисциплины и общей культуры». В.П.Морозов полагает, что в процессе правового образования «...необходимо обеспечить массам не только приобретение определенных правовых знаний, но и выработку необходимых

навыков отношения к труду, собственности, общественному правопорядку» (17).

А.А.Собчак рассматривает правовое образования студентов как составную часть всего образовательного процесса, включающую аудиторские и внеаудиторские формы правовоспитательной, согласованной и целенаправленной деятельности ректората (дирекции), преподавательского состава и общественных организаций вуза (техникума) совместно с органами государственной власти, юстиции, правоохраны, юридическому образованию, воспитанию правовой культуры и формированию высокой социально-правовой активности будущих специалистов (65). Подобной точки зрения придерживаются И.Я.Дюрягин, Д.Д.Остапенко и др.

Такая позиция представляется нам наиболее продуктивной, ибо соединение идей педагогики и юриспруденции позволяют, на наш взгляд, создать новое специфическое направление правового образования обучаемых, недооценка которого на современном этапе педагогической мысли приводит, по данным нашего исследования, к искусственному объединению проблематики педагогики с иными направлениями, к неточностям, затрудняет контроль и эффективную организацию этой деятельности (65). Мы же убеждены в том, что правовое образование обладает относительной самостоятельностью и присущими только ему особенностям. В частности, и особенностями формирования различных видов и норм группового и индивидуального правосознания и правового поведения; юридических принципов, норм, требований, усиливаемых в процессе правового воспитания и реализуемых в правовом поведении; спецификой правоохранительной практики, средств, форм и методов правового образования.

Рассмотрение в этой связи социальных возможностей и сущности правового образования приобретает не только теоретическое, но и практическое значение с целью выяснения специфики развития у будущего учителя правоведческих умений. На сегодняшний день подготовка студента

к правовому образованию осуществляется в основном во внеучебной деятельности и остается одной из слабоизученных проблем педагогики: не обоснованы в достаточной мере пути, формы, средства развития у обучаемого правоведческих умений в педвузе, не определены меры по повышению уровня развития у будущих специалистов названных умений и т.д. Вместе с тем еще раз подчеркнем, что от того, как будет подготовлен выпускник педвуза, насколько он будет владеть знаниями, умениями и навыками осуществления правового образования, будет зависеть успех в формировании социально-правовой активности учащихся. Следовательно, обучение в вузе должно развивать у будущего педагога осознанное отношение к правовым ценностям, чувство уважения к закону, убежденность в необходимости и социальной значимости укрепления правовой основы государственной и общественной жизни. Это в свою очередь является предпосылкой дальнейшего развития у студентов потребности соблюдать, исполнять и использовать правовые нормы, необходимым условием формирования ценностно-правовой ориентации на правомерное социально-значимое поведение (А.С.Саломаткин).

В мотивации социально-значимого правомерного поведения студентов ценности правового комплекса действуют не непосредственно, а опосредованно через формирование информации о совокупности своих прав и обязанностей, способах их реализации, потребности в психолого-педагогической готовности к правовому образованию, убежденности в целесообразности социально-значимого поведения, т.е. через сформированные социально-психологические качества студента. В этой связи представляется актуальным рассмотреть структуру и особенности правоведческой компетенции обучаемого. Мы полагаем при этом, что слагаемые правоведческой компетенции будущего учителя можно представить, исходя из содержания и конкретных особенностей правового образования, посредством выяснения последовательности воздействий правовых ценностей на правосознание и поведение

студентов в правовых отношениях и правовой деятельности. Перечислим функции правоведческой компетенции студентов вузов.

1. **Регулятивно-динамическая.** С помощью названной функции преподаватель вуза определяет, каким должно быть будущее поведение студентов. Данная функция осуществляется с помощью обязывающих норм.
2. **Когнитивно-информационная функция** предполагает фиксацию в сознании студентов вуза результата овладения ими знаний о праве. Правовые знания, отражая определенный уровень познания права, выступают важным средством воздействия на окружающую действительность.
3. **Мотивационно-оценочная функция** предоставляет возможность преподавателю вуза выявлять особенности отношения будущих учителей к правовым знаниям, их приобретению, передаче, использованию. На уровне мотивационно-оценочного отношения личности обучаемого к правовой действительности в полной мере формируется его правосознание; на основе личных оценок достигается соответствие положений правовых предписаний убеждениям человека.
4. **Установочно-поведенческая функция** отражает практический, действенный характер права. Названная функция характеризуется формированием у студента вуза-будущего педагога устойчивого положительного отношения к правовой действительности. Преподаватель вуза должен приобретенные студентом правовые знания и выработанное на их основе оценочное отношение к праву преобразовать в правовую установку. Иными словами, в готовность будущего учителя соотносить свои действия в соответствии с принятыми в обществе правовыми нормами. Правовая установка выступает в данном случае своеобразным связующим звеном между достигнутым уровнем развития у обучаемого правоведческой компетенции и прогнозируемым личностью поведением.

Особенность названных функций состоит в том, что все они взаимосвязаны друг с другом и тесно переплетены, поэтому рассматривать их необходимо в органическом единстве, т.к. правовые знания, расширяя сознание человека, формируют позитивное отношение к правовой действительности, выражающееся в правомерном поведении.

В свете изложенного остановимся на структуре правоведческой компетенции будущих учителей.

Под правоведческой компетенцией нами понимается качество будущего учителя владеть способами и приемами правовой деятельности, позволяющими вычленить правовую проблему, проникнуть в ее суть и на основе сознательного приобретения знаний, навыков, опыта конструктивно решать педагогико-правовые задачи.

В понимании сущности правоведческой компетенции мы делаем акцент на качествах личности будущего учителя, его компетентности в области права, в связи с чем выделяем в структуре правоведческой компетенции шесть слагаемых: информационные, прогностические, управленческие, конструктивные и коммуникативные.

Дадим определение каждому структурному компоненту.

Информационная составляющая – это умения, связанные с действиями, обеспечивающими активный поиск и приобретение студентом педагогико-правовой информации, получения знаний о современных правовых проблемах, способах их решения. При этом информационный компонент понимается нами как осознание профессионально-педагогических задач и их соотношение со своей профессиональной подготовкой. В названный компонент мы считаем справедливым также включить умения, связанные с процессом поиска, нахождения, систематизации и обобщения новой правовой информации.

Проектировочная составляющая определяются нами как умения, предусматривающие: а) планирование будущим учителем своей

профессиональной деятельности с учетом индивидуальных возможностей, особенностей, социального опыта; б) перестройку позиции студента к освоению содержания правовой информации и к собственным действиям в этом отношении, что выражается в изменении ценностно-правовых установок, смысловых ориентиров, целей подготовки.

Управленческая составляющая связана, по данным нашего исследования, а) с решением правовых проблем; б) с формированием правосознания студента; в) поддержанием его профессиональной мотивации.

В данный блок нами введены также умения, связанные с планированием, организацией, контролем правового образования будущего учителя; умения, связанные с развитием у будущего специалиста самостоятельности, творческого отношения к профессиональной деятельности. Важной при этом является мысль о постоянном наращивании самообразовательных и самоуправляемых функций будущего специалиста, благодаря которым он станет активным действующим субъектом своего образования вообще и правового в частности.

Под конструктивной правовой составляющей мы понимаем ту, которая связана с планированием и конструированием процесса учебной деятельности будущего педагога по овладению правовым образованием, в соответствии с чем происходит сбор и анализ правового материала, его теоретическое осмысление, разрабатываются проекты рационального использования.

Коммуникативная правовая составляющая определяется как умения будущих специалистов осуществлять в системе обмена правовой информацией и лично развивающего взаимодействия между участниками образовательного процесса, основанную на принципах субъект-субъектности и продуктивности, формировать нормы их правового поведения, нормы межличностных отношений, владеть правовой культурой.

В таблице 1.1.1. представлены правоведческие составляющие .

Таблица 1.1.1.

Правоведческие составляющие	Слагаемые правоведческих составляющих
Информационные	<ul style="list-style-type: none"> • Умение находить, систематизировать и обобщать новые знания в области права на основе ранее известных; • умение определять наиболее эффективные способы решения педагогико-правовой проблемы, анализировать свою практическую деятельность в данном направлении; • умение оценивать эффективность используемых форм, методов, средств, технологий правового образования; • уметь разрабатывать и использовать систему критериально-оценочных показателей развития правоведческих умений у обучаемого; • владеть умениями научной интерпретации и трансляции результатов исследования по педагогико-правовым проблемам обучаемого
Проектировочные	<ul style="list-style-type: none"> • умение осознавать профессионально - педагогические цели и задачи по осуществлению правового образования учащихся; • умение выделять и точно формулировать конкретную педагогико-правовую задачу, определять условия ее решения; • умение диагностирования и анализа причин отклонений достигнутых результатов учебной деятельности учащегося в области права от желаемых, нормативно заданных требований, а также причины

	<p>успеха;</p> <ul style="list-style-type: none"> • умение вносить коррективы в систему выбранных форм и методов осуществления правового образования учащегося; • уметь планировать собственную педагогико-правовую деятельность на основе междисциплинарности; • умение осваивать новые подходы к оценке качества правового осуществления образования обучаемых; • умение планировать развитие личности обучаемого, его правовой культуры, правосознания
Управленческие	<ul style="list-style-type: none"> • умение охарактеризовать мотивационную сферу личности обучаемого, систему его ценностно-правовых ориентаций; • умение регулировать взаимные отношения учителя и ученика, строящихся на принципах совместности и сотрудничества; • умение постоянного наращивания самообразовательных и самоуправляемых функций обучаемого, благодаря которым он станет активным действующим субъектом правового образования; • умение использовать современные методы контроля и оценки правовой деятельности обучаемых
Конструктивные	<ul style="list-style-type: none"> • умение усложнять требования к правовому образованию учащихся и стимулировать их деятельность в данном направлении с учетом тенденций развития общества; • умение внедрять в учебный процесс нетрадиционные педагогические технологии осуществления правового

	<p>образования учащихся, приобщать их к основам научного поиска в области педагогико-правовых проблем;</p> <ul style="list-style-type: none"> • умение стимулировать и развивать самостоятельность студента в ходе осуществления правового образования; • умение принимать управленческие решения в процессе осуществления правового образования
Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> • умение бесконфликтно влиять на учащихся; • умение индивидуально работать с обучаемыми, учитывая их склонности, потребности, индивидуальные и возрастные особенности, социальный опыт, правовые установки, правовую культуру; • уметь анализировать собственное поведение сообразно правовой этике; • умение взаимодействовать и развивать у обучаемых правильное отношение к различным видам правовой подготовки.

Таким образом, правоведческую компетенцию будущего учителя мы рассматриваем как интегративное качество личности, включающие четыре компонента: информационный, проектировочный, управленческий и коммуникативный. Владение ими позволяет будущему специалисту через развитие его мотивационной сферы, вооружение основами психолого-педагогических и правовых знаний, включение в профессиональную деятельность развивать правоведческую компетенцию, а также на основе сознательного использования полученных знаний конструировать и продуктивно решать профессионально-педагогические задачи.

Проблема развития у будущего учителя правоведческих умений решается нами с позиций ценностно-правового подхода.

Сегодня мы наблюдаем за противоречивыми процессами, связанными с изменением сущностных характеристик общества, в котором идет активный процесс пересмотра и переосмысления ценностей. Анализ проблемного поля образования показал, что в настоящее время выделяется множество подходов к переосмыслению ценностей образования в связи с изменением общества. При этом на передний план выходят такие подходы, как аксиологический и социокультурный, предполагающие поставить в центр психолого-педагогических теорий и технологий общечеловеческих ценностей преобразованную в соответствии с ними природу человека, его среду – мир орудий его материальной и духовной деятельности, духовных достижений (Л.В. Безрукова, А.Маслоу, А.В.Мудрик, А.Б.Орлов, К.Роджерс, В.Франклин, Н.З.Чавчадзе и др.).

Изложенная точка зрения выступает основанием развития у будущего учителя правоведческой компетенции, ядром которых являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности и жизнотворчества. При этом основными качествами личности становятся ее способность к культурной идентификации, освоению ценностей культуры, выбору и осуществлению культуросообразного бытия, самодетерминации.

Рассмотрим категорию «ценность» с разных методологических позиций. Так философы подразумевают под ней понятие, обозначающее, во-первых, положительную или отрицательную значимость какого-либо объекта, в отличие от его экзистенциальных и качественных характеристик (предметных ценности), во-вторых, нормативную, предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (субъектные ценности) (5). Также отмечается, что любая нерархизация ценностей, любая их типология является выражением вполне определенного, исторически достигнутого состояния общества. Помимо прочего, что также выражает уровень развития оценочных средств и норм общества (В.Брожик и др.).

В отечественной социологии ценностные ориентации стали предметом многочисленных исследований. По их мнению, суть ценностных ориентаций личности заключается в проявлении особенного, характеризующего индивидуальность, которое человек извлекает из общественного сознания. В таком истолковании это понятие может служить в качестве операционного в направленности личности в различных сферах деятельности (В.Г.Алексеев, Е.И.Головаха, А.Г.Здравомыслов, В.С.Пазенок, Е.А.Якуба и др.).

В психологической науке предпринимаются многочисленные попытки определить более точное и сто в структуре личности. При этом предполагается, что дефиниция «ценность» тождественна некоторому комплексу психических явлений, которые, обозначаясь терминологически различно, в то же время семантически однопорядковы. Так Н.Д.Добрынин называет их «значимостью», А.Н.Леонтьев – «личностным смыслом», В.Н.Мясищев – «психологическими отношениями», Д.Н.Узнадзе – «установкой» (25). При этом указывается, что не менее важные психологические категории, такие как «убеждения» (Г.В.Залесский), «позиция» (Л.И.Божович), «воля» (В.П.Иванников) и др., имеют прочные связи с ценностями.

Таким образом, по мысли психологов, ценность-важнейший структурный компонент личности, играющий в ее жизнедеятельности

организующую, направляющую и регулирующую роль. Ценностная ориентация, по их мнению, функционирует на ответственном уровне, определяющем генеральную линию жизни человека, его профессионального мастерства (Б.Г. Ананьев, Л.И.Божович, К.К.Платонов, А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, В.Д.Шадриков и др.).

В юридической литературе ценностные ориентации нередко анализируются с позиции социальных отклонений личности. Так, В.Н.Кудрявцев, рассматривая социальные отклонения как некоторое целостное динамическое образование (процесс), выделяет в нем, как важнейший компонент социальные ценности. «Социально отклоняющееся поведение и порождается искаженными ценностными ориентациями и сопровождается ими и, наконец, в свою очередь способствуют их дальнейшей деформации (22)».

Например, исключение из системы ценностей такого принципа, как уважение к людям, превращает ее в мировоззрение эгоиста, эгоцентризма. Понятно, что вакуум в системе ценностей неизбежно заполняется представлениями с противоположным знаком: если не ценится личность, значит в данной системе ориентаций главенствующая роль принадлежит эгоистическим интересам или искаженным узкогрупповым понятиям (31).

Исследования Е.М.Юцковой показали, что среди факторов, способствующих жизненному успеху, у обследованных лиц, совершивших корыстные или иные преступления, первое место заняло «умение использовать любые средства, затем – «влиятельные друзья», «счастливый случай» и т.п. Подобного рода ценности с противоположным знаком называют иногда «антиценностями», имея в виду их антисоциальную направленность (18).

Индивидуальные причины совершения правонарушений Т.П.Козлова связывает с элементами внутренней регуляции поведения человека, к числу которых относятся ценностные ориентации. А.М.Яковлев, определяя причины аморального и криминогенного поведения, в качестве одной из них,

называет недостаточную интериоризацию личности существующих в группе норм, ценностей, идеалов, что затрудняет ей выработку правильной позиции (62).

Рассматривая искажения в системе ценностных ориентаций, В.Н.Кудрявцев отмечает, что они (искажения) могут проявляться в различных формах и, прежде всего, - в неполноте ценностных ориентаций, отсутствие их в системе тех или иных представлений, имеющих важное социальное значение (73). В.Е.Коновалов подчеркивает, что неприятие личностью существующих ценностей - следствие своего понимания целей и смысла жизни, «ценностная ориентация личностей в большинстве случаев достаточно пластична, и это обуславливает возможность и результативность воздействия на нее (70).

Весьма актуально и продуктивно рассматривается сегодня проблема ценностей в педагогической науке (М.В.Богуславский, А.М.Булынин, Р.В.Вендровская, В.И.Додонов, Г.Б.Корнетов, Б.Т.Лихачев, Н.Д.Никандров, В.Г.Пряникова, З.И.Равкин, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов, и др.). Сегодня выделилась самостоятельная ветвь педагогики - педагогическая аксиология, назначением которой следует признать преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентациями. При этом последние понимаются в качестве интересов, отношений предпочтений и др. категорий, имеющих общепсихологическое и социологическое значение.

Исследования Т.К.Ахаяна, А.В.Кирияковой, О.В.Лешер и др. показали, что для педагогики важно выделение системы высших ценностей, к которым наука относит в области познания – истину, эстетики – прекрасное, нравственности - добро, политики и права – справедливость. В то время как анализ особенностей и актуального состояния ценностного отношения к окружающему миру у студентов позволил определить духовную бедность, ограниченность и недостаточную личностно-эмоциональную насыщенность ценностного мира будущих учителей. Было выявлено, что ценностное

отношение к окружающему миру у обучаемых характеризуется фрагментарностью, выборочностью и ситуативностью.

Анализ научной литературы, собственные изыскания в этом направлении привели к мысли, что интегрирующим началом развития у будущего учителя правоведческих умений должен стать аксиологический компонент, заключающий в себе как общесоциальные ценности, так и ценности вуза, учитывающий ментально-этнические особенности ценностных структур конкретной личности. В этой связи весьма продуктивной является идея А.М.Булынина (25) о том, что именно с аксиологических позиций должно начинаться конструирование любой педагогической концепции и ее систем. Даже тщательно выверенные и облаченные в строгие математические обоснования профессионально-педагогические стратегии оказываются не реализованными, если идеи, обозначенные в них, не являются логическим продолжением ценностных ориентаций участников образовательного процесса. При этом мы исходим из понимания высшего педагогического образования как ценностной системы, конструирующейся на следующих методологических основаниях:

- ценностная система должна оправдать образ жизни самого индивида или социальной группы;
- процесс профессиональной подготовки будущего учителя должен быть естественным отражением практико-ориентированной педагогической деятельности, т.е. не приводить к когнитивному диссонансу;
- вход в систему педагогического образования становится возможным после диагностики исходного состояния личностных, социальных и профессиональных ценностных ориентаций будущего работника образовательной среды;
- в ходе профессионально-педагогического образования должна осуществляться текущая диагностика и коррекция новообразованных ценностных формирований личности студента;

- профессиональная компетентность выпускника педагогического вуза должна включать диагностику реального уровня интериоризации ценностей профессионально - педагогической направленности и необходимый пакет методико-технологических рекомендаций по дальнейшему их совершенствованию.

Образование студентов на основе ценностного подхода понимается нами как работа со смыслами, ценностями, системой отношений обучаемого с окружающим миром, с эмоционально-волевой и рефлексивными сферами личности. Процесс образования в этой связи представляет собой целенаправленное обеспечение в педагогическом диалоге динамики смыслов и способов бытия будущего учителя в окружающем мире, актуализирующих его человеческие качества.

Анализ научной литературы показал, что классификация трудовых и профессиональных ценностных ориентаций осуществляется исследователями по разным основаниям. Так, к примеру, А.А.Матуленис выделил четыре группы ценностей:

- ценности высшего порядка, применяемые в обществе для управления выбором профессии и другой деятельностью, полезной обществу;
- ценности, связанные с самовыражением выбирающего профессиональную деятельность: творчество, оригинальность, использование способностей, самоусовершенствование;
- ценности – вознаграждение за профессиональную деятельность: хороший заработок, признание микросреды (товарищей), признание макросреды (достижение видного положения в обществе), власть (руководство людьми), обеспечение спокойного будущего;
- побочные обстоятельства профессиональной деятельности, ставшие ценностями: чистая и, не требующая много времени, работа; работа предпочтительнее с вещами, чем с людьми и т.д. (72).

Ф.Р.Филиппов, изучая ценностное отношение студентов выпускных

курсов к будущей работе, отмечает такие ценности трудовой деятельности, как: возможности для творчества, реализация своих способностей, общественная польза, хороший заработок, отношение окружающих, возможность продвижения, интересная, содержательная работа, получение поощрений и наград (67).

Данный путь формирования ценностных представлений является основным, главным механизмом создания системы ценностных представлений личности. Наряду с этим, основным путем формирования ценностных представлений, функционирует и другой механизм создания системы ценностных ориентаций личности. Таким механизмом является коммуникационный способ создания ценностной системы путем обучения, воспитания и других видов воздействия. Важную роль играют и стереотипизированные оценки, имеющие место в обществе, связанные с конкретным видом труда, его объективных возможностей для самореализации личности, условий труда, материального вознаграждения и т.д.

Понять социальную ценность права – значит уяснить, раскрыть его положительную роль для общества. Анализ научной литературы, собственные изыскания в данном направлении позволили нам выявить социальную ценность права, которая выражается в следующих постулатах:

- с помощью права обеспечивается всеобщий устойчивый порядок в общественных отношениях;
- благодаря праву достигается определенность, точность в самом содержании общественных отношений. Правовое регулирование способно охватить социально полезные формы правомерного поведения людей, отделить его от произвола и несвободы;
- право обеспечивает возможность активных действий человека, ибо препятствует незаконным вмешательствам в среду его правомерной деятельности с помощью механизмов юридической ответственности и

иных принудительных мер;

- право в цивилизованном обществе обеспечивает оптимальное сочетание свободы и справедливости;
- на правовой основе формируются институты гражданского общества: рыночная экономика, многопартийная политическая система и др.

На основании изложенного конкретизируем задачи развития у будущего учителя правоведческой компетенции на основе ценностного подхода:

- формирование у студента адекватных представлений о правовых основаниях взаимосвязей в системе «человек-окружающий мир»;
- создание будущему педагогу педагогических условий для интериоризации ценностей;
- развитие у обучаемого способности к регуляции решений о собственных предпочтениях при взаимодействии с окружающим миром;
- формирование у студента готовности выбирать те или иные стратегии поведения с точки зрения правовой целесообразности.

При этом:

- культурное ядро содержания правового образования должны составлять универсальные общечеловеческие ценности, имеющие диапазон насыщенности;
- отношение к студенту должно строиться на принятии его как свободной, целостной и творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей и самоопределению в окружающем мире;
- правовое образование не должно навязывать те или иные ценности, а лишь создавать условия для их узнавания, понимания и принятия; оно должно стимулировать выбор ценностей среди их множественной насыщенности, последующую работу обучаемого над присвоением и реализацией присвоенных ценностей в деятельности и поступках.

Как показали результаты экспериментальной работы, эффективность развития у будущего учителя правоведческой компетенции зависит от ее организации с учетом развития у студента осознанного отношения к себе как к правовому субъекту, осознание этнических и социальных корней избранного стиля и образа жизни; развитие и обогащение миропонимания и мировосприятия студентов в отношении гражданских прав политических свобод, социальной ответственности и обязанностей личности в обществе.

Правовой подход к процессу развития у будущего педагога правоведческой компетенции становится весьма своевременным в период общественной трансформации, когда объективно происходит разрушение большинства институциональных и нормативных образов, меняются цели, ценности, допустимые средства реализации социальных потребностей, в обществе устанавливаются новые правила правового взаимодействия, а роль индивидуального поведенческого выбора неизмеримо возрастает.

Особую роль эта проблема играет в российском, обществе, где традиционное сознание и правовая культура не являются «правовыми» в строгом смысле слова, нормативные отношения воспринимаются довольно вариативно, а правовое поведение населения зачастую нельзя назвать «законопослушным». Это обусловлено рядом причин: низкой правовой компетентностью граждан, их общей неинформированностью о своих правах и обязанностях; неуккомплектованностью юридического корпуса, недостаточно высоким профессионализмом работающих юристов; противоречиями законодательного процесса в переходный период общественного развития; административным правовым нигилизмом, проявляющемся в «войне законов», правовом лоббировании, игнорировании «неудобных» конституционных норм; слабостью правоохранительной и судебной системы.

В условиях, когда нормативное поле не до конца сформировано, законодательный процесс противоречив, а правила социального, экономического и политического взаимодействия периодически

«переустанавливаются» заново в юридическом порядке, правовая подготовка будущего учителя является ключевым фактором. Данная проблема становится чрезвычайно актуальной, именно в настоящее время. Статистика подростковой молодежной преступности, а также правонарушений настолько красноречива, что не требует дополнительных эмпирических обоснований.

Грандиозные социальные изменения привели к еще не понятым и не исследованным изменениям общественного и индивидуального сознания, которые, несомненно, связаны с изменением шкалы социальных ценностей, позиций и установок личности, ее системы отношений. То есть со всем тем, что прямо связано с детерминацией нормативного и контрнормативного поведения. Правовое образование не сводится лишь к правовому просвещению. Оно обязательно должно включать в себя, наряду с правовым просвещением, воспитание прозаконной, нормативной системы отношений личности. Именно такая система отношений личности, являясь ее ядром, лежит в основе реального просоциального и нормативного поведения человека. Однако воспитание нормативной системы отношений не может быть достаточно эффективным, пока оно осуществляется «вообще», без учета конкретных реалий, конкретного состояния реальной системы отношений «объекта» правового образования.

Формирование демократических правовых институтов, развитие частной собственности, установление гражданских свобод и обеспечение свободы совести выводят на первый план субъективный, личностный фактор социального развития. Следовательно, правовое образование в современной России должно быть ориентировано на формирование и поддержание системы, обеспечивающей в первую очередь правомерное поведение всех граждан, входящих в разнообразные социальные группы, организации и институты. В этом смысле формировании у будущего учителя правоведческих умений, преодоление разнообразных видов и форм

правового нигилизма и противоправной активности во всех социальных слоях и функциональных группах являются одной из актуальных педагогических задач.

Правовой подход к развитию у студента правоведческих умений имеет в своем арсенале как методы убеждения, так и методы принуждения (4,36). При этом подчеркивается, что правовой подход все больше использует методы общественного воздействия на личность, постепенно приводя к суждению сферы принуждения и замены его в перспективе нормами морали.

Продуктивным для целей нашего исследования является мнение Е.В.Татаринцевой (179), полагающей, что часто правовой подход сводится к содержанию «прорыва» противоположных интересов путем предостережения и угрозы применения принуждения. Между тем предотвратить целеполагания, противоречащие устремлениям общества можно лишь при условии, что правовое воспитание будет организовано как процесс формирования соответствующих установок, потребностей, ценностей, мотивов поведения.

С точки зрения обществоведческих наук, и особенно социальной психологии – правовой подход - длящийся в пространстве и во времени процесс, который не может протекать без противоречий. В этом процессе участвуют все граждане в течение своей жизни в качестве воспитуемых и воспитателей - в зависимости от исполняемых ролей. Поэтому состояние правовой воспитанности достигнутое любым субъектом, - только момент этого процесса, а деятельность по правовому образованию - необходимая, важная корона этого процесса.

Предварительно правовой подход можно определить как состояние, в котором человек находится в каждый данный момент, следовательно, и в момент принятия решения о том, как поступить в тех или иных обстоятельствах. Это, безусловно, и состояние его правосознания, и уровень культуры и, следовательно, путь к правомерному или противоправному

поведению.

В социологическом аспекте человек - совокупность общественных отношений. Они в постоянном процессе как и сам индивид. Поэтому субъект права - это совокупность всех отношений, повлиявших на его сознание, характер, привычки, стремления, волю (112). Уровень правовой образованности - это не только знание и понимание необходимости исполнять правовые предписания. Он определяется степенью сформированности отношения к закону как ценности, находящейся в демократическом обществе вне конкуренции.

Нередко подчеркивают, что в педагогике сформировалась концепция, в соответствии с которой проводится «грань между воспитанием в прямом смысле и развитием людей». Подобная грань определена, как известно, и в юридической науке между правовым воспитанием как видом общественной деятельности - целеустремленной и организованной работой государственных органов и всем процессом формирования, правового сознания и правовой культуры членов общества (Л.В.Лазарев, Е.В.Татаринцева и др.). Такое размежевание способствует привлечению внимания к организованной правовоспитательной деятельности как таковой.

В науке высказываются мнения о необходимости широкого понимания правового подхода, ибо иной подход не позволяет учесть влияния на субъекты общественно-политического строя, социальных условий, непосредственного окружения - всей объективной основы правового непосредственного окружения - всей объективной основы правового образования (В.Олейников, П.Саменченко, М.Санникова, В.Тищейко и др.). Практика подтверждает, что правовоспитательную деятельность невозможно планировать в отрыве от негативно действующих объективных факторов. Именно поэтому трудно согласиться с высказываемыми иногда в науке предложениями, направленными на «сужение» понятия правового подхода.

Более того, в современных условиях специально организуемую деятельность по правовому образованию тогда можно считать целенаправленной, когда осознаны и приняты в расчет объективно существующие факторы. Взаимодействуя с ними, сливаясь и противопоставляясь застою явлениям, она должна быть мощной силой в потоке развития. А это возможно, если правовоспитательная деятельность будет оставаться управляемой и становиться все более управляющей. Результатом такого единства и борьбы станет «энергия» (по выражению Б.В.Татаринцевой), которую только и можно рассматривать как силу воспитательного воздействия. Эта внешняя сила направляется к встречной энергии каждого адресата, зависящей от его устойчивой и ситуационной готовности, предрасположенности к восприятию или сопротивлению. Во взаимодействии этих сил рождается новое состояние правовой образованности обучаемых.

Правовой подход призван обеспечивать поведение, согласующееся с потребностями, интересами и ценностями современного общества, которые должны находить воплощение в правовой системе. Сутью правового подхода к формированию правоведческих умений будущего учителя является формирование установки на согласование своих ожиданий, устремлений с интересами и ожиданиями общества. Для этого важно, чтобы потребности, которые намечаются уже с первых дней жизни, не противоречили потребностям общества и его ценностям. При этом речь должна идти о подчинении одних потребностей другим, или об их тождестве. Наиболее адекватной и соответствующей целям нашего исследования является идея согласованности и соответствия этих потребностей. В этой связи мы полагаем, что правовой подход к исследуемой проблеме должен вобрать и освоить на «своем» уровне все важнейшие достижения педагогики, психологии личности и социальной психологии, криминологии, этики, эстетики, а также методы и формы различных видов и направлений обучения и воспитания: патриотического, трудового, семейного и т.д. Мы полагаем,

таким образом, что правовой подход является одним из основных факторов преодоления тенденции роста молодежной преступности и включает в себя: правовое просвещение, воспитание адекватного отношения к нормам права и выработку устойчивых навыков (поведенческих стереотипов) правового поведения личности. Само по себе правовое просвещение уже является важным превентивным фактором, способным предотвратить антиправовое криминальное поведение личности.

Практика и исследования показывают, что предвидение правовых последствий за совершаемые действия уже само по себе является сдерживающей мерой. Однако, к сожалению, именно такого предвидения часто не хватает молодому человеку: Оно и понятно, ибо это предвидение должно опираться на адекватное правовое знание, знание правовых норм. Еще более существенным моментом, возможно, является формирование у будущего учителя адекватного отношения к нормам права. Сформированная система отношений играет роль оценочного и регулятивного фактора: оценивание своего поведения с позиций права и регуляция своего поведения. То же касается роли системы отношений к нормам права в плане оценивания поведения других людей и регуляции взаимодействия с ними.

Исходя из изложенного, нам представляется возможным понимать под ценностно-правовым подходом – теоретико-методологическую стратегию, характеризующую будущего учителя как целостную личность, ее направленность на ценностное отношение к объективным ценностям, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение, программируют будущее и включают в себя правовое просвещение, воспитание адекватного отношения к нормам права и выработку устойчивых навыков (поведенческих стереотипов) правового поведения.

Подводя итоги настоящего параграфа, отметим следующее:

1. Анализ философской, психолого-педагогической, юридической литературы показал, что на современном этапе развития общества происходит дальнейшее углубление и расширение категории «правовая подготовка будущего учителя». В настоящем исследовании разделяется мнение о том, что правовая подготовка – один из важнейших способов овладения будущими учителями правовыми нормами для использования их в своей педагогической работе по передаче учащимся правовых ценностей .
2. Правоведческая компетенция – качество будущего учителя, позволяющее владеть способами и приемами правовой деятельности, вычленять правовую проблему, проникать в ее суть и на основе сознательного приобретения знаний, навыков, опыта конструктивно решать педагогико-правовые задачи.

3. Структура правоведческой компетенции состоит из: **информационной** (связана с действиями, обеспечивающими активный поиск и приобретение будущим учителем правовой информации, получения знаний о современных правовых проблемах, способах их решения); **проектировочной** (предусматривает: а) планирование профессиональной деятельности с учетом индивидуальных возможностей, особенностей, социального опыта; б) перестройка позиции личности в отношении содержания правовой информации, собственных действий в этом отношении, что выражается в свою очередь в изменении ценностно-правовых установок, смысловых ориентиров, целей учения и способов взаимодействия между участниками образовательного процесса); **управленческой** (связана с решением правовых проблем, с формированием правосознания студента, поддержания его профессиональной мотивации); **конструктивной** (связана с планированием и конструированием учебной деятельности будущего учителя по овладению правовым

образованием); **коммуникативной** (осуществляется в системе обмена правовой информацией и личностно развивающего взаимодействия преподавателя вуза и студентов в учебно-познавательной деятельности).

4. Развитие у будущего учителя правоведческой компетенции решается с позиций ценностно-правового подхода, под которым понимаем теоретико-методологическую основу, характеризующую студента как целостную личность, ее направленность на ценностное отношение к объективным ценностям, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение, программируют будущее и включают в себя правовое просвещение, воспитание адекватного отношения к нормам права и выработку устойчивых навыков (поведенческих стереотипов) правового поведения.

1.2. Педагогические условия развития у студентов вузов правоведческой компетенции

Нами проанализирована трактовка понятия «условие» в научной литературе. Так, в философских исследованиях (10) данная категория понимается как совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для возникновения, существования или изменения какого-либо объекта. Такая трактовка требует педагогического осмысления заявленного понятия. При этом следует заметить, что, используя категорию «условие», мы имеем в виду не полную совокупность объектов, составляющих его «окружение» т.к. в их число могут попасть и случайные объекты, не оказывающие никакого влияния на предмет, а значит, не являющиеся и предметом нашего рассмотрения. Мы заинтересованы в выявлении условий, отображающих не только внешние, но и внутренние характеристики самого объекта исследования. В силу изложенного наиболее значимой и плодотворной нам представляется трактовка дефиниции «условие»,

выдвинутая Е.Ю. Никитиной и др. С их позиций рассмотрение педагогической конструкции не требует изучения всех, в том числе и случайных явлений, однако внутренним качествам объекта следует уделять внимание.

Исходя из этого нам представляется возможным понимать под категорией «педагогические условия» взаимосвязанную совокупность мер в образовательном процессе высшей педагогической школы, обеспечивающую достижение будущим учителем более высокого уровня правоведческой компетенции.

Выявляя педагогические условия эффективного развития у будущего учителя правоведческой компетенции, мы учли социальный заказ общества высшей педагогической школе; сущность и структуру правоведческой компетенции, а также ценностно-правовой подход к данному процессу.

Считаем справедливым заметить, что совокупность педагогических условий должна представлять собой динамичный комплекс, который охватывал бы все стороны изучаемых явлений и учитывал изменяющийся характер познавательной деятельности будущего учителя. Все это привело к необходимости выделения динамичного комплекса педагогических условий :

- реализация междисциплинарного принципа между учебными дисциплинами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов;
- использование системы педагогико-правовых задач;
- проведение курса по выбору « Педагогика и право».

Реализация междисциплинарного принципа между дисциплинами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов.

Социокультурный анализ трансформации современного образования показывает общую тенденцию перехода образовательной теории и практики от парадигмы обучения, в рамках которой человек выступает как «объект

обучающих воздействий», к парадигме непрерывного образования, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся (39).

По утверждению Э.Фромма и др., нужда в системе ориентации внутренне присуща человеческому существованию. В этой связи задача о цели педагогики может быть переформулирована как задача о способах удовлетворения имманентной потребности индивида сориентироваться во Вселенной. Причем удовлетворить эту потребность, «навязывая готовые рецепты, конечно же, нельзя: необходимо развить в человеке способность к недеформированному восприятию и мышлению, научить интерпретировать поступающую извне информацию и помочь на основе этого построить ценностную систему, способствующую удовлетворению глубинных потребностей человека как индивида (23).

В этой связи становится ясно, что новая образовательная парадигма ассоциируется с углублением и развитием гуманитарно-культурологических, культуротворческих, этических начал, подчеркивая **междисциплинарный характер** их анализа. В то же время проведенные нами теоретико-экспериментальные исследования, а также опыт ряда вузов России убеждают в том, что учебные программы общенаучных, психолого-педагогических, гуманитарных дисциплин и частных методик, изучаемых в высшей педагогической школе, не в полной мере содействуют подготовке будущего учителя в целях развития у него правоведческой компетенции.

Различные аспекты реализации междисциплинарности в образовании представлены в работах **В.А.Далингер, М.А.Данилова, И.Д. Зверева, В.Н.Келбакиани, Е.Ю.Никитиной, А.К.Мартеллер** и др., в которых обоснована объективная необходимость отражения взаимосвязей реального мира в преподавании, выявлена мировоззренческая функция междисциплинарных связей, их роль в развитии обучаемых, замечено положительное влияние междисциплинарных связей на формирование

системы знаний обучаемых, разработана классификация междисциплинарных связей по различным критериям (основаниям), а также методика скоординированного преподавания различных учебных дисциплин.

Вместе с тем почти все исследования относятся к школьному образованию и лишь их часть из них – к профессиональному (**Н.Н.Грачев, И.Г.Михайлова, Е.Ю.Никитина, А.М.Новиков и др.**).

Междисциплинарность в нашем понимании есть требование следовать общенаучной методологии, которая не выражается в полном объеме лишь в какой-то одной дисциплине, но образует «силовое поле», «составляющее основу педагогического процесса подготовки обучаемого» (11). На сегодняшний день в условиях высшей педагогической школы не существует специальной дисциплины, способствующей развитию правоведческой компетенции.

Все его отдельные аспекты рассматриваются соответствующими науками обособленно. Различные дисциплины либо игнорируют друг друга, либо никак не могут сойтись по самым важным вопросам – от толкования центральных категорий до формулировки основного метода исследования. Каждая наука почитает собственный метод наиболее удачным и стремится объединить другие дисциплины в рамках своей. Однако для того чтобы работнику образовательной среды квалифицированно разбираться в правовой информации и доводить ее до сведения обучаемых, будущему специалисту необходимо иметь комплекс логико-философских, содержательно-информационных и ресурсно-технологических правовых знаний и умений.

Сегодня задача видится в том, чтобы устанавливать связи между отдельными элементами содержания образования различных учебных дисциплин, «зачастую далеких друг от друга с целью повышения эффективности образовательного процесса. Основным препятствием этого служит хотя бы то, что одни и те же категории даже в самых близких к друг

другу науках трактується не однозначно, а в черговій міждисциплінарній концепції приймають ще одну нову семантику.

Згідно з результатами нашої експериментальної роботи застосування міждисциплінарності забезпечує велику міцність правоведчих знань і умінь, бо при його здійсненні майбутньому спеціалісту постійно доводиться звертатися до знань, отриманих раніше, тільки вже в нових зв'язках і асоціаціях, досягати більш високого рівня володіння навичками оперувати знаннями. Велику роль, як свідчать результати власного експерименту, міждисциплінарність грає в оптимізації навчального навантаження майбутнього спеціаліста, бо сприяє формуванню раціональних прийомів навчальної діяльності, в результаті чого відбувається прискорення темпу переробки і засвоєння наукової інформації, усуває дублювання. На основі контент-аналізу теоретико-методологічних досліджень (А.С.Арсеньєв, В.С.Біблер, Н.Н.Моїсєєв, М.Н.Скаткін, А.В.Усова і др.), представляється можливим вказати наступні **способи реалізації міждисциплінарних зв'язків** в процесі розвитку у майбутніх учителів правоведчої компетенції:

1. Опора на знання, навички, отримані студентом в процесі вивчення історії, філософії, соціології, психології, основ права, педагогіки і др. наук.
2. Показ взаємозв'язку явищ, вивчаємих в предметах різного циклу.
3. Вооруження майбутнього спеціаліста загальними методами пізнання, узагальненими прийомами навчально-пізнавальної діяльності.
4. Формування у майбутнього педагога узагальнених підходів до засвоєння основних структурних елементів системи правоведчих знань (наукових фактів, категоріального апарату, законів, гіпотез і теорій) і умінь.

Для успешного осуществления единого подхода в условиях современного педагогического вуза при подготовке компетентного специалиста, необходимо обеспечить, на наш взгляд, следующее:

- выделить основные понятия курсов смежных дисциплин, в процессе изучения которых осуществляется их формирование и развитие;
- сформулировать основные требования к усвоению будущим работникам образовательной среды каждого элемента правовых знаний;
- определить основные этапы в формировании ведущих правоведческих понятий и вклада каждой учебной дисциплины в их развитие.

Использование системы педагогико-правовых задач и заданий.

А.Н.Леонтьевым, А.В.Петровским, С.Л.Рубинштейном и др. обосновано положение о том, что сознательная деятельность есть более или менее осознанное решение определенных задач. Так, к примеру, С.Л.Рубинштейн отмечает, что «ход человеческой деятельности обусловлен прежде всего объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а ее строение – соотношение этих задач. Единство деятельности создается прежде всего наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных, входящих в них в качестве звеньев». Д.Н.Богоявленский считает, что «любое содержание становится предметом обучения лишь тогда, когда оно принимает для ученика вид определенной задачи, направляющей и стимулирующей учебную деятельность. Несколько иначе думает В.В.Репкин: «...стать предметом деятельности материал может лишь в том случае, если он включен в контексте задачи... задача является той всеобъемлющей и обязательной формой изложения материала, в которой он только и может быть включен в процесс обучения» (36,45Ю67 и др.).

Принимая во внимание мысль известных ученых, мы можем подойти к построению процесса обучения студента с двух позиций, первая из которых затрагивает систему педагогико-правовых задач и заданий, вторая касается непосредственно содержания правового образования. В соответствии с этим

построение учебных планов, а также разработка дисциплины по выбору «Педагогика и право» определяются системой указанных задач, что в свою очередь говорит о комплексе сформированных знаний, умений, интеллектуальных качеств личности обучаемого, необходимых для их решения.

Более того, в современных условиях специально организуемую деятельность по правовому образованию тогда можно считать целенаправленной, когда осознаны и приняты в расчет объективно существующие факторы. Взаимодействуя с ними, сливаясь и сопротивляясь застою явлениям, она должна быть мощной силой в потоке развития. А это возможно, если правовоспитательная деятельность будет оставаться управляемой и становиться все более управляющей. Результатом такого единства и борьбы станет «энергия» (по выражению Б.В.Татаринцевой), которую только и можно рассматривать как силу воспитательного воздействия. Эта внешняя сила направляется к встречной энергии каждого адресата, зависящей от его устойчивой и ситуационной готовности, предрасположенности к восприятию или сопротивлению. Во взаимодействии этих сил рождается новое состояние правовой образованности обучаемых.

Развитие у будущего учителя правоведческой компетенции происходит только в деятельности, которая существует в форме действия или цепи действий. Важно отметить, что основными идеями деятельностного подхода являются идеи о формирующем и развивающем значении деятельности, а также идеи моделирования в учебном процессе деятельности обучаемого (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.).

Концепция освоения той или иной деятельности и развития соответствующих умений на основе решения задач получила свое дальнейшее развитие в исследованиях К.А.Абульхановой-Славской, И.Я.Лернера, Е.Ю. Никитиной и др.

Наше обращение к задаче как эффективному способу развития

правоведческой компетенции будущих учителей связано с тем, что она:

- дает возможность обеспечить ценностно-правовой характер содержания и технологий учебных занятий;
- задача выступает и как способ задания цели обучения, и как дидактическое средство ее достижения;
- решение будущим учителем системы педагогико-правовых задач ведет к развитию у них способности синтезировать правоведческие знания и овладевать способами их добывания;
- задача выступает в качестве промежуточного звена между теорией и самостоятельной профессиональной деятельностью будущего педагога, что позволяет заранее преобразовать и интегрировать правоведческие знания при изучении различных общенаучных психолого-педагогических, а также гуманитарных дисциплин в высшей педагогической школе.

В соответствии с этим построение учебных планов, а также разработка дисциплины по выбору « Педагогика и право» определяются системой задач, что в свою очередь говорит о комплексном развитии правоведческой компетенции будущего учителя.

Анализ научно-методических источников, а также собственные изыскания позволяют утверждать, что функции педагогико-правовых задач при развитии мышления, памяти, внимания, воображения, гибкого восприятия, творческих устремлений личности студента реально используются в образовательном процессе высшей школы не в полной мере: большая часть из них направлена на проверку усвоения и закрепления теоретического материала с использованием простых мыслительных операций.

Результаты рассмотренных нами учебных пособий показали, что формулировки задач в них практически не содержат указаний, активизирующих творческое видение, быстроту реакции, внимание,

продуктивные процессы, а предполагают формальный подход и стимулируют в основном репродуктивную деятельность студентов. Технологичности эти задачи, как правило, лишены. Нередко и сами вопросы в задачах строятся в таких жестких стереотипных и категоричных формулировках, что будущий специалист принимает одну из частных постановок вопроса за единственно возможное направление анализа педагогической ситуации, даже и не помышляя о том, что задачи, с которыми ему придется иметь дело в практической деятельности, всегда многопредметны и что ни одно из направлений их анализа нельзя игнорировать как заведомо несущественное. В этой связи остро встала необходимость разработки системы педагогико-правовых задач, которые определяли бы специфику профессиональной деятельности учителя и выполняли систематизирующие функции в процессе развития у него правovedческой компетенции.

При этом под **педагогико-правовой задачей** понимается заданная в определенных условиях цель правового образования на усвоение студентом какого-либо фрагмента учебного материала, ориентированного на развитие у него правovedческой компетенции.

Опишем типы представленных педагогико-правовых задач: логико-правовые, поисково-правовые, исследовательско-правовые, творческо-правовые и коррекционно-правовые.

Логико-правовые задачи позволяют студенту уяснить существенные логико-методологические понятия в области права. Исследователи Ф.А.Гоноболин, И.П.Калошина, Н.Ф.Талызина и др. отмечают, что влияние знаний о логических операциях на усвоение учебного материала весьма значительно.

Логико-правовые задачи способствуют решению традиционных схем педагогико-правовых задач, создают предпосылки для анализа и оценки альтернативных способов их решения, создают возможность выбрать

студенту определенную совокупность собственных действий. Для подобного рода задач характерна имитирующая деятельность: будущий педагог выбирает и воспроизводит предложенную схему решения правовой проблемы без корректировки. Рассматривая различные эпизоды из истории проблемы права, сталкиваясь с коллизиями в сфере научной-правовой этики, методологии, педагогико-правовой ответственности, студент должен представить модель своего решения правовой ситуации. Вышеизложенное позволяет под **логико-правовыми задачами** понимать такие, которые требуют для своего решения определенной совокупности последовательных, логических действий в области права.

Поисково-правовые задачи включают в себя нахождение новых правовых знаний, способов их поиска. При этом весьма значительную роль они играют на этапе сбора фактического материала. Логико-правовые задачи связаны с репродуцирующей педагогико-правовой деятельностью студента, то поисковые – в большей степени с интерпретирующей (сбор и анализ педагогико-правового материала, его теоретическое осмысление). Следовательно, под **поисково-правовыми задачами** понимаются такие, в результате решения которых студент добывает новые для него знания или способы решения правовой проблемы.

В ходе решения подобных задач у будущего специалиста развиваются умения работать с содержанием педагогико-правового материала, использовать полученные знания в своей практической деятельности, а также иметь осведомленность о современном состоянии педагогики, психологии и права. При этом будущий учитель должен не только заинтересоваться сам, но и заинтересовать другого; не только понять, но и объяснить, убедить, подобрать аргументы с целью верного решения педагогико-правовой задачи.

Исследовательско-правовые задачи являются одними из важнейших, т.к. развивают его творческую активность, инициативу,

самостоятельность, учат систематизировать педагогико-правовые знания. Результаты проведенного нами эксперимента показали, что при определившемся, осознанном научном интересе к педагогико-правовой проблеме начинающий специалист не испытывает трудностей при решении подобного рода задач. При разработке содержания исследовательско-правовых задач необходимо наличие двух факторов: соответствующего синтеза – обобщения психолого-педагогической, юридической литературы и собственных наблюдений, завершающихся выводом.

Представляя исследовательско-правовые задачи как учебно-познавательные педагогико-правовые проблемы, студент учитывает возраст, жизненно-практический опыт обучаемых, мысленно проигрывает различные формы, методы, технологии их решения. В этой связи под **исследовательско-правовыми задачами** мы понимаем такие, в ходе выполнения которых студент, используя известные ему педагогические технологии, необходимые для эффективного развития правоведческой компетенции приходит к самостоятельным выводам.

Творческо-правовые задачи – это высокопроблемные задачи, обеспечивающие развитие у студента профессионально-педагогической направленности в области правового образования. Поскольку в основу задачи положена определенная проблемная педагогико-правовая ситуация с целью принятия решения, представляются интересными типы творческих ситуаций, к числу которых следует отнести те, которые связаны с дефицитом правовой информации, времени и альтернативными решениями проблемы, требующими некоторого диалектического противоречия. К отличительным признакам решения творческо-правовых задач мы относим индивидуальный стиль мышления, переформулировку их структурно-компонентного состава, опосредованных поисковых форм деятельности. Итак, **под творческо-правовыми задачами** нами понимаются такие, в ходе решения которых у студента формируется система знаний, необходимая для развития

правоведческой компетенции.

Выделение задач **коррекционно-правового** типа связано с необходимостью сформировать рефлексивную позицию будущего специалиста в процессе его подготовки в области права, с обеспечением условий для развития ряда умений, связанных с самоанализом и самооценкой при решении подобного рода задач. Решая их, студент разрешает противоречие между тем, что он в состоянии осмыслить требования, предъявляемые ему к педагогико-правовой деятельности, и тем, что в большинстве случаев будущий педагог не знает, как добиться их решения на практике. При этом создаются значительные возможности для организации регулирования и коррекции с целью установления причин, вызывающих отклонения в жизненных практических результатах его педагогико-правовой деятельности (неверно составленные учебные планы, образовательные программы по формированию у учащихся правосознания, правовой культуры, слабость прогнозов, отсутствие нужной правовой информации, недостаточная адаптация нормативных документов, учебников и учебных пособий к формируемому у обучаемых, правовому образованию; отсутствие в учебно-методических комплексах гуманитарных дисциплин модели формирования правосознания у учащихся, недостатков в системе контроля и оценки результатов педагогико-правовой деятельности и т.д.). Таким образом, под **коррекционно-правовыми задачами** нами понимаются те, которые направлены на внесение корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе развития у студентов вузов правоведческой компетенции.

При разработке комплекса педагогико-правовых задач нами соблюдались определенные требования:

- совокупность задач должна быть представлена в виде системы, обладающей всеми основными свойствами, описанными в теории систем; сочетать в себе задачи, направленные на воспроизводящий,

интерпретирующий, творческий уровни развития у будущего учителя правоведческой компетенции;

- сложность задачи должна постепенно возрастать, что в свою очередь создает предпосылки для перехода обучаемых от более низкого уровня развития правоведческой компетенции к более высокому;

представленные задачи должны дополнять, углублять и уточнять теоретические знания обучаемого, а также содержать в себе систему, способствующую развитию правоведческой компетенции.

Проведение дисциплины по выбору «Педагогика и право» строится на основе таких прогрессивных тенденций совершенствования образовательного процесса, как гуманизация, индивидуализация, дифференциация, интеграция.

Цель и содержание дисциплины по выбору « Педагогика и право» определяют формы и методы его изучения. Ведущее место отводится методам поискового и исследовательского характера. Возрастает для самостоятельной работы с различными источниками знаний по проблеме правового образования студента, включая наряду с учебной юридической, психолого-педагогической литературой дополнительную и справочную, а также периодическую печать.

Наиболее приемлемыми формами для изучения теоретического раздела программы могут быть традиционные и проблемные лекции, семинары, консультации, собеседование по наиболее сложным или требующим углубленного изучения темам, конференции, педагогические гостиные, дидактические игры, коллоквиумы и др. Особенного внимания требует методика организации практических занятий по спецкурсу, которые целесообразно проводить в конце изучения теоретического раздела. При этом необходимо максимально использовать правовые знания, которые уже сформированы у студента. Это дает возможность в качестве основного использовать метод самостоятельного исследования проблем, обозначенных

в содержании дисциплины по выбору. Создаются исследовательские группы с учетом индивидуальных особенностей будущего учителя. Конкретизируется задание и выделяются его основные этапы. По ходу выполнения задания также предусматриваются консультации и собеседование с целью внесения корректив в работу, оказания помощи по содержанию и выполнению задания, а также организации. Оценивается конечный результат группы.

Практикумы могут быть организованы и по ходу изучения теоретического раздела дисциплины по выбору. При этом практическая работа проводится после изучения соответствующей темы или предваряет ее изучение. Опора на самостоятельную исследовательскую работу студента, сочетание индивидуальной и групповой форм обучения способствуют развитию у будущего специалиста правоведческой компетенции. Дисциплина по выбору предусматривает зачет, который выставляется слушателям при условии глубокого изучения педагогико-правовых проблем в теории и практике, выступлений на лабораторно-практических и семинарских занятиях, выполнения творческих заданий, разработки и исследования одного из актуальных вопросов права в области педагогики.

Таблица 1.2.1.

Учебный план спецкурса

«Развитие у будущего учителя правоведческих умений»

№	Тема	Количество часов	
		лекции	семинары
1.	Современное развитие правового образования в России и за рубежом	2	
2.	Содержание правового образования как средство развития личности обучаемого	2	2
3.	Правоведческая компетенция в системе педагогического образования	2	2
4.	Теоретико-методологические подходы к осуществлению правового образования в России	2	2
5.	Система развития у учащихся школ правовых умений	2	2

6.	Задачный подход как средство развития у школьников правовых умений	2	4
7.	Педагогические условия развития у школьников правовых умений	2	2
8.	Педагогические технологии развития у учащихся школ правовых умений	2	2
9.	Показатели уровней развития у школьников правовых умений	2	2
10	Обобщение эффективного педагогического опыта по развитию у учащихся школ правовых умений	2	2
11	Итоговое занятие		4
		20	24

Подводя итоги данного параграфа, заметим следующее:

1. Под педагогическими условиями мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер в образовательном процессе высшей педагогической школы, обеспечивающую достижение будущим учителем более высокого уровня правоведческой компетенции.
2. В основу эффективного развития у будущего учителя правоведческой компетенции заложен следующий комплекс педагогических условий:
 - реализация междисциплинарного принципа между дисциплинами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов;
 - применение системы педагогико-правовых задач;
 - проведение дисциплины по выбору « Педагогика и право».
3. Новизна выявленных педагогических условий эффективного развития у будущего педагога правоведческой компетенции заключается в том, что они не использовались ранее для определенного нами предмета исследования и не рассматривались в комплексе.

Выводы по главе I.

1. Актуальность проблемы развития у будущего учителя правоведческой компетенции обусловлена широким распространением в российском обществе тотального правового нигилизма, выражающегося в девальвации права и законности, игнорировании законов со стороны людей или недооценке их регулирующей, социальной роли. Правовая безграмотность общества является результатом отношения к решению данной проблемы образовательных учреждений, ибо именно школа способна решать указанные задачи.
2. Правоведческая компетенция будущего учителя – это владение определенными способами и приемами обучения и воспитания учащихся, позволяющие субъекту педагогической деятельности формировать правовые установки на согласование своих ожиданий, устремлений с интересами, ожиданиями и ценностями общества, включать в себя воспитание адекватного отношения к нормам права, и на основе сознательного использования психолого-педагогических и правовых знаний конструировать и продуктивно решать конкретные педагогико-правовые задачи.
3. Нами выделены слагаемые правоведческой компетенции будущего педагога: информационные, проектировочные, управленческие, конструктивные и коммуникативные.
4. Развитие у будущего учителя правоведческой компетенции требует такого теоретико-методологического подхода, который предусматривал бы лично-ориентированную направленность этого процесса, характеризовал студента как целостную личность, ее направленность на ценностное отношение к объективным ценностям, выражающуюся в их познании и переживании как потребностей, которые мотивируют поведение, программируют будущее и включают в себя правовое просвещение, воспитание адекватного отношения к нормам права и

выработку устойчивых навыков (поведенческих стереотипов) правового поведения обучаемого. В качестве такого мы видим ценностно-правовой подход.

5. Педагогические условия развития у будущего учителя правovedческой компетенции представляют собой динамичный комплекс , включающий реализацию междисциплинарного принципа между дисциплинами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов; применение системы педагогико-правовых задач; проведение дисциплины по выбору «Педагогика и право».

Глава II. Экспериментальная работа по развитию у Студентов вузов правovedческой компетенции

2.1. Цели и задачи экспериментальной работы

Первая глава настоящего исследования посвящена теоретическим аспектам проблемы развития у будущего учителя правovedческой компетенции.

В этой связи были определены следующие цели экспериментальной работы- оценить влияние предложенных педагогических условий на процесс развития у будущего учителя правovedческой компетенции. На основании выдвинутых целей были сформулированы следующие задачи экспериментальной работы:

- проверить надежность показателей определения уровня развития у будущего учителя правovedческой компетенции;
- определить начальный уровень их сформированности;
- выяснить, будет ли каждое из выявленных нами педагогических условий способствовать более эффективному развитию у студента – будущего педагога правovedческой компетенции.

При этом заметим, что под педагогическим экспериментом нами понимается комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности выдвинутой гипотезы. Названные положения проверялись в ходе экспериментальной работы, которая проводилась со студентами педагогического факультета Российского профессионально-педагогического университета. Эксперимент осуществлялся в ходе изучения будущими педагогами дисциплин психолого-педагогического и методического циклов, а также педагогической практики . Экспериментальная работа проводилась в несколько этапов.

Констатирующий этап эксперимента позволил нам определить состояние учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие у будущего специалиста правоведческой компетенции. **Формирующий этап** эксперимента был направлен на реализацию педагогических условий успешного развития правоведческой компетенции будущих учителей. Возможность обработать, обобщить и оформить результаты педагогического эксперимента позволил **обобщающий этап**. Таким образом, вторая глава исследования будет посвящена описанию названных этапов работы.

Цель констатирующего этапа эксперимента – выявление уровня развития у будущего специалиста правоведческой компетенции. Важность этого состоит в том, что достоверность получаемых в основном эксперименте результатов в значительной степени зависит от исходных данных. Экспериментальная работа проводилась в течение года до начала обучающего эксперимента и параллельно с ним в целях необходимости достоверного определения параметров начального уровня сформированности у обучаемых правоведческой компетенции, выявление которого дало возможность скомплектовать группы в рамках основного эксперимента.

Итак, **первое направление** проведения констатирующего этапа эксперимента связано с изучением вопроса о существовании единой системы развития у обучаемого правоведческой компетенции. С этой целью мы обратились к анализу Федеральных государственных стандартов, учебных планов и рабочих программ по психолого-педагогическим дисциплинам. Также нами были использованы данные анкетирования, проведенного среди студентов и учителей школ. Для анализа были выбраны основные нормативные курсы «Педагогические теории, системы и технологии», «История науки и образования», «Педагогическая психология», а также программы курсов по выбору.

В заданиях по педагогической практике (4 курс) не отведено места изучению педагогико-правовой направленности личности будущего

специалиста. Отсутствуют также спецкурсы по изучаемой нами проблеме, а ведь именно им принадлежит существенная роль в качестве мощного источника обучающего материала. При таком положении дел теоретико-правовые знания и практические умения не могут сформироваться у будущего специалиста на должном уровне, хотя некоторые составляющие правоведческих умений формируются стихийно за время обучения в вузе. Иными словами, очевиден тот факт, что единой системы развития у будущего учителя правоведческих умений не существует.

Вторым направлением констатирующего этапа эксперимента явилось определение уровня сформированности у будущего учителя правоведческой компетенции, а также уровень знаний, лежащих в ее основе..

Обратимся к методике проведения и результатам определения начального уровня сформированности у будущего учителя правоведческой компетенции. С этой целью был проведен тест, позволяющий на основе самооценки знаний, умений, личностных качеств отрефлексировать и определить актуальный уровень методологической культуры студента в области права. При ответе на вопросы обучаемые по семибалльной шкале оценивали степень выраженности соответствующих правовых знаний, умений и личностных качеств. При этом 1 баллу соответствовал очень низкий уровень оцениваемого качества или его отсутствие; 2 баллам – низкий уровень; 3 баллам – уровень ниже среднего; 4 баллам – средний уровень; 5 баллам – уровень выше среднего; 6 баллам – высокий уровень и 7 баллам – очень высокий уровень. Тест включил в себя следующие вопросы:

1. Испытываете ли Вы потребность что-либо исследовать, реформировать в области педагогико-правовой подготовки учащихся?
2. Изучив педагогический опыт учителя, осуществляющего правовое образование, проанализируйте методы, приемы его работы, формы организации учебной деятельности, характерные для этого педагога. Оцените их с точки зрения эффективности и новизны.

3. Объясните, что Вы понимаете под правовым подходом в образовании.
4. Способны ли Вы и в какой степени написать статью, выступить на научно-практической конференции, семинаре по проблеме формирования у учащихся правоведческих знаний и умений?
5. Как высоко Вы оцениваете свою правоведческую компетенцию?

Полученные данные в результате проведенного теста представлены в таблице 2.1.1. Анализ результатов свидетельствует о том, что у преобладающего большинства будущих учителей правоведческие знания и умения развиты слабо (31,7% респондентов имеют средний уровень).

Таблица 2.1.1.

**Результаты тестирования по определению уровня
Сформированности методологических знаний в области права
на констатирующем этапе эксперимента**

Уровень	Баллы	Оценка теста в % от общего количества участвовавших	
		студенты	учителя
1	от 5 до 11	3,7	—
2	от 12 до 17	12,8	—
3	от 18 до 23	25,1	4,2
4	от 24 до 29	32,9	13,5
5	от 30 до 35	18,3	38,7
6	от 36 до 41	7,2	26,4
7	от 42 до 47	—	17,2
Количество опрошенных респондентов		375	67

Далее нами с целью выявления уровня развития теоретико-правовых знаний студентов, был проведен опрос, основанный на методе диагностических карточек, в которые были включены вопросы на выявление понимания будущими учителями важных теоретико-правовых понятий. Более того, были включены задания, направленные на определение сущности и особенностей деятельности будущего специалиста в области правовой подготовки школьников. Приведем пример такой карточки:

1. Дайте определение понятию «правоведческая компетенция» учителя.

2. Объясните соотношение дефиниций «правоведческие умения» и «правоведческие способности».
3. Выделите цели, задачи, специфику правовой подготовки учащихся.
4. Назовите слагаемые правоведческих умений учителя, осуществляющего правовую подготовку школьников.

Предложенный тест оценивался по следующей шкале: «владеют», «частично владеют», «не владеют» (имеется в виду владение фондом правоведческих знаний и умений).

Анализ результатов (табл. 2.1.2.) свидетельствует о том, что теоретические знания в области права сформированы у будущих работников образовательной среды слабо. Большая часть студентов не смогли выявить особенности правовой подготовки школьников, недостаточно полно назвали ее задачи и специфику. Кроме того, было выявлено, что будущие учителя не имеют понятия о слагаемых компонентах правоведческой компетенции, что, безусловно, связано с особенностями выполняемых профессионально-педагогических функций учителя. Наконец, огромные трудности вызвало у обучаемых задание на соотношение понятий «правоведческие умения» и «правоведческие способности».

Резюмируя полученные данные, становится очевидным тот факт, что подобные затруднения в ответах студентов вызваны их невладением системой теоретико-правовых знаний, являющихся основой профессионально-педагогической деятельности работника образования в области правовой подготовки учащихся. Данный факт объясняется нами отсутствием специальной теоретической подготовки студента в этом направлении.

В связи с тем, что процесс подготовки будущего учителя в области права – процесс многомерный (усвоение правовых знаний, овладение методами и приемами их изучения, сдвиги в общем интеллектуальном развитии личности, стиле профессионально-педагогической деятельности,

разработке и внедрении гибких педагогических технологий и т.д.), невозможно найти показатель, который бы интегральным образом позволил измерить все эти феномены: нужен их комплекс.

Мы полагаем, что наиболее эффективным является подход, когда основным критерием измерения служит такая относительная и достаточно достоверная характеристика, как продвижение будущего специалиста на более высокий уровень развития у него правоведческой компетенции.. При этом мы выделили следующие **показатели** уровней сформированности правоведческой компетенции:

- характеристика фонда знаний в области права;
- степень решения педагогико-правовых задач;
- степень овладения опытом осуществления педагогико-правовой деятельности.

Сводная система показателей, характеризующих состояние развития у будущего учителя правоведческой компетенции, их критериев и способов выявления представлена в табл. 2.1.3.

Таблица 2.1.3.

Показатели сформированности у будущего учителя правоведческой компетенции

Показатели	Критерии их выявления	Методы диагностики
Характеристика фонда знаний в области права	<ul style="list-style-type: none"> – Совокупность логико-философских, содержательно - информационных и ресурсно-технологических знаний (их объем, системность, гибкость) – владение понятийным фондом науки (степень усвоения правовых понятий, понимание и применение научно- 	Анализ ответов на практических и семинарских занятиях, экзаменах; анализ рефератов, педагогических проектов; самооценка

	<p>правовой терминологии);</p> <ul style="list-style-type: none"> – знание методики обучения и формирования правоведческих знаний и умений у учащихся 	
<p>Решение педагогико-правовых задач</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Знание основ решения задач (их структуры, алгоритма решения); – характер решения задачи (копирование, моделирование, комбинирование); – степень использования при решении задачи методов педагогических исследований; – степень рефлексивной активности студента при решении задачи (критичность мышления, стремление к доказательности, обоснованию собственной позиции и т.д.) 	<p>Анализ решения задач рефератов, творческих работ, докладов; анализ ответов на практических и семинарских занятиях;</p> <p>Продолжение табл. 2.1.3.</p> <p>педагогической деятельностью учителя в период педагогической практики; экспертные оценки; самооценка студента</p>
<p>Степень овладения опытом осуществления педагогико-правовой деятельности</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Степень интереса к профессионально-педагогической деятельности в области права; – знание сущности и содержания правоведческих умений (структуры, основных типов умения и их составляющих компонентов); – умение интегрировать полученные правовые знания и творчески их применять в профессионально-педагогической деятельности 	<p>Наблюдение за профессионально - педагогической деятельностью учителя в период педагогической практики; экспертные самооценки и самохарактеристики; беседы; анализ выполнения различных видов педагогико - правовых задач</p>

Анализ ранее выполненных исследований, собственные экспериментальные данные позволили выделить три уровня правоведческой компетенции будущего учителя: низкий, средний и высокий (табл. 2.1.1., 2.1.2., 2.1.3.).

Таблица 2.1.1.

**Характеристика правоведческой
Компетенции будущего учителя на низком уровне**

№	Критерии	Их признаки
1	Характеристика фонда правовых знаний	Осмысление правовой информации. Знание представляет собой описание фактов, не переведенных на язык педагогических категорий. Осознание необходимости приобретения теоретических знаний в исследуемой области как средство решения педагогико-правовых задач и заданий
2	Решение педагогико-правовых задач	Решаются задачи «по образцу», делаются попытки постановки задач на основе собственных знаний в области права. Задачи, связанные с переносом методолого - теоретических знаний на методико-технологические, решаются слабо
3	Степень овладения опытом осуществления правового образования учащихся	Степень овладения минимальная. Отсутствует педагогическое предвидение, прогнозирование результатов взаимодействия учителя и ученика. Студент не может продуцировать новые идеи, связанные с эфф Продолжение табл. 2.1.1. правового образо элементы новизны и творчества в учебно-познавательной деятельности обучаемых. Использование средств, форм, методов, педагогических технологий осуществления правового образования носит неэффективный и неплановый характер. Слабо определяет динамику учебной деятельности школьников

Таблица 2.1.2.

**Характеристика правове́дческой омпетенции
будущего учителя на среднем уровне**

№	Критерии	Их признаки
1	Характеристика фонда правовых знаний	Фонд знаний включает в себя не только факты, но и понятия, идеи, гипотезы, концепции. При описании проблемы факты переводятся на язык педагогических понятий, и на этой основе решаются задачи
2	Решение педагогико-правовых задач	Констатируя несколько вариантов решения задачи, свободно осуществляется ее переформулировка, анализируется микросреда, на фоне которой осуществляется правовое образование, выделяются противоречия, являющиеся ее источником; задачи, связанные с правовыми проблемами, решаются с учетом конкретных ситуаций и обучаемых; разрабатываются и осуществляются программы микроисследований по проблеме; проявляется интерес к решению всех типов задач
3	Степень овладения опытом осуществления правового образования учащихся	Степень овладения средняя. Студент способен в некоторых случаях прогнозировать результаты взаимодействия с учеником. Учебные ситуации, связанные с элементами новизны и творчества, требующие предвидения, аргументации, нестандартных решений, в целом затруднений не вызывают. Использование средств, форм, методов, педагогических технологий носит устойчивый характер. Будущий специалист в достаточной мере способен определять динамику учебной деятельности школьников

Таблица 2.1.3.

**Характеристика правове́дческой компетенции
будущего учителя на высоком уровне**

№	Критерии	Их признаки
1	Характеристика фонда правовых знаний	Имеющийся фонд знаний по проблеме дополняется за счет знаний междисциплинарного характера, способствующих целостному восприятию данной проблемы. В ее описаниях присутствует

		стремление посмотреть на изучаемое глазами педагога, психолога, философа, юриста, методиста и т.д.
2	Решение педагогико-правовых задач	Проявляется интерес к решению всех типов задач, конструируется несколько вариантов принятия решений. Проявляется активность, самостоятельность, заинтересованность как в процессе выбора задачи, так и в процессе ее решения
3	Степень овладения опытом осуществления правового образования учащихся	Степень овладения выражена ярко. Будущий специалист предвидит и прогнозирует результаты взаимодействия с обучаемым. Охотно и продуктивно продуцирует новые идеи в области права, видит элементы новизны и творчества в учебно-познавательной деятельности школьников. Использует педагогические технологии и сочетает их элементы с учетом типа мышления учащихся. Реально определяет динамику учебной деятельности школьников, строит их индивидуальный образовательный маршрут

На основании вышеизложенного дадим общую характеристику каждому из выявленных уровней правоведаческой компетенции будущего учителя.

Низкий уровень. Студент знакомится с восприятием, усвоением, воспроизведением правовой информации, а также с основами деятельности по осуществлению правового образования учащихся. Осмысление информации по проблеме идет на уровне фактов. О фактическом уровне анализа свидетельствуют и работы будущего специалиста, выполненные на этом этапе. Будущий педагог решает педагогико-правовые задачи по образцу, делает попытки их постановки на основе собственных знаний по проблеме. В то же время он не может охватить объем решаемой задачи в целом, а видит лишь непосредственные результаты деятельности. Готовность осуществлять

правовое образование учащихся выражена слабо и носит фрагментарный характер. Ему свойственно электическое заимствование методик осуществления правового образования, педагогического опыта в данной деятельности. Трудности, возникающие в практической работе с обучаемыми, студент объясняет «объективными причинами» («неудачное расписание», «отсутствие интереса у детей» и т.д.). Обучаемый владеет авторитарным стилем общения.

Студент не владеет способами анализа правовой ситуации, не знает или не может сформулировать те концептуальные положения педагогики, психологии, юриспруденции, которые помогают ориентировать в конкретной ситуации. Обучаемому свойственно индифферентное или даже отрицательное отношение к проблеме. Педагогические цели выводятся им из учебного материала без анализа ситуации развития личности учащегося, без педагогического проектирования. Будущий педагог осознает, что усвоение правовых знаний способствует развитию творческого педагогического мышления. Методы изучения проблемы эмпирические.

Средний уровень. Студент знаком с методолого-теоретическими правовыми проблемами. Готовность к решению педагогико-правовых задач отличается более широким кругозором и ориентировкой в проблеме. При анализе правовых явлений будущий специалист пытается опираться на такие концептуальные положения психолого-педагогической науки и права. Студент в основном верно решает педагогико-правовые задачи, где требуется оценить уровень реальных учебных возможностей учащихся, сделать заключение о ближайших и перспективных целях работы, способен проводить микроисследования по данной проблеме и на этой основе решать задачи. Будущий учитель охватывает объем решения педагогико-правовых задач в целом и видит непосредственные и опосредованные результаты своей деятельности в области осуществления правового образования учащихся.

Оценивая качество осуществления правового образования, будущий учитель обращает основное внимание на деятельность обучаемых, достигнутость целей. При решении правовой ситуации присутствует оценочный момент, но не происходит овладение комплексом педагогико-правовых функций. Эффективный педагогический опыт используется достаточно целесообразно, хотя и без достаточной творческой переработки. Методы изучения правовых проблем в основном теоретические.

Высокий уровень. На этом уровне будущий специалист достаточно владеет теоретическими знаниями в области права. В качестве актуальных вопросов педагогической теории и практике в данной области он называет проблемы гуманизации образования, ценностно-правовой подход к обучаемому, правовое образование в школах нового типа (лицеи, колледжи, гимназии, адаптивные школы и т.д.). Проявляет интерес к решению всех типов задач, конструируя при этом несколько вариантов их решения. Анализируя результаты своей педагогической деятельности, студент опирается на ведущие идеи правового образования школьников. Он убежден в необходимости развития творческого педагогического мышления при осуществлении правового образования. Будущий учитель владеет методами решения педагогико-правовых задач по исследуемой проблеме, проектирует нестандартные подходы к их решению и предвидит результаты. Способность выполнять педагогико-правовые функции в этом процессе выражена ярко. Проявлена способность овладения демократическим стилем общения с учащимися, коллегами, родителями. Оценивая качество осуществления правового образования, он применяет, как правило, комплекс оценочных критериев (соответствие средств цели, интерес, активность, новизна), не прибегает к механическому заимствованию педагогического опыта и готовых методических рекомендаций. Правовое образование учащихся осуществляется с позиции целостности.

Как видим, три уровня взаимосвязаны между собой. При этом каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав. Проведенное нами исследование показало, что формирование у студента педагогико-правовой компетентности происходит постепенно, от уровня к уровню. Данные характеристики уровней использовались нами в практической работе и позволили качественно оценить ее результаты. На основании общей качественной характеристики уровней, наблюдений за студентами в процессе их педагогической деятельности нами даны качественные характеристики всех будущих специалистов экспериментального потока, причем каждый из них отнесен к одной из групп. В первую группу вошли студенты, полагающие, что им не следует связывать учебный процесс с правовым образованием учащихся, во вторую – считающие, что данный вид деятельности для них – дальняя перспектива, в третью – студенты с высокой степенью направленности на осуществление правового образования учащихся.

Определение уровней правоведаческой компетенции будущего учителя осуществлялось по формуле:

$$P = \frac{P_1 + P_2 + P_3}{3},$$

где P_1 – критерий характеристики фонда правовых знаний;

P_2 – критерий решения педагогико-правовых задач;

P_3 – критерий овладения опытом осуществления педагогико-правовой деятельности.

Низкий уровень развития у будущего учителя правоведаческой компетенции присваивался, если значение $P \leq 1$; средний – определялся при значении $1 < P \leq 2$; высокий – при значении $2 < P \leq 3$. результаты констатирующего эксперимента приведены в §2.3.

Полученные данные показали следующее:

- группы студентов, подвергающиеся экспериментальной проверке, имеют практически равные начальные параметры;
- для подавляющего большинства студентов характерны низкий и средний уровень сформированности правоведческой компетенции.

Согласно логике нашего исследования обратимся к организационно-методическим аспектам **формирующего** этапа эксперимента.

Формирующий этап проходил в естественных условиях учебно-воспитательного процесса по вариативному типу, для которого характерно целенаправленное варьирование в различных группах с выровненными начальными параметрами отдельных условий, подвергающихся экспериментальной проверке и сравнение результатов обучения. Экспериментальные группы отличались ориентацией на различные педагогические условия.

В одной группе (ЭГ–1) осуществлялась реализация междисциплинарного принципа между дисциплинами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов.

Во второй группе (ЭГ–2) применялась система педагогико-правовых задач, кроме первого педагогического условия.

В третьей группе (ЭГ–3), кроме двух вышеназванных педагогических условий, применялась дисциплина по выбору «Педагогика и право».

В контрольной группе (КГ) обучение велось по принятой традиционной методике.

Резюмируя вышеизложенное, скажем следующее:

1. Основной целью экспериментальной работы явились проверка пригодности выявленных педагогических условий развития у будущего учителя правоведческой компетенции и оценка их влияния эффективное функционирование исследуемого процесса.

2. Экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий.

3. На основании структуры правоведческой компетенции мы выделили соответственно три ее уровня : низкий, средний и высокий. В качестве показателей, характеризующих эти уровни, взяты:

- характеристика фонда правовых знаний;
- решение педагогико-правовых задач;
- степень овладения опытом осуществления правового образования.

4. Анализ полученных экспериментальных данных позволил сделать следующие выводы:

- если не ставить целью обучения развитие у будущего учителя правоведческих знаний и умений, то в образовательном процессе высшей педагогической школы они развиваются стихийно и в недостаточной степени, о чем свидетельствуют контрольные срезы констатирующего этапа эксперимента в начале выпускного курса, а также учителей.

2.2. Методические аспекты развития правоведческой компетенции будущего учителя

При разработке методических аспектов развития правоведческой компетенции будущего учителя мы исходили из того, что: во-первых, методика должна быть унифицированной, т.е. приемлемой для будущих специалистов всех специальностей; во-вторых, это процесс достаточно сложный и длительный, поэтому он должен охватывать весь период обучения в педагогическом вузе, в связи с чем к участию в эксперименте были привлечены студенты различных курсов.

Остановимся на важнейших особенностях проводимой нами работы. Конструируя методику развития правоведческой компетенции будущего учителя, мы основывались на том, что осуществление правового образования есть деятельность интеллектуального плана, поэтому подготовка к нему должна основываться на современной теории учения – теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.). При этом мы предположили следующее: если профессиональное качество – интегральное образование, синтезирующее в себе ряд компонентов, то развиваться оно может только комплексом дисциплин разных циклов на основе междисциплинарных связей. Исходя из методологического принципа единства сознания и деятельности, мы считаем, что для развития правоведческой компетенции будущего учителя одних лишь теоретических дисциплин недостаточно; для актуализации знаний, полученных при изучении различных дисциплин нужна педагогическая практика.

Для обеспечения целенаправленного развития правоведческой компетенции необходимо более четкое выделение целей и задач каждого этапа, использование возможностей всех циклов дисциплин, изучаемых на данном курсе (этапе). Иными словами, мы определили, какие признаки и показатели могут быть развиты на данном этапе и возможностями каких дисциплин.

В исследовании мы выделили три основных этапа развития у будущего учителя правоведческой компетенции: пропедевтический, аналитический и контрольно-корректирующий. Дадим их краткий обзор.

Пропедевтический этап совпадает с первым годом обучения студентов в педагогическом вузе. Он должен заложить начальные элементы развиваемой компетенции, является ориентировочной основой для последующих действий. Учебными планами различных педагогических специальностей на первом курсе предусмотрено изучение по циклу педагогических дисциплин таких курсов, как «Введение в педагогическую

деятельность», «Общие основы педагогики»; по циклу психологических – «Психология»; по циклу общественных – «История и философия науки».

Мы также считаем, что одним из перспективных путей развития у будущего учителя правоведческой компетенции является педагогическая практика. В соответствии с учебным планом на первом этапе подготовки (1 курс) проводится первая недельная практика только во втором семестре, и это, на наш взгляд, рационально, ибо до ее прохождения будущий специалист должен быть вооружен основными педагогическими и правоведческими понятиями, принципами, закономерностями, составляющими категориальный аппарат его педагогико-правового мышления. Кроме того, посредством системы заданий начинается процесс развития определенных компонентов правоведческой компетенции студента: владение ценностно-правовым подходом, знакомство с эффективным педагогическим опытом учителей школ, осуществляющих правовое образование и т.д.

Итак, на пропедевтическом этапе происходит выявление наличного уровня правоведческой компетенции каждого студента (результаты освещены в параграфе 2.1.); знакомство будущего учителя с итогами (общим уровнем сформированности правоведческой компетенции), а также методикой диагностирования уровня; разработка групповых и индивидуальных обучающих программ на основе педагогико-правовых задач и заданий, рассчитанных на определенный уровень; овладение будущим педагогом методологией педагогики и права (учение о структуре, функциях педагогического и правового знания, фундаментальных правоведческих и педагогических положениях, теориях, имеющих методологический смысл, методах педагогического исследования); знание классификации и характеристики методов изучения личности учащегося; выделение и изучение этих особенностей студентом; умение будущего учителя устанавливать уровень познавательных возможностей и способностей

обучаемого; ознакомление будущего специалиста с категориальным аппаратом правового образования учащихся; формирование понятия «педагогические технологии» осуществления правового образования школьников; знакомство студента с понятием рефлексии, индивидуального стиля деятельности; научное наблюдение за осуществлением учителями школ правового образования учащихся.

Аналитический этап проходит на 2-3 курсах, причем, связан он преимущественно с изучением теоретических аспектов осуществления будущим учителем правового образования. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования на втором курсе изучаются «Педагогические технологии», «Возрастная психология», «Культурология» и др. дисциплины, в связи с чем данный этап – один из интенсивных по содержанию.

Проанализировав учебные программы курсов общественных дисциплин, мы выявили, что в их содержании заложен определенный потенциал для развития ряда правоведческой компетенции. Задачей преподавателя на этом этапе является то, чтобы, используя междисциплинарные связи, обеспечить предпосылки для интеграции знаний, получаемых студентом при изучении всех циклов дисциплин.

Целью данного этапа является обеспечение личностной включенности будущего работника образовательной среды в педагогико-правовую деятельность на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой компетенции. В этой связи задачами второго этапа явились развитие у студента знаний общих законов и категорий материалистической диалектики, законов развития в преломлении к педагогической деятельности; осмысление таких философских категорий, как теория и практика, а также понимание сложной диалектической природы их взаимосвязи; освоение науковедческих знаний: знаний о понятиях, которые приобрели статус межнаучных (стиль, модель и т.д.), а также теорий, влияющих на большую

часть дисциплин: общая теория систем, теория культуры и т.д.; обеспечение правильного понимания будущим специалистом сущности правового образования и его роли в подготовке будущего учителя; развитие у студента теоретико-методологических аспектов осуществления правового образования школьников; обеспечение будущим учителем правильного понимания и использования ценностно-правового подхода как теоретико-методологической стратегии подготовки учащихся к правовому образованию; овладение умением разрабатывать и внедрять гибкие педагогические технологии осуществления правового образования учащихся; научное наблюдение и анализ педагогического опыта осуществления правового образования школьников.

В рамках нашего исследования, говоря о специальном образе организованной деятельности, мы имеем в виду систему педагогико-правовых задач, соответственно построенную и четко ориентированную на правоведческую компетенцию, а, следовательно, и на развитие комплекса правоведческих умений. Такой подход, в свою очередь, позволяет реализовать ситуативный фактор, имеющий, на наш взгляд, весомое значение. В этой связи мы активно разделяем точку зрения Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской и др. о необходимости освоения педагогических идей в ракурсе конкретных педагогических ситуаций. Учет ситуативного фактора в процессе развития у будущего учителя правоведческой компетенции приводит к усилению личностного характера деятельности, конкретности и глубины, которые позволяют выделить в процессе анализа правовой ситуации проблему, ее порождающую. Педагогико-правовая задача, которая может быть определена как ситуация, требующая мыслительных и практических действий, позволяет исследовать педагогический опыт учителей, осуществляющих правовое образование учащихся в конкретных педагогических ситуациях. Педагогико-правовая задача достаточна и универсальна, в связи с чем может использоваться и используется с целью

развития у будущего учителя правovedческой компетенции в процессе изучения психолого-педагогических, общественных и методических дисциплин.

Таким образом, в ходе данного этапа студенту – будущему педагогу сообщались сведения об основных типах педагогико-правовых задач на освоение и осуществление правового образования учащихся в школе, значении и месте каждого типа задач в системе, всесторонне рассматривалась специфика решения и оценки каждой задачи.

Контрольно-корректирующий этап охватывает 4-5 курсы. Его целью является целостное включение будущего педагога в правовое образование учащихся. Настоящей цели подчинено овладение умением осуществлять данный вид деятельности, применяя различные формы и методы; использование гибких педагогических технологий; умение соотносить теоретическое состояние проблемы осуществления правового образования школьников с практическим; умение оперативно разрабатывать содержание и научно-методическое обеспечение правового образования учащихся; владение основами теории правового образования в рамках курса «Правовые основы общества» (лекции, практические и лабораторные занятия, конференции, проводимые в школе и т.д.); умение самостоятельно разрабатывать и проводить мероприятия, цепь взаимосвязанных уроков, контрольных работ, внеклассных мероприятий с элементами права и т.д.; контроль и самоконтроль за уровнем развития правovedческих умений студента; планирование дальнейшего педагогико-правового самосовершенствования.

Одну из главных функций на этом этапе выполняет педагогическая практика, в процессе которой совершенствуется и корректируется индивидуальный стиль деятельности студента, реализуются его теоретические знания, формируется «неповторимая технология». Безусловно, динамика развития во многом предопределяется условиями, в которых

происходит эта самая большая и важная педагогическая практика. В связи с этим необходимо обеспечить условия творческого поиска, проявления инициативы и определенной самостоятельности будущего учителя. Так как педагогическая практика является завершающим этапом в развитии у будущего учителя правоведческой компетенции, необходима целенаправленная работа по ее осуществлению с той целью, чтобы будущий работник образовательной среды эффективно использовал теоретико-методические знания в данной области. При этом мы исходили из следующих задач практики:

- углубление и закрепление теоретических педагогико-правовых знаний, полученных в педагогическом вузе;
- приобретение навыков самостоятельного осуществления правового образования учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- формирование интереса к осуществлению правового образования школьников;
- применение ценностно-правового подхода к осуществлению правового образования учащихся;
- развитие творческой активности будущего специалиста, его индивидуального стиля педагогико-правовой деятельности.

Реализация поставленных задач рассматривалась нами как глубокое осмысление студентом каждого аспекта правового образования школьников, стремление к наиболее эффективному взаимодействию с учителями школ г.Екатеринбурга и Свердловской области, под руководством которых развивается правоведческая компетенция студентов.

Особое внимание в системе поэтапной подготовки уделено нами проведению дисциплины по выбору « Педагогика и право». При этом его цель и содержание определяются методами изучения курса, где ведущее место мы отводим методам поискового и исследовательского характера, а

также отмечаем значительную роль самостоятельной работы студента с различными источниками знаний, включая наряду с учебной юридической, психолого-педагогической литературой дополнительную и справочную, а также периодическую печать.

Наиболее приемлемыми формами для изучения теоретического раздела программы могут быть традиционные и проблемные лекции, семинары, консультации, собеседование по наиболее сложным или требующим углубленного изучения темам, конференции, педагогические гостиные, дидактические игры, коллоквиумы и др. Особого внимания требует методика организации практических занятий по курсу, которые целесообразно проводить в конце изучения теоретического раздела. При этом необходимо максимально использовать правовые знания, которые уже сформированы у студента. Это дает возможность в качестве основного использовать метод самостоятельного исследования проблем, обозначенных в содержании курса. Создаются исследовательские группы с учетом индивидуальных особенностей будущего учителя. Конкретизируются задания и выделяются его основные этапы. По ходу выполнения задания также предусматриваются консультации и собеседования с целью внесения корректив в работу, оказания помощи по содержанию и выполнению задания, а также организации. Оценивается конечный результат группы.

Практикумы могут быть организованы и по ходу изучения теоретического раздела спецкурса. При этом практическая работа проводится после изучения соответствующей темы или предваряет ее изучение. Опора на самостоятельную исследовательскую работу студента, сочетание индивидуальной и групповой форм обучения помогают развитию у будущего учителя правовой компетенции.

Курс предусматривает зачет, который выставляется слушателям при условии глубокого изучения педагогико-правовых проблем в теории и практике, выступлений на лабораторно-практических и семинарских

занятиях, выполнения творческих заданий, разработки и исследования одного из актуальных вопросов правоведения.

Учебный план курса приведен в 1.3. настоящей работы.

Одним из важных средств развития у будущего учителя правоведческой компетенции подготовки студент является научно-исследовательская работа в данной области, ибо способствует повышению интереса, пробуждает потребность в углублении и постоянном накоплении знаний по проблеме, способствует сокращению периода адаптации. Во время подготовки к написанию работы будущий учитель знакомится с юридической, психолого-педагогической, философской, социологической литературой, научной периодикой, пополняет педагогико-правовые знания и закрепляет полученные в процессе учебы в вузе правоведческие умения.

Студент готовится к написанию научно-исследовательской работы постепенно, приобретая навыки самостоятельного усвоения юридической, психолого-педагогической и др. литературы, библиографических источников. Существенное значение при этом имеет курс « Педагогика и право» ,участие студента в работе спецсеминара «Организация учебного занятия с элементами права», в которых студенты совершенствуют свои логико-философские, содержательно-информационные и ресурсно-технологические знания и умения, позволяющие осознанно и целенаправленно выявлять, анализировать, изучать эффективный педагогический опыт и использовать полученную информацию в собственной деятельности.

Формулировка темы научно-исследовательской работы, предполагающей элементы научности, осуществляется постепенно: выбирается интересующий вопрос, осуществляя консультации с руководителем, подбираются библиографические источники, осмысляются полученные методолого-теоретические знания, юридическая, психолого-педагогическая, специальная литература, составляется план, пишется текст

работы, происходит его оформление и защита. Эти этапы, как известно, не всегда совпадают и имеют четкую последовательность.

Тематика научно-исследовательских работ определена нами в соответствии с учебным планом предлагаемого курса. Необходимо отметить, что наибольший успех при написании работы приходится на долю будущих специалистов, подготовленных к выбору и разработке указанной темы всей предшествующей учебой, сформировавшимися профессионально-педагогическими интересами. Проведенный нами эксперимент показал, что при определившемся, осознанном научном интересе к проблеме начинающий исследователь не испытывает трудностей в выборе темы.

В каждой научно-исследовательской работе, включая указанные, должно быть наличие двух факторов: соответствующего синтеза – обобщения изученной научно-методической литературы и собственных наблюдений, завершающихся выводами.

Как любая другая, научно-исследовательская работа по проблеме правового образования учащихся может быть различных жанров: теоретическая проблемная работа, типологическое историко-конкретное сравнение, изыскание по контактным связям, историко-педагогический аннотированный указатель.

Выбрать направление своего исследования чаще всего означает определить его жанровую разновидность, ибо задание требует определенной формы исполнения.

Наряду с вышеизложенным мы постоянно осуществляли наблюдение за динамикой развития у будущих педагогов правоведческой компетенции, что послужило основой корректировки стратегии деятельности как преподавателя, так и студента (оценка и самооценка, контроль и самоконтроль). В этой связи диагностические срезы мы проводили после внедрения в образовательный процесс высшей педагогической школы каждого из выявленных нами педагогических условий .

Решение студентом педагогико-правовых задач, творческих заданий в сочетании с методами наблюдения, анкетирование, беседы послужили средством получения информации об уровне развития у студента правоведаческой компетенции. Результаты срезов освещены в параграфе 2.3.

Согласно задачам настоящего исследования остановимся подробнее на разнообразии форм учебных занятий в целях развития у студента правоведаческой компетенции. При этом заметим, что разнообразие форм учебных занятий в нашем понимании есть применение различных организационных приемов, которые активизируют студента путем предоставления ему возможности участвовать в различных видах деятельности. В этой связи мы считаем целесообразным включить следующие формы правового образования студентов: лекции (теоретические, с элементами дискуссии, методические с деловыми играми); проблемные семинары (педагогический анализ, дискуссия, защита педагогической концепции, педагогический диагноз); социально-психологический тренинг; урок-панорама, предусматривающая концептуальные модели частных методик формирования правоведаческих умений; педагогический консилиум; конференция; конференция однородных групп; «мозговой штурм», мнемотурнир (мнемопамять), круглый стол, спецкурс «Педагогика и право», спецсеминар «Организация учебного занятия с элементами правового образования учащихся» и др.

Кратко остановимся на некоторых из них. **Лекции теоретические** призваны стимулировать познавательные психические процессы, осуществляя посредством раскрытия сути значения правового образования, логическую и диалектическую зависимость излагаемых правоведаческих знаний. **Лекция с элементами дискуссии** способствует формированию ценностно-правового осмысления используемых правовых фактов в качестве аргументов при доказательстве какого-либо правового тезиса, положения, а также установлению их принадлежности к какой-либо точке зрения. В

процессе **лекции-практикума** анализируются ситуации, связанные с правовым образованием, осуществляется новый уровень постижения интеллектуальной правоведческой информации, последствия его действий (учебные, правовые, психологические, педагогические, эстетические аспекты). Проводится анализ типичных ошибок, способствующих деструкции в межличностных отношениях, влиянию на духовную сущность человека. **Лекция методическая** призвана обосновать весь методический педагогико-правовой аппарат, проанализировать и систематизировать имеющиеся дидактико-правовые исследования. **Лекция-практикум** может быть с элементами деловой и правовой игры, «регламентированной дискуссии, синтеза мыслей, мозгового штурма» и т.д. **Групповая дискуссия** по правовым проблемам с ее многочисленными вариантами в организационной структуре лекции способствует выработке субъективной точки зрения, развития инициативы, коммуникативных качеств, умений пользоваться своим интеллектом. Мы считаем, что применение данного метода с целью формирования у будущего учителя правоведческой компетенции решает следующие задачи: обучение анализу и самоанализу; развитие умений моделировать сложные педагогико-правовые ситуации и находить альтернативные пути их решения; демонстрировать характерную для данной педагогико-правовой проблемы многочисленность решения. Это становится особенно необходимым для того, чтобы предупредить конъюнктурный подход к организации учебного процесса в школе, механический перенос где-то увиденного и услышанного на классный коллектив, группу, учащегося без учета его индивидуальных возможностей, способностей, ценностного опыта.

Суть **урока-панорамы** заключается в том, что на защиту представляется 3-5 моделей урока на одну и ту же тему с элементами правового образования учащихся. Защита педагогической концепции осуществляется следующим образом:

- защита своего варианта, его педагогико-правовое обоснование;
- сравнительный анализ двух предложенных педагогико-правовых концепций с целью определения их метода, наличия межпредметных связей;
- попытка создать коллективную модель урока по праву, отвечающую запросам юридической и психолого-педагогической науки;
- отбор учебного материала, необходимого для осуществления правового образования, а также методов его реализации, адекватных выбранной теме.

По нашему мнению, урок-панорама способствует выявлению многообразных педагогико-правовых концепций, активизации полученных правовых знаний, потребности проверить преимущества своей концепции, определить личностные ресурсы, потенциальные возможности каждого конкретного урока, где осуществляется правовое образование школьников, т.е. использовать метод анализа и синтеза имеющегося педагогико-правового опыта. В процессе урока-панорамы используются следующие методы обучения: педагогический анализ, педагогическая дискуссия, педагогический диалог как форма обучения педагогике сотрудничества.

Концепция однородных групп направлена на достижение многих целей: решение теоретических и практических проблем в области права, формирование умений сотрудничества в группе при обсуждении этих проблем. Во время занятий студенты учатся выдвигать педагогико-правовую проблему и доказывать ее актуальность, готовить за короткое время выступления, выступать кратко, точно и ясно излагать свои мысли, задавать вопросы, отвечать на них, дополнять и возражать. У руководителей групп формируются умения управлять группами. Технологическая карта проведения конференции однородных групп такова.

1. Преподаватель сообщает тему.
2. формируются малые группы.

3. Выбираются научные эксперты, технический эксперт и секретарь.
4. Выбирается правовая проблема и обосновывается ее актуальность.
5. Осуществляется защита проблемы малыми группами.
6. Проводится работа над выбранной и защищенной проблемой в малых группах.
7. Делается выступление представителя малой группы (или представителей) с освещением вопроса (по пять минут).
8. Наносится «огонь по малой группе»: вопросы к первой группе и ответы на них первой малой группой.
9. Выносятся дополнения представителей других малых групп по обсуждаемой проблеме.
10. Делаются возражения на выступления и ответы первой малой группы.
11. Осуществляется обобщение и подведение итогов обсуждения первого вопроса и т.д. С седьмого этапа технология повторяется, но с другими малыми группами и т.д. до полного изучения темы семинарского занятия по вопросам.
12. Преподаватель дает анализ занятия, обобщается материал всей темы. Технический эксперт сообщает распределение мест между малыми группами.

Методы, применяемые с целью развития у будущего учителя правоведаческой компетенции, определяются его спецификой и предусматривают разнообразные подходы для решения задач коммуникативной деятельности студента. Особенностью трактовки методов обучения на современном этапе в педагогике является взаимопроникновение и взаимозависимость деятельности преподавателя и обучаемого.

В настоящее время в меньшей мере регламентируется деятельность преподавателя в определении методов обучения – они могут быть самыми разнообразными: от традиционных до авторских, с использованием эффективного педагогического опыта преподавателей в нашей стране и за

рубежом. Общими могут быть признаны только требования, выполнение которых повышает эффективность учебного процесса.

Важнейшей отличительной особенностью современного подхода к определению методов обучения в высшей школе является кардинальное изменение позиции преподавателя и студента в учебном процессе. Со стороны преподавателя это находит выражение в замене монологических методов предъявления учебной информации на диалоговые формы общения со студентами. Со стороны студента это выражается в повышении уровня самостоятельности в обучении, в предъявлении ему возможности выбора содержания, форм и методов обучения. Студент при этом как бы переходит на новый качественный уровень в овладении учебной информацией и переходит с позиции студента отвечающего на позицию студента спрашивающего.

Для претворения этих требований в практику работы на учебном занятии, проводимом с целью развития у будущего специалиста правоведческой компетенции, преподавателю необходимо определять и планировать заранее степень самостоятельности студента в решении поставленных перед ним задач. Степень самостоятельности в работе студента определяется нами следующими особенностями: целями правового образования, уровнем запланированного усвоения правоведческих знаний на учебном занятии, сложностью учебного материала в области права, уровнем подготовленности учебной группы к восприятию правовой информации.

Широко используются нами методы так называемого обратного обучения, исходящего из обратной связи, когда процесс развития у студента правоведческой компетенции строится на основе его запросов. В этом случае последний учится тому, чему он хочет учиться. Особой заслугой преподавателя при этом является формирование способности будущего специалиста к самостоятельной деятельности по освоению правовой

информации, проявлению инициативы и творчества в решении поставленных перед ним педагогико-правовых задач.

Известно, что одним из главных недостатков существующей информационной модели является формирование устойчивой установки на копирование деятельности преподавателя. Для изменения сложившейся практики мы более широко призываем внедрять методы обучения, основанные на использовании имитационных моделей поведения студента, где закладываем основы его будущей деятельности. Использование в учебном процессе деловых, ролевых игр, методов «включения в ситуацию», «погружения» в практику работы в области права, как правило, повышает интерес к учебным занятиям, формирует ответственность за принятое решение и создает устойчивый интерес к этой проблеме.

Итак, названные и охарактеризованные нами формы и методы развития правоведаческой компетенции позволяют интеллектуализировать процесс подготовки студента к этому виду деятельности через разные уровни изложения фактов (детализации, актуализации, диалектического осмысления); определить свойства (логическое осмысления фактов в рамках мировоззрения, стратегическое осмысление правовых фактов, убедить, побудить поступать так, а не иначе, опосредованно перенести методики формирования правоведаческих умений на класс обучаемых или группу). При этом студент не пассивен, ибо осуществляется постепенный переход от абстрактного ко все более конкретному пониманию правовых вопросов, идей, положений, фактов. Задача такого процесса видится нам в том, чтобы постепенно включать предмет информирования (правовое образование) в различные связи, ситуации с таким расчетом, чтобы он становился менее отвлеченным, абстрактным и обретал личностный смысл. В связи с этим необходимо: учитывать при подготовке будущего учителя в целях развития у него правоведаческой компетенции специфику правового образования; организовывать конкурсы методических и научно-практических работ по

педагогико-правовым проблемам; создавать условия для самообразования, овладения гибкими педагогическими технологиями. Для реализации этих требований, с нашей точки зрения, необходимо методическое обеспечение процесса развития названных умений: дидактический материал, наличие учебников, учебных пособий по праву и средств обучения последнего поколения.

Опишем более подробно формы и методы реализации системы развития у будущего учителя правоведческих умений.

1. Проблемное практическое занятие.

Тема. Оптимальное сочетание форм учебной деятельности как условие эффективного осуществления правового образования школьников.

Методы. Беседа, изучение деятельности учителя, деловые игры, интервьюирование.

Виды заданий. 1. Определите, от чего зависит выбор оптимального сочетания форм учебной деятельности. 2. Разработайте систему критериев, которыми необходимо руководствоваться при выборе оптимального сочетания форм учебной деятельности в целях эффективного осуществления правового образования обучаемых. 3. Объясните, каким образом выбор форм способствует более эффективному осуществлению правового образования в школе. 4. Изобразите графически взаимодействие критериев, обуславливающих оптимальное сочетание форм учебной деятельности при осуществлении правового образования школьников.

2. Конференция однородных групп.

Тема. Реализация междисциплинарного принципа при изучении предметов гуманитарного цикла в целях формирования у учащихся правовых знаний и умений.

Методы. Наблюдение, интервьюирование, эксперимент, беседа, методы педагогического общения.

Виды заданий. 1. Выявите уровень обязательной правовой подготовки школьника по предмету Вашей специальности. 2. Изучите Положение и устав школ нового типа и внесите в него свои предложения относительно вопросов права. 3. Раскройте и проанализируйте продуктивные и негативные стороны реализации принципа междисциплинарности при изучении учебных предметов гуманитарного цикла в целях эффективного формирования у учащихся правоведческих знаний и умений. 4. Познакомьтесь с опытом осуществления правового образования в одной из школ нового типа. Проанализируйте трудности в работе, их характер, причины. Какие улучшения, необходимые для более успешного осуществления правового образования школьников, Вы предложили бы этой школе?

3. «Мозговой штурм».

Тема. Сущность и значение правового образования учащихся.

Методы. Могографическое изучение, методы математической обработки результатов исследования, метод эвристико-алгоритмических предписаний.

Виды заданий. 1. Определите, в каком соотношении с другими актуальными проблемами педагогики находится правовое образование школьников. 2. Проанализируйте существующие точки зрения в психолого-педагогической литературе на дефиницию «правовое образование». Прокомментируйте их и предложите свою. 3. Разработайте 5-6 педагогико-правовых задач для учащихся. 4. Какие пути реализации правового образования учащихся вы видите?

4. Мнемотурнир.

Тема. Историография проблемы правового образования в отечественной и зарубежной педагогике.

Методы. Рейтинг, метод математической обработки результатов исследования, деловая игра, монографическое изучение.

Виды заданий. 1. Составьте периодизацию взглядов на проблему правового образования школьников в истории отечественной педагогики. 2. Составьте периодизацию взглядов на проблему правового образования школьников в истории зарубежной педагогики. 3. Выясните, как связаны между собой идеи правового образования в истории отечественной и зарубежной педагогики.

5. Лекция с элементами дискуссии.

Тема. Актуальные проблемы правового образования учащихся на современной этапе.

Методы. Методы педагогического общения, беседы.

Виды заданий. 1. Дайте теоретико-методологическое обоснование сущности правового образования школьников на современном этапе. 2. Определите, что Вы предлагаете принципиально нового по дальнейшему совершенствованию осуществления правового образования учащихся. 3. Внесите свои предложения относительно методики осуществления правового образования учащихся в школах нового типа.

6. Урок-панорама.

Тема. Педагогические технологии осуществления правового образования школьников.

Методы. Метод педагогического анализа и синтеза, педагогическая дискуссия, педагогический диалог.

Виды заданий. 1. Разработайте 3-5 моделей урока на одну и ту же тему правового образования учащихся. 2. Дайте психолого-педагогическое обеспечение Вашей концепции. 3. Отбирая учебный материал, выявите гибкость педагогических технологий, адекватных выбранной теме, для осуществления правового образования школьников.

7. Педагогический консилиум.

Тема. Диагностика управления достижением знаний учащихся в области права.

Методы. Методы педагогического общения.

Виды заданий. 1. Объясните, с помощью чего Вы выявляли в период стажерской педагогической практики уровень достижения знаний учащихся в области права. 2. Каковы, на Ваш взгляд, должны быть критерии выявления уровня достижения знаний школьников в области права? 3. Дайте характеристику каждому из выявленных уровней сформированности у учащихся правоведческих знаний и умений.

8. Круглый стол.

Тема. Изучение, анализ и обобщение эффективного педагогического опыта по осуществлению правового образования школьников.

Методы. Методы педагогического общения, наблюдения, методы научно-педагогического исследования, выполнение исследовательских заданий («микроисследования») с последующим анализом.

Виды заданий. 1. Изучите и проанализируйте систему работы учителя, осуществляющего правовое образование учащихся. 2. Проанализируйте работу учителя с учащимися, имеющими пониженные реальные учебные возможности. 3. Проанализируйте работу учителя с одаренными детьми. 4. На основе изученной психолого-педагогической литературы по проблеме осуществления правового образования школьников и работы учителя-мастера в этом направлении оформите результаты своих наблюдений и проанализируйте их. 5. Составьте фрагмент урока по Вашей специальности с элементами правового образования.

Названные формы и методы реализации системы развития у будущего учителя правоведческой компетенции способствуют подготовке специалиста с глубоким мышлением, способного к прогнозированию, моделированию и конструированию учебного процесса как системы взаимодействия собственной деятельности и деятельности учащихся.

Подведем **итоги** параграфа.

1. Конструируя методику развития у будущего учителя правоведческой компетенции, мы основывались на том, что осуществление правового образования учащихся есть деятельность интеллектуального плана, поэтому подготовка к нему должна основываться на современной теории учения – теории поэтапного формирования умственных действий. В этой связи выделено три основных этапа.

2. Развитие правоведческой компетенции будущего учителя осуществлялось по следующим основным направлениям:

- перестройке учебного процесса на основе введения нестандартных и инновационных форм обучения;
- активизации учебной деятельности в традиционной системе обучения (активизация контроля, использование на уроках элементов синектики, дискуссионных форм обучения, приемов стимуляции познавательных интересов и познавательной активности и т.д.);
- внедрении в учебный процесс новых форм организации обучения.

Выводы по главе II

1. В ходе экспериментальной работы по реализации педагогических условий эффективного развития у будущего учителя правovedческой компетенции ставились и решались следующие задачи:

- выявить и уточнить показатели сформированности у будущего учителя правovedческой компетенции;
- изучить начальный уровень сформированности у студента педвуза правovedческой компетенции;
- определить эффективность выделенных педагогических условий;
- разработать и осуществить экспериментальную проверку зависимости между реализацией педагогических условий и уровнем сформированности у будущего учителя правovedческой компетенции.

2. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у будущих педагогов недостаточно развита правovedческая компетенция: большая часть обучаемых владеет ею на низком уровне, т.к. процесс осуществляется без опоры на базовые теории и носит стихийный характер, что не позволяет осуществить этот процесс качественно. Если не ставить целью обучения развитие у студентов правovedческой компетенции, то в образовательном процессе высшей педагогической школы они развиваются в недостаточной степени; овладения ими на высоком уровне практически не происходит: нужны специальные педагогические условия.

3. Формирующий этап эксперимента показал, что овладение студентами правovedческой компетенцией осуществляется более успешно в рамках специально разработанных педагогических условий: реализация междисциплинарного принципа между дисциплинами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов; использование системы педагогико-правовых задач; проведение курса «Педагогика и право».

4. Основным критерием развития у будущего педагога правоведческой компетенции является их продвижение на более высокий уровень по условно выделенным показателям:

- характеристика фонда правовых знаний;
- решение педагогико-правовых задач;
- степень овладения опытом осуществления правового образования учащихся.
- 5. Будущие учителя экспериментальных групп, где реализовывались педагогические условия, показали более высокий уровень развития правоведческой компетенции.

Заключение

Современный этап развития российского общества показал, что ведущая роль отводится в нем образованию, которое рассматривается как ведущий фактор социально-экономического прогресса. Особое место занимает при этом высшая школа, которая отличается высоким уровнем профессиональной подготовки и имеет прочную связь с практикой.

Анализ современного состояния образования в России позволяет выделить в качестве приоритетной правовую подготовку будущих учителей. Конституционное право граждан на получение качественного образования определяет необходимость внесения изменений в сложившуюся систему высшего и среднего образования. Весьма существенное значение при этом отводится поиску новых подходов к повышению эффективности подготовки будущих учителей в целом и развитие у них правоведческой компетенции, в частности.

В настоящем исследовании доказано, что путем специальной профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, построенной на ценностно-правовом подходе, можно совершенствовать его правоведческую компетенцию, которая рассматривается как способность будущего учителя владеть способами и приемами правовой деятельности, позволяющими вычленив правовую проблему, проникнуть в ее суть и на основе сознательного приобретения знаний, навыков, опыта конструктивно решать педагогико-правовые задачи.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1. Теоретико-педагогические аспекты проблемы развития у будущего учителя правоведческой компетенции представлены достижениями современных теорий обучения, права и разработкой терминологического поля проблемы, которое представлено следующим образом:

- педагогико-правовая подготовка будущего учителя – один из важнейших способов овладения правовыми нормами для использования их в своей педагогической работе по передаче учащимся правовых ценностей и определяющее условие формирования правовой саморегуляции сознания и поведения (деятельности) личности;
- правоведческая компетенция – качество будущего учителя владеть способами и приемами правовой деятельности, позволяющими вычленив правовую проблему, проникнуть в ее суть и на основе сознательного приобретения знаний, навыков, опыта конструктивно решать педагогико-правовые задачи.

2. Структура правоведческой компетенции состоит из: **информационных** (связаны с действиями, обеспечивающими активный поиск и приобретение субъектом учения педагогико-правовой информации, получения знаний о современных правовых проблемах, способах их решения); **проектировочных** (предусматривают: а) планирование своей педагогико-правовой деятельности с учетом индивидуальных возможностей, особенностей, социального опыта; б) перестройка позиции личности в отношении содержания правовой информации, собственных действий в этом отношении, что выражается в свою очередь в изменении ценностно-правовых установок, смысловых ориентиров, целей учения и способов взаимодействия между участниками образовательного процесса); **управленческих** (связанные с решением правовых проблем, с формированием правосознания студента, поддержания его профессиональной мотивации); **конструктивные** (связанные с планированием и конструированием учебной деятельности обучаемого по овладению правовым образованием); **коммуникативных** (осуществляющиеся в системе обмена правовой информацией и личностно развивающего взаимодействия педагога и обучаемого в учебно-познавательной деятельности, основанной на

принципах субъект-субъектности и продуктивности, формирующие нормы их правового поведения, межличностных отношений).

3. Теоретико-методологической основой развития у будущего учителя правovedческой компетенции является ценностно-правовой подход, характеризующий студента как целостную личность, ее направленность на положительное отношение к объективным ценностям, выражающееся в их осознании и переживании как потребностей, которые мотивируют настоящее поведение, программируют будущее и включают в себя правовое просвещение, воспитание активного отношения к нормам права и выработку устойчивых навыков (поведенческих стереотипов) правового поведения.

4. Для эффективного развития у будущего учителя правovedческой компетенции необходимы педагогические условия:

- реализация междисциплинарного принципа между дисциплинами общенаучного, гуманитарного и психолого-педагогического циклов;
- использование системы педагогико-правовых задач;
- проведение курса по выбору «Педагогика и право».

Литература.

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: МГУ, 2015.- С.43-98.
2. Байниязов Р.С. Проблемы правосознания в современном российском обществе: Дис.... канд. пед. наук. – Саратов, 1999. -176 с.
3. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. – М: Феникс,-213с.
4. Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. О педагогических парадигмах //Магистр. – 1992. Май.
5. Бражникова А.Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста: автореф. дис.... канд. псих. наук. – Черкесск ,2014.-19 с.
6. Булынин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-теоретический аспект: автореф. дис... д-ра пед.наук. – М., 1998.- 188с.
7. Высокие интеллектуальные технологии образования и науки. Материалы III Международной научно-методической конференции. - Санкт-Петербург, 1996.195 с.
8. Викторова Л.Г. Теоретические основы становления интеллигенции в образовательной системе высшей школы: автореф. дис... д-ра пед.наук. – Ростов-на-Дону, 1999.- 38с.
9. Годник С.М. и др. Педагогические ситуации и педагогические задачи. – Воронеж, 1983.- 113с.
10. Гревцов Ю.И. Правовые отношения и осуществление права. – Спб: Феникс,2015.-98 с.
11. Гузеев В.В. Системные основания образовательной технологии. – М.: Знание, 1995- С.21-89.

12. Гусинский Э Н. Теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 107 с.
13. Денисов Ю.А. Общая теория правонарушения и ответственности. – Л., 1983.- С. 3-56
14. Дудин А.И. Дидактика правонарушения. – Саратов, 2003.-192 с.
15. Дюков В.М. Гуманистическая парадигма в образовании и программа «Обновление гуманитарного образования в России» //Инновационная деятельность в образовании/ Международный междисциплинарный научно-практический журнал. – Красноярск. – 2014. -№3.- С.42-88.
16. Зивс С.А. Источники права. – М.,2011.- 14 с.
17. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 2008.- 189 с.
18. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М., 2013.
19. Зенин В.П. Формы, методы и система правового воспитания //Правовое воспитание и социальная активность населения. - М., 1991.-С. 3-32.
20. Карташов В.А. Применение права. – Ярославль, 2000.- 299 с.
21. Козлов В.А. Проблема предмета и методологии общей теории права. – Спб.: Феникс, 2016.-179 с.
22. Краевский В.В. Педагогическая теория: что это такое? Как она делается? - Волгоград: Перемена, 1996.-223 с.
23. Кудрявцев В.А. Закон. Поступок. Ответственность. – М.: Наука,2016.- 445 с.
24. Кудрявцев В.А. Правовое поведение: норма и патология. – М.: Новь,2015.- 223 с.
25. Кудрявцев В.Н. О правопонимании и законности //Государство и право. – 2014.-№3.-С 23-47.
26. Лазарев В.В. Определение сферы правового регулирования // Правоведение. – 2015. - №5.-С.12-27.

27. Лившиц Р.З. Современная теория права. – М: Владос,2016.-344с.
28. Лукашева Е.А. Право. Мораль. Личность. – М.: Источник, 2014.- 482 с.
29. Малинова И.П. Философия права. – Екатеринбург, 1995.- 247 с.
30. Мамин Н.С. Правонарушение: понятие, причины, ответственность. – М.: Пресс, 2016.- 127 с.
31. Мартеллер А.К. К вопросу о системе управления формированием у будущего учителя правоведческих умений //Актуальные проблемы управления качеством образования: Сб. науч. ст. – Вып. 5. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – С.97-104.
32. Мартеллер А.К. О правовом подходе к процессу формирования у учащихся правоведческих умений в условиях управления дифференциацией образования //Актуальные проблемы управления дифференциацией образования учащихся: Сб. науч. тр. /Отв. ред. Е.Ю, Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. - Вып.4. – С.35-39.
33. Мартеллер А.К. О содержании подготовки будущего учителя к управлению формированием правоведческих умений // Актуальные проблемы качеством образования /Сб. науч. ст. - Вып.6. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С.100-105.
34. Мартеллер А.К. Ценностно-правовой подход как теоретико-методологическая стратегия управления формированием у студента правоведческих умений //Актуальные проблемы управления качеством образования: Сб. науч. ст. - Выпуск 6. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – С.36-47.
35. Матузов Н.И. Правовая система и личность. – Саратов: Явь,2011.- 224 с.
36. Михеев В.А. Моделирование и методы измерений в педагогике: научно-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 2007.-34 с.
37. Нерсесянц В.С. Право и закон. – М.: ЭКО, 372 с..
38. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже XXI века. – М.: Перемена,2014.-276 с.

39. Никитина Е.Ю. К вопросу о формах и методах управления ценностно-правовой системой формирования у будущего учителя правоведческих умений //Актуальные проблемы управления качеством образования: Сб. науч. ст. – Вып.5. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – С.55-65.
40. Никитина Е.Ю. О ценностном подходе к формированию у учащихся правоведческих умений в условиях управления дифференциацией образования // Актуальные проблемы управления дифференциацией образования учащихся: Сб. науч. тр. /Отв. ред. Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – Вып.4. – С.23-45.
41. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к управлению коммуникативным образованием студентов вуза.- М.: МАНПО, 2003.- 168с.
42. Общая теория права и государства. Учебник для юридич. вузов /под ред. акад. РАЕН В.В. Лазарева. – М.: «Юрист», 2014.-269с.
43. Окомков О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития //Высшее образование в России. – М.-2015.-С.13-33.
44. Оксамытный В.В. Правомерное поведение личности. – Киев, 2014.-329 с.
45. Олейников В.С. Теоретические основы нравственно-правового воспитания сотрудников органов внутренних дел России: автореф. дис.... д-ра пед. наук. – Спб, 2013.- 27с.
46. Омельченко О.Я. Идея правового государства: истоки, перспективы, причины. – М.: Феникс,2014.-222 с.
47. Перевалов В.Д., Югов А.А. Проблемы теории и практики законотворческого процесса в Российской Федерации //Российский юридический журнал. – 1993. - №2.- С.12-34.
48. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987.- 256с.

49. Программа спецкурса «Подготовка будущего учителя к управлению дифференциацией образования» и учебно-методические указания к его изучению. / Автор – составитель: Е.Ю. Никитина. – Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2008.-36 с..
50. Протасов В.Н. Правоотношение как система. – М : Обь,2009.- 269 с..
51. Психологический словарь. / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 2003.- 769 с.
52. Рем Д. Основные правовые системы современности. – М., 2008,- 336 с.
53. Решетников Ф.М. Правовые системы мира: Справочник. – М.: ЮНИТИ, 2014.- 382 с.
54. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования. Высшее образование в России. - М.- 1994.- № 4.- С. 3-26.
55. Саидов А.Х. Введение в основные правовые системы современности. – Ташкент, 1988.- 289 с.
56. Саломаткин А.С. Формирование правовой культуры будущего учителя. Дис... канд.пед.наук. – Челябинск, 1988.-187 с.
57. Санникова Т.Г. Построение учебного предмета на основе гуманистической парадигмы образования: автореф. дис.... канд.пед.наук. – Ижевск, 1998.- 23 с.
58. Санникова М.Ю. Правовое воспитание старшеклассников с позиции теории отношений: Дис.... канд. пед. наук. – Спб, 1996.- 167 с.
59. Сапрыкина Н.Н. Развитие правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации: автореф. дис....канд.пед.наук. – Оренбург, 1999.- 24 с.
60. Скалкова Я. и др. Методология и методы педагогического исследования: Пер. с чешского. – М.: Педагогика, 1989.-233 с.
61. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 2006.-303с.

62. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М.: Аспект Пресс, 1995.-224с.
63. Спириин Л.Ф., Фрумкин М.Л. Обучение студентов решению педагогических задач. // Советская педагогика. – 2009. - №7.- С.4-18.
64. Тапчанян Н.М. Правосознание и правовая культура личности в условиях обновления России: Дис.... канд. юрид. наук. – Краснодар, 1998.-187 с.
65. Татаринцева Е.В. Правовое воспитание. – М.: Русь,2009.- 178 с.
66. Теория и практика педагогического эксперимента. / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 2002.-158 с.
67. Ткаченко А.И. Методологические вопросы теории правоотношений. – М.: Ось,2009.- 167 с.
68. Учебно-исследовательская работа как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией в образовании. /Авт. – сост.: Е.Ю. Никитина. – Челябинск: издательство ЧГПУ, 1999.- 48 с.
69. Халфина Р.О. Право как средство социального управления. – М.: Новое время, 2013.- 288с.
70. Хутыз М.Х., Сергейко П.Н. Энциклопедия права. – М.: Ястреб, 2008.- 258 с.
71. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М.: Новое время, 2008.- 177 с.
72. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление процессом формирования системы знаний учащихся. – М.: Новь, 2006.- 152 с.
73. Шевченко С.В. Педагогические условия формирования гражданско-правового сознания студентов в процессе изучения в вузе социально-гуманитарных дисциплин: автореф. дис....канд.пед.наук. – Ставрополь, 2000.- 23 с.

74. Широ С.В. Формирование у старшеклассников правосознания в обучении гуманитарным дисциплинам: автореф. дис....канд.пед. наук. – Волгоград, 2000.- 20с.
75. Шиянов Е.А., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед.вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.- С.3-119.
76. Шукшунов В.Е. Через развитие образования - к новой России. - М.: МАН ВШ, 2003.-163 с.
77. Явич Л.С. Сущность права. – Спб.: ВИНОМ, 2005.- 154 с.
78. Якуник В.Л., Сочивко Д.В. Математические модели в психолого-педагогических исследованиях. – Спб.: Крот, 2008.-226 с.
79. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие /Европ. ин-т экспертов. – СПб.: изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998.- 348 с.
80. Murthy K., Dekshins R. Impulse life, emotional reactivity, introversive and extroversive balance in criminals on lorschach //Nimhams journal. – 2016. - №2. – P121-124.
81. Hitchcock R. Understanding physical abuse as a lifestyle //Individ. psychol. – 2015. - №1. – P. 50-55.

