

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ПАСЕНКО ІНГА МИХАЙЛІВНА

УДК 378.018.8.046-021.64:32:001.895(045)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
З ПРАВознавства ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ
КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело


_____ І. М. Пасенко

Науковий керівник – **Драч Ірина Іванівна**, доктор педагогічних наук,
доцент

Запоріжжя – 2021

АНОТАЦІЯ

Пасенко І. М. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Національна академія педагогічних наук України, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти», Київ, Класичний приватний університет, Запоріжжя, 2021.

У дисертації проаналізовано проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання та його концептуальні засади, виокремлено сучасні тенденції в ЗВО України. Обґрунтовано вибір теми дисертації; визначено її зв'язок із науковими програмами, планами та темами, мету й завдання, об'єкт і предмет, методи дослідження; розкрито наукову новизну та практичне значення одержаних результатів; подано відомості щодо апробації й публікацій.

Охарактеризовано сутність базових понять дослідження та обґрунтовано концептуальні засади процесу застосування контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства.

У сучасних умовах модернізації української вищої освіти висувуються принципово нові вимоги до професійної підготовки сучасного правознавця як висококваліфікованого фахівця нової формації: активного, творчого, здатного не лише на репродуктивну діяльність, а й на прийняття нестандартних рішень, який критично ставиться до потоків інформації, що стрімко змінюються, спроможного генерувати, розробляти, упроваджувати та поширювати інноваційні ідеї, знаходити нові засоби й методи професійного зростання.

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо особливостей контекстного навчання дав змогу запропонувати авторське визначення: контекстне навчання майбутніх правознавців – це професійно орієнтована підготовка студентів спеціальності 081 «Право», реалізована через системне впровадження фахового контексту в освітню діяльність шляхом встановлення зв'язків між дисциплінарним змістом і реальними професійними ситуаціями. Обґрунтовано, що серед факторів процесу формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання є: використання ефекту результативності, який, крім засвоєння знань, стимулює розвиток здатності студента до творчого їх використання на практиці; застосовування інноваційних форм та методів інтерактивного характеру; формування «професійного ідеалу» через запрошення до проведення занять успішних професіоналів-юристів різної спеціалізації; утвердження власної професійної позиції (спонукання здобувачів вищої освіти читати та обговорювати широке коло наукової літератури, нормативні документи).

Обґрунтовано, що квазіпрофесійна діяльність – це специфічна активність студентів у межах освітнього процесу, під час якої імітують максимально реалістичні переживання досвіду, що відтворює сутнісні параметри майбутньої трудової діяльності. Така діяльність є однією з форм контекстного навчання, коли за допомогою форм, методів і засобів навчання моделюють зміст та формують цілісне бачення майбутньої професійної діяльності правознавця. Квазіпрофесійна діяльність актуалізує міждисциплінарні зв'язки, які варто розуміти як застосування накопичених знань з дисциплін освітньо-професійної програми і які мають бути реалізовані як складові компетентностей майбутнього бакалавра з правознавства.

Концептуальні засади процесу застосування контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства набули відображення в системі визначених принципів контекстного підходу:

системності, який передбачає, що професійна компетентність здобувачів вищої освіти формується системно відповідно до змісту освітньо-професійної програми в процесі професійної підготовки; прогностичності, який полягає в послідовному моделюванні комплексного бачення змісту, форм і умов майбутньої професійної практики; проблемності змісту освітнього процесу, який виявляється у включенні проблемних завдань у процес професійної підготовки; відповідності, який передбачає використання форм та методів освітнього процесу, що відповідають поставленій меті й змісту освіти; суб'єктності відносин між науково-педагогічним складом та здобувачами вищої освіти, який ґрунтується на їх активній співпраці.

Компонентами сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства виокремлено такі: мотиваційний; когнітивний; діяльнісний та особистісний. Узагальнення компетентностей майбутніх бакалаврів з правознавства визначено через симетричні компонентам критерії, які знаходять відображення в Стандарті вищої освіти України за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Зокрема, експліковано компетентності, які найбільш ефективно формуються завдяки впровадженню контекстного навчання: когнітивний критерій є підставою для оцінювання таких компетентностей, як: знання з основ теорії та філософії права, знання й розуміння структури правничої професії та її ролі в суспільстві; знання й розуміння ретроспективи формування правових та державних інститутів; знання й розуміння міжнародних стандартів прав людини, положень Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод, а також практики Європейського суду з прав людини; знання й розуміння основ права Європейського Союзу; здатність застосовувати знання завдань, принципів і доктрин національного права, а також змісту правових інститутів, щонайменше з таких галузей права, як: конституційне право, адміністративне право і адміністративне процесуальне право, цивільне і цивільне процесуальне право, кримінальне і кримінальне процесуальне право; діяльнісний критерій є основою для оцінювання таких

компетентностей, як: здатність застосовувати знання доктрин національного права, а також змісту правових інститутів, щонайменше з таких галузей права, як: конституційне право, адміністративне право й адміністративне процесуальне право, цивільне та цивільне процесуальне право, кримінальне й кримінальне процесуальне право; здатність аналізувати правові проблеми, формувати та обґрунтовувати правові позиції; здатність до консультування з правових питань, зокрема, можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів, відповідно до вимог професійної етики, належного дотримання норм щодо нерозголошення персональних даних і конфіденційної інформації; здатність до самостійної підготовки проєктів актів правозастосування; здатність до логічного, критичного й системного аналізу документів, розуміння їх правового характеру та значення; особистісний критерій є підставою для оцінювання таких компетентностей, як: здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність бути критичним і самокритичним; здатність працювати в команді; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність володіти власними емоціями; мотиваційний критерій є підставою для оцінювання таких компетентностей, як: стійкість інтересу до набуття вмінь та навичок; стійкість мотивації в прагненні досягти поставлених цілей; здатність до керування життєвими цінностями; здатність до оцінювання внутрішнього спонукання особистості до професійної діяльності.

Проаналізовано структуру та зміст моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства в професійній підготовці. Педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з права у професійній підготовці являють собою сукупність умов і чинників, які сприяють формуванню компетентних фахівців, забезпечуючи формування та розвиток компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства.

Для відображення особливостей застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства в професійній підготовці розроблено

модель застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства, яка містить три взаємопов'язаних блоки: мотиваційний, організаційно-процесуальний і результативно-діагностичний.

Мотиваційний блок включає мету, завдання підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання. Розкриття змісту організаційно-процесуального блоку моделі здійснено шляхом визначення педагогічних умов застосування контекстного навчання, напрямів педагогічного супроводу, форм і методів застосування контекстного навчання при професійній підготовці. Результативно-діагностичний блок охоплює рівні, критерії сформованості професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства й результат – підвищення рівня професійної підготовки та професійної компетентності майбутнього бакалавра з правознавства.

Загальна логіка експериментальної роботи вибудовувалася відповідно до завдань дослідження, що передбачало визначення його етапів, розроблення програми експерименту, конструювання критеріїв оцінювання результатів, визначення експериментальної бази, виявлення умов реалізації завдань дослідницької роботи, проведення експерименту та перевірку отриманих результатів на валідність. Дослідження як складний комплекс упорядкованих науково-теоретичних, методичних та організаційних заходів передбачало декілька етапів: підготовчий (пошуково-організаційний) етап, констатувальний експеримент, формувальний експеримент, завершальний (підсумково-корегувальний) етап, – метою яких було досягнення дослідницьких цілей і завдань.

Ключові слова: професійна підготовка, освіта, майбутні бакалаври з права, професійна компетентність, контекстне навчання, педагогічні умови, модель.

SUMMARY

Pasenko I. M. Professional training of future bachelors in law with the use of contextual education. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for a Candidate degree in Pedagogy: Specialty 13.00.04 – Theory and a methodology of professional education. – Educational management University of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv, Classic Private University, Zaporizhzhia, 2021.

In dissertation the problem of improvement of professional preparation of future bachelors is analysed from jurisprudence with application of context studies, it is analysed him conceptual principles and modern tendencies are distinguished in The dissertation analyzes the problem of improving the professional training of future bachelors in law with the use of contextual education and its conceptual principles and modern tendencies in higher education institution of Ukraine. The choice of the dissertation topic is substantiated; its connection with scientific programs, plans and topics, purpose and tasks, object and subject, research methods are determined; the scientific novelty and practical significance of the obtained results are revealed; information on approbation and publications is provided.

The essence of the basic concepts of the research is characterized and the conceptual bases of the process of application of contextual education in the professional training of future bachelors in law are substantiated.

In the modern conditions of modernization of Ukrainian higher education there are fundamentally new requirements for the training of modern jurist as a highly qualified specialist of a new formation: active, creative, capable not only of reproductive activities, but also of non-standard decisions, critical of quickly changing information flows, who able to generate, develop, implement and disseminate innovative ideas, find new tools and methods of professional growth.

Theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the features of contextual education allowed to offer the author's definition: contextual

education of future jurists is a professionally oriented training of students majoring in 081 «Jurisprudence», implemented through the systematic introduction of professional context in educational activities by establishing links between disciplinary content and real professional situations. It is substantiated that among the factors of the process of formation of professional competencies of future bachelors in law with the use of contextual learning are: the use of the effect of effectiveness, which, in addition to learning, stimulates the student's ability to creatively use them in practice; application of innovative forms and methods of interactive nature; formation of a «professional ideal» through invitations to classes of successful professional lawyers of various specializations; affirmation of own professional position (encouragement of applicants for higher education to read and discuss a wide range of scientific literature, regulations).

It is substantiated that quasi-professional activity is a specific activity of students within the educational process, during which they imitate the most realistic experiences, which reproduces the essential parameters of future work. Such activity is one of the forms of contextual learning, when with the help of forms, methods and means of learning change is modeled and a holistic vision of the future professional activity of a lawyer is formed. Quasi-professional activity actualizes interdisciplinary connections, which should be understood as the application of accumulated knowledge in the disciplines of the educational-professional program and which should be implemented as part of the competencies of the future bachelor of law.

Conceptual principles of the process of application of contextual education in the training of future bachelors in law are reflected in the system of certain principles of the context approach: systematic, which assumes that professional competence of higher education is formed systematically according to the content of educational program; predictability, which consists in the consistent modeling of a comprehensive vision of the content, forms and conditions of future professional practice; problematic content of the educational process, which is manifested in the inclusion of problem tasks in the training process; compliance, which involves the

use of forms and methods of the educational process that meet the purpose and content of education; subjectivity of relations between the scientific and pedagogical staff and applicants for higher education, which is based on their active cooperation.

The components of the formation of professional competence of future bachelors in law are the following: motivational; cognitive; activity and personal. The generalization of the competencies of future bachelors in law is determined through symmetrical components of the criteria, which are reflected in the Standard of Higher Education of Ukraine in specialty 081 «Jurisprudence» for the first (bachelor's) level of higher education. In particular, the competencies that are most effectively formed due to the introduction of contextual learning are explained: cognitive criterion is the basis for assessing such competencies as: knowledge of the basics of theory and philosophy of law, knowledge and understanding of the structure of the legal profession and its role in society; knowledge and understanding of the retrospective of the formation of legal and state institutions; knowledge and understanding of international human rights standards, the provisions of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, as well as the case law of the European Court of Human Rights; knowledge and understanding of the basics of law of European Union; ability to apply knowledge of tasks, principles and doctrines of national law, as well as the content of legal institutions, at least in such areas of law as: constitutional law, administrative law and administrative procedural law, civil and civil procedural law, criminal and criminal procedural law; activity criterion is the basis for assessing such competencies as: the ability to apply knowledge of the doctrines of national law, as well as the content of legal institutions, at least in such areas of law as: constitutional law, administrative law and administrative procedural law, civil and civil procedural law, criminal and criminal procedural law; ability to analyze legal problems, form and substantiate legal positions; ability to advise on legal issues, in particular, possible ways to protect the rights and interests of clients, in accordance with the requirements of professional ethics,

proper compliance with the rules on non-disclosure of personal data and confidential information; ability to independently prepare draft law enforcement acts; ability to logical, critical and systematic analysis of documents, understanding of their legal nature and meaning; personal criterion is the basis for assessing such competencies as: the ability to learn and master modern knowledge; ability to be critical and self-critical; ability to work in a team; ability to act on the basis of ethical considerations (reasons); ability to have their own emotions; motivational criterion is the basis for assessing such competencies as: the stability of interest in the acquisition of skills and abilities; stability of motivation in the pursuit of goals; ability to manage life values; ability to assess the internal motivation to professional activity.

The structure and content of the model of application of contextual education of future bachelors in law in professional training are analyzed. Pedagogical conditions for the application of contextual education of future bachelors of law in vocational training are a set of conditions and factors that contribute to the formation of competent professionals, ensuring the formation and development of competence of future bachelors in law.

To reflect the peculiarities of the application of contextual training of future bachelors in law in professional training, a model of application of contextual training of future bachelors of law has been developed, which contains three interrelated blocks: motivational, organizational-procedural and result-diagnostic.

The motivational block includes the purpose, tasks of preparation of future bachelors in jurisprudence with application of contextual training. Disclosure of the content of the organizational and procedural block of the model is carried out by determining the pedagogical conditions of contextual learning, areas of pedagogical support, forms and methods of contextual learning in training. The result-diagnostic block covers the levels, criteria for the formation of professional training of future bachelors in law and the result is an increase in the level of professional training and professional competence of the future bachelor of law.

The general logic of experimental work was built in accordance with the objectives of the study, which included determining its stages, developing an experimental program, constructing criteria for evaluating results, determining the experimental base, identifying conditions for research tasks, conducting experiments and validating the results. The study as a complex set of organized scientific-theoretical, methodological and organizational activities involved several stages: preparatory (search-organizational) stage, statement experiment, formative experiment, final (final-corrective) stage – the purpose of which was to achieve research goals and objectives.

Key words: professional preparation, education, future bachelors from a right, professional competence, context studies, pedagogical terms, model.

СПИСОК ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА

Публікації, що висвітлюють основні наукові результати дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Пасенко І. М. Основні засади застосування контекстного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх правознавців. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. пр. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. Вип. 2 (19). С. 36–41.
2. Пасенко І. М. Визначення концептуальних засад процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів із правознавства. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Серія: «Інноваційна педагогіка»*. Одеса, 2018. Вип. 8. С. 150–155.
3. Пасенко І. М. Педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів із правознавства в професійній підготовці. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон. 2019. Вип. LXXXVII. С. 139–145.
4. Пасенко І. М. Впровадження контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 1. С. 144–151.
5. Пасенко І. М. Теоретичні та практичні результати впровадження контекстного навчання в підготовку майбутніх бакалаврів зі спеціальності 081 «Право». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 76. Т. 2. С. 176–184.

Стаття в зарубіжному періодичному науковому виданні

6. Pasenko I. The recommendations for the implementation of the contextual education in professional preparation of future bachelors of science in law. *German International Journal of Modern Science*. 2021. № 5. P. 39.

Публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації та засвідчують обов'язкову апробацію матеріалів дисертації

Матеріали конференцій

7. Пасенко І. М. Професійна компетентність юриста як теоретична проблема. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 27 травня 2016 р.). Київ : НАПНУ ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти», Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2016. С. 22.

8. Пасенко І. М. Застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 16–17 грудня 2016 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 94–96.

9. Пасенко І. М. Концептуальні засади контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 8–9 лютого 2019 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 77–79.

10. Пасенко І. М. Педагогічні умови у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5–6 квітня 2019 р.). Київ : Громадська організація «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 76–79.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	16
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА.....	24
1.1. Характеристика базових понять дослідження	24
1.2. Концептуальні засади застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства	43
Висновки до першого розділу.....	78
РОЗДІЛ 2. НАУКОВЕ ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА	80
2.1. Загальна методика дослідження	80
2.2. Наукове обґрунтування педагогічних умов застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці	95
2.3. Структура та зміст моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці	121
Висновки до другого розділу.....	136
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ	139
3.1. Організація експериментального дослідження та аналіз його результатів	139

3.2. Методичні рекомендації щодо впровадження застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці	170
Висновки до третього розділу	217
ВИСНОВКИ	219
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	223
ДОДАТКИ	245

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЕГ – експериментальні групи;

ЄКТС – Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система;

ЗВО – заклади вищої освіти;

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;

КЕ – констатувальний етап;

КГ – контрольні групи;

КС – кількість студентів;

МОН – Міністерство освіти і науки;

ФЕ – формувальний етап;

ППД – професійно-практична діяльність;

КоЕ – контрольний етап;

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. В умовах розбудови демократичної та правової держави актуалізується увага до підвищення рівня фахової компетентності юристів, що зумовлює необхідність перегляду деяких застарілих традицій їхньої професійної освіти. Цей процес прискорився разом з поживавленням євроінтеграційної активності України, обережною екстраполяцією західних стандартів професійної освіти правознавців, зокрема збільшенням популярності контекстного характеру фахової підготовки.

Із цих причин насичення освітнього процесу максимально наближеним до майбутньої професії змістом, що вже давно є нормою в країнах Євросоюзу, постає як важливе завдання української професійної освіти майбутніх бакалаврів з правознавства, а низка державних нормативно-правових документів підтверджує його актуальність та створює необхідні підстави для виконання: Закони України «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., проєкт Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., Стандарт вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, Національна рамка кваліфікацій (2018 р.) тощо.

Серед дослідників, що стоять біля витоків сучасних реформ вищої школи, посилюючи демократичний, прозорий та аутентичний характер підготовки фахівців різних галузей, варто назвати В. Андрущенко, А. Алексюка, А. Артюхова, С. Архангельського, Н. Бистрову, А. Бутенко, Н. Гузій, Л. Грень, Д. Дзвінчука, Н. Дем'яненко, І. Драч, О. Єременко, В. Желанову, І. Зязюна, С. Квіта, В. Ковальчука, С. Клепо, В. Кременя, В. Краєвського, В. Лугового, Б. Моркляник, О. Отич, Н. Христинченко та ін. Автори виступають стейкхолдерами закладених у законодавстві контекстних акцентів вищої освіти,

а їх фундаментальні та технологічні розробки продовжуються в більш сконцентрованих освітніх і наукових дослідженнях, зокрема в працях Ю. Буланова, А. Вербицького, І. Герасимова, Р. Гуревич, Л. Дідух, В. Желанова, Т. Каушан, Ю. Красильник, В. Майковська, А. Мельник, А. Павленко, Л. Петренко, Н. Савелюк, В. Сидоренко та ін. З різних позицій згадані дослідники кристалізували теоретичні й практичні аспекти контекстного навчання студентів різних спеціальностей, утім проблематика підготовки майбутніх фахівців з правознавства набула відображення в працях Я. Аронової, Г. Барської, О. Батанова, В. Барковського, А. Білоножка, А. Богданця, О. Браткової, М. Василенка, А. Жданюка, І. Матковської, А. Рибачук, В. Рижикова, В. Савіщенко, Л. Сітковська, О. Котикова, Г. Яворської та ін.

Однак, констатуєчи суттєві успіхи в досягненні різновекторних цілей професійної освіти майбутніх правознавців, автори не часто фокусували свою увагу на проблемі недостатньої контекстності їх навчання, а запропоновані інновації стосувалися її лише фрагментарно, що в сукупності з іншими теоретичними та емпіричними факторами стало причиною виникнення низки складних суперечностей, зокрема між:

- соціальним замовленням суспільства й держави на формування нового покоління юристів, здатних здійснювати ефективну професійну діяльність, та незадовільним станом готовності педагогічного складу до використання потенційних можливостей контекстного навчання в освітньому процесі;

- існуванням теоретико-методичної бази контекстного навчання для підготовки майбутніх фахівців у вищій освіті та відсутністю розробленої й експериментально перевіреної моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства;

- декларуванням ідеалів і принципів підготовки конкурентоспроможного фахівця у вищій школі (Національна доктрина розвитку освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.) та переважанням

«ЗУНівського» підходу до визначення змісту, форм і методів підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її соціальна значущість, наявність суперечностей, недостатній рівень її розроблення й наукового обґрунтування зумовили вибір теми дисертації: *«Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання»*.

Зв'язок дисертації з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до зведеного плану Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України й пов'язана з напрямом планових досліджень кафедри педагогіки, управління та адміністрування за темою «Удосконалення сучасних моделей підвищення кваліфікації педагогів професійної освіти у контексті формування та розвитку професійної компетентності» (державний реєстраційний номер 0117U002378), одним з виконавців якої є здобувачка.

Тему дисертації розглянуто та затверджено Вченою радою ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України (протокол № 6 від 18.11.2015) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 14.06.2016).

Мета й завдання дослідження. *Мета дослідження* полягає в розробленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі застосування контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства.

Поставлена мета зумовила необхідність розв'язання низки *завдань*:

– проаналізувати стан досліджуваної проблеми застосування контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства;

- науково обґрунтувати й охарактеризувати педагогічні умови контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства в професійній підготовці;

- теоретично обґрунтувати й розробити модель контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства в професійній підготовці;

- експериментально перевірити результативність моделі контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства в професійній підготовці.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства.

Предмет дослідження – професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання.

Методи дослідження. Для досягнення мети, вирішення завдань дослідження використано комплекс методів:

- *теоретичні*: аналізу і синтезу – для визначення проблеми наукового пошуку, формулювання мети, завдань дослідження; науково-бібліографічний – для осмислення наукової літератури, законодавчих актів, нормативно-правових документів та систематизації теоретичних напрацювань з окресленої проблеми; узагальнення й систематизації – для виділення та обґрунтування концептуальних підходів і педагогічних умов застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства; моделювання – для розроблення моделі контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства;

- *емпіричні*: анкетування, спостереження, бесіди, експертне опитування, тестування – для визначення чинників та умов використання контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці; експертне оцінювання – для визначення педагогічних умов застосування контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності авторської моделі, змістовою основою якої є педагогічні умови

застосування контекстного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з правознавства;

– *математико-статистичні*: методи обробки та аналізу кількісних результатів дослідження за критерієм Фішера – для встановлення наукової достовірності отриманих результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше:

– розроблено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства в професійній підготовці;

– розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено модель застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства в професійній підготовці, яка відображає взаємозв'язок блоків: мотиваційного, організаційно-процесуального, результативно-діагностичного;

– визначено та обґрунтовано структурні компоненти професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний);

удосконалено:

– особливості застосування контекстного навчання під час професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства, які полягають у стимулюванні процесу розумової діяльності здобувача освіти до вирішення контекстних завдань проблемного характеру;

– наукові уявлення щодо сутності ключових понять контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства в професійній підготовці, таких як: «контекстне навчання майбутніх правознавців», «квазіпрофесійна діяльність», «формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства», «професійна підготовка»;

– зміст професійної підготовки, який доповнено завданнями щодо реалізації квазіпрофесійної діяльності за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти;

набуло подальшого розвитку:

– критерії та показники застосування контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено в підготовку майбутніх бакалаврів з правознавства:

– оновлені, кориговані та вдосконалені навчально-методичні комплекси обов’язкових компонентів за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти;

– практичні рекомендації щодо використання контекстних технологій у викладанні дисциплін: конституційне, цивільне, адміністративне, господарське, трудове, кримінальне право, – зміст яких посилений професійним спрямуванням (проблемні та творчі завдання, дискусії, ділові ігри, ситуації, проєкти, презентації) – для трансформації освітньої діяльності здобувача за спеціальністю 081 «Право» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб та мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета й результатів на професійні;

– адаптований та модифікований діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства.

Розроблені методичні рекомендації можуть бути використані в закладах вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх бакалаврів з правознавства. Обґрунтовані в дослідженні результати впроваджено в освітній процес Навчально-наукового інституту права ім. князя Володимира Великого Міжрегіональної Академії управління персоналом (довідка № 2010 від 14.05.2020), Київського державного коледжу туризму та готельного господарства (довідка № 27-01-11 від 10.06.2020),

Київського кооперативного інституту бізнесу і права (довідка № 172 від 02.06.2020), Класичного приватного університету (довідка № 238 від 30.04.2020).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідалися й обговорювалися на конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук» (м. Харків, 2019 р.); «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (м. Одеса, 2016 р.); «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (м. Київ, 2019 р.);

– *всеукраїнських та регіональних*: «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (м. Київ, 2016 р.); «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи» (м. Київ, 2017 р.).

Публікації. Результати дослідження викладено в 10 публікаціях, з них: 5 – статті в наукових фахових виданнях України, 1 – стаття в зарубіжному періодичному науковому виданні, 4 – матеріали конференцій.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається з анотацій, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і чотирьох додатків. Загальний обсяг дисертації – 267 сторінок, з них основний текст – 198 сторінок. Робота містить 18 таблиць, 12 рисунків. Список використаних джерел включає 210 найменувань, у т. ч. 20 – іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА

1.1. Характеристика базових понять дослідження

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується домінуванням когнітивно-орієнтованої, технократичної парадигми освіти, що базується на соціально-економічних особливостях ХХІ століття та висуває нові вимоги до підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства. Сьогодні від спеціалістів очікується компетентність в умовах обраного фаху, а це значить здатність до опрацювання великого обсягу знань та освоєння значної кількості навичок, що розкриває аспекти поведінки фахівця і забезпечує професійно якісне виконня роботи. Варто зазначити і той факт, що набуті знання швидко знецінюються, що підкреслює особливе значення динамічної та перманентної освіти. Тобто кожен здобувач вищої освіти має сформувати готовність до самостійного професійного зростання протягом усього життя.

Загальні основи освітнього процесу регламентуються державними нормативно-правовими документами та підтверджують актуальність та перспективність досліджуваної проблематики: Закон України «Про освіту» (2017 р.) [140], Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) [138], Національна рамка кваліфікацій (2011 р.) [169], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013 р.) [119]. Варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку Української держави, постає проблема якісної підготовки майбутніх юристів, зокрема, бакалаврів з правознавства, як одна з пріоритетних. В сучасних умовах модернізації вітчизняної вищої освіти висуваються принципово нові вимоги до професійної підготовки сучасного

правознавця, як висококваліфікованого фахівця нової формації: активного, творчого, здатного не лише на репродуктивну діяльність, але й на прийняття нестандартних рішень, який вміє критично ставитися до потоків інформації, що стрімко змінюються, спроможного генерувати, розробляти, упроваджувати та поширювати інноваційні ідеї, знаходити нові засоби та методи професійного зростання, засновані на використанні сучасних ІКТ.

Серед сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців заслуговує на увагу застосування контекстного навчання, завдяки якому здобувач вищої освіти може зрозуміти, як гармонізувати сукупність зразків теорії та практики минулого, пізнавальної діяльності, яку він виконує в умовах сьогодення, та моделювання ситуацій професійної діяльності майбутнього бакалавра з правознавства.

Здійснення освітньої діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства на засадах технології контекстного навчання дає можливість адаптувати зміст освітнього процесу до практичних аспектів майбутньої професійної діяльності. Створивши відповідні педагогічні умови, що характеризуються динамічним рухом освітньої діяльності здобувача вищої освіти до майбутньої професійної діяльності, розвиваючи нові професійні потреби, мотиви, дії, засоби, предмети та орієнтири, з'являється можливість розкриття значного потенціалу підвищення якості підготовки спеціалістів даного напрямку.

Аналізуючи дослідження, в яких було започатковано аналіз застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців, можемо виділити праці Г. Барської [6], А. Богданця [13], А. Вербицького [21], В. Пермінової [133] та ін. Зокрема, аналіз різних аспектів проблематики контекстного навчання наведено у наукових працях А. Вербицького [22], Ю. Буланової [15], З. Возної [32], І. Герасимової [37], Н. Гузія [41], Р. Гуревича [43], Н. Дем'яненко [44], Л. Дідуха [45], І. Драч [51], В. Желанової [58], Т. Каушана [74], Л. Ковальчука [81], Ю. Красильника [94], А. Мельника [110] та ін.

Проблеми підготовки майбутніх юристів знайшли відображення у наукових працях М. Кельмана [76], І. Майковської [104], А. Рибачука [146], О. Ткачука [176] та ін.

Як і будь-яка система, що функціонує в суспільстві, сучасна юридична вища освіта в Україні, за В. Перміною [132], базується на певних принципах:

«1. Принцип безперервності та ускладнення освітнього матеріалу – суть принципу полягає в тому, що кожна навчальна дисципліна являється логічним продовженням попередньої, а ускладнення освітнього процесу відбувається у поступовому переході від первинних понять до розгляду концепцій права, тощо.

2. Принцип поєднання загальних та спеціалізованих знань у освітньому процесі, тобто майбутні юристи отримують знання необхідні для юриста будь-якого профілю, ті знання, які є основою юридичної освіти. Разом з тим, враховуючи спеціалізацію, знання поглиблюються відповідно до галузей права.

3. Принцип поєднання теоретичного та прикладного у юридичному навчанні – полягає в апробації теоретичних знань на практиці у максимально наближених до життя ситуаціях.

4. Принцип творчого підходу до розв'язання наукових проблем та практичних ситуацій передбачає прищеплення здобувачам вищої освіти творчого пошуку розв'язання практичних завдань».

Особливу увагу вивченню юридичної освіти приділяє Л. Сітковська [163], яка зазначила, вища юридична освіта посідає особливе місце в системі вищої освіти України. Це обумовлено тією роллю, яку відіграє професія юриста у вирішенні багатьох завдань, пов'язаних із забезпеченням нормального функціонування держави і всебічним захистом громадянських прав і свобод. Сьогодні професійна підготовка майбутніх юристів до професійної діяльності повинна сприяти підвищенню їх конкурентоспроможності на ринку праці, де отримувані у ЗВО знання, уміння і навички дозволяють адаптуватися у сучасному суспільстві. На думку

А. Рибачук [146, с. 442], «тенденції та проблеми в системі вищої юридичної освіти дозволяють окреслити п'ять напрямів, а саме: відповідність вищої юридичної освіти сучасним вимогам, зміст освіти, якість освіти, фінансування та управління, співробітництво та соціальне партнерство»

Цілком погоджуємося з А. Богданець [13, с. 304], яка стверджує, що «мета вищої освіти сьогодні – підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільств. Сьогодні наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускників і його адаптованості до ринку праці, на особистісній орієнтованості освітнього процесу, його інформатизації, визначальній важливості освіти у забезпеченні сталого людського розвитку».

Основним завданням вищої освіти у сфері юриспруденції, на наш погляд, є підготовка висококваліфікованих кадрів у галузі права, які відстоюватимуть в державі верховенство права, сприяють формуванню правової свідомості та правової культури серед її громадян.

Необхідність розвитку системи освіти підтверджує А. Рибачук [146, с. 442], який зазначає, що «принципові зміни у діяльності державного апарату, правовому регулюванні у сфері економіки, фінансів, торгівлі, перехід суспільства до соціально орієнтованої ринкової економіки вимагають якісних змін» в методиці підготовки, майбутніх юристів та викладачів щодо їх здатності використовувати сучасні методи викладання.

Вища юридична освіта за Л. Сітковською [163] не може бути пасивною, а мусить істотно й динамічно впливати на навколишнє середовище, формуючи цивілізоване демократичне правове поле. В цьому полягає її позитивна роль і велика просвітницька місія. На сьогодні сучасні умови диктують нові вимоги і підходи до кадрового забезпечення. Разом з тим, варто враховувати і ті обставини, які негативно впливають на підготовку майбутніх юристів.

З огляду на це набуває значущості проблема застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців.

Основною характеристикою навчання контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм та методів освіти, є моделювання не тільки предметного, але і соціального змісту майбутньої професійної діяльності [6].

У контексті нашого дослідження варто звернути увагу на особливості підготовки бакалаврів з правознавства. Згідно з Національною рамкою кваліфікацій «перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає 7 рівню НРК, передбачає здатність особи вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або в освітньому процесі, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [118].

Підготовка майбутніх фахівців на рівні бакалаврату відповідно до Закону України «Про вищу освіту» передбачає, «здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов’язків за обраною спеціальністю. Бакалавр – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180–240 кредитів ЄКТС. Для здобуття освітнього ступеня бакалавра на основі освітнього ступеня молодшого бакалавра або на основі фахової передвищої освіти заклад вищої освіти має право визнати та перезарахувати кредити ЄКТС, максимальний обсяг яких визначається стандартом вищої освіти.»

Модернізація освітнього процесу при підготовці майбутніх правознавців зумовлює активне використання під час підготовки юридичних кадрів інноваційних засобів і методів освіти, посилення зв’язку освітнього процесу з практикою. Необхідно, щоб юрист не тільки опанував певний обсягом знань, але й був спроможний застосовувати ці знання на практиці, володів необхідними особистісними якостями.

Водночас, як зазначає І. Герасимова [37, с. 19], існує низка проблем у сфері підготовки майбутніх фахівців:

«– нетотожність предметів освітньої діяльності та майбутньої професійної діяльності;

– розмежованість у часі й просторі освітньої та майбутньої професійної діяльності здобувача вищої освіти, відмінності їхніх цінностей, цілей, мотивів, змісту, форм, методів і умов, актуальною є проблема подолання відчуження від професійної діяльності, що виникає, та забезпечення особистісного смислу його освіти. На думку вченої, для розв'язання зазначених проблем важливим стає виділення різних контекстів та їх взаємозв'язків, що обумовлюють змістовну, процесуальну, смислову сторони освіти, а також особливості власної пізнавальної діяльності та взаємодії її суб'єктів».

На думку А. Мельник [110, с. 193], процес професійної освіти в умовах закладу вищої освіти має чимало можливостей для повноцінного розвитку здобувача вищої освіти як особистості і професійно компетентного фахівця. Однак вони використовуються ще не в повному обсязі, про що свідчать, зокрема, суперечності між:

«– абстрактним предметом освітньої діяльності (тексти, програми, інші знакові системи) та реальним – у професійній;

– цілісністю змісту професійної діяльності та оволодінням нею здобувачем вищої освіти через багатоманітність предметних галузей (наук, навчальних дисциплін);

– адекватністю форм організації освітньо-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти та форм професійної діяльності фахівців;

– тенденцією до професіоналізації викладання правових предметів та здійсненням освіти фактично окремо від формування професійної компетентності майбутнього фахівця».

Доповнюючи перелік суперечностей [22, с. 53], властивих існуючій системі підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти, А. Вербицький акцентує увагу на таких суперечностях:

«– між цілями, змістом і умовами освітньої діяльності здобувача вищої освіти і професійною діяльністю спеціаліста;

– між системним використанням знань у здійсненні професійної діяльності та «розпорошеністю» їх засвоєння за низкою навчальних дисциплін;

– між пізнавальною мотивацією освітньої діяльності і професійною мотивацією практичної діяльності;

– між роллю здобувача вищої освіти, що є об'єктом керування викладача, і роллю фахівця, що є суб'єктом професійної діяльності;

– між індивідуальним характером освіти і командною діяльністю фахівця».

Розглядаючи підготовку майбутніх юристів, В. Пермінова [132, с. 217], наголошує на тому, що юридичній освіті «притаманні проблеми в сферах фінансування та управління, організації ефективного змісту освіти, забезпечення відповідності отриманих знань сучасним вимогам та їх якості».

Серед окреслених проблем, на наш погляд, залишаються актуальними наступні:

«– відсутність новітньої методики підготовки фахівців у галузі юриспруденції в сучасному закладі вищої освіти;

– невідповідність системи юридичної освіти реаліям суспільства і держави;

– низький рівень якості юридичної освіти;

– невідповідність статусу освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр вимогам, які постали після приєднання України до Болонської декларації;

– проблема оптимізації мережі юридичних закладів освіти – існування диференційованого регіонального розподілу ліцензування з напрямку «право»;

– відсутність якісних підручників, навчальних посібників та лекційних матеріалів зі спеціальності;

– скорочення годин з курсу «іноземна мова», відсутність можливості обов'язкового вивчення здобувачами вищої освіти двох іноземних мов;

– відсутність спрямованості освітніх програм з юридичних спеціальностей на розвиток творчих здібностей, формування професійної культури».

Підвищенню якості підготовки майбутніх юристів, уникнути зазначених недоліків дозволяє застосування у професійній підготовці майбутніх фахівців з правознавства контекстного навчання. Основні відмінності класичної та нової освітньої парадигми за А. Вербицьким представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Основні відмінності класичної та нової освітньої парадигми
за А. Вербицьким**

Класична парадигма освіти	Нова парадигма освіти
Місія освіти	
Підготовка молодого покоління до життя і праці	Забезпечення умов самовизначення й самореалізації особистості
Уявлення про людину	
Людина – проста система	Людина – складна система
Ставлення до знань	
Знання з минулого («школа пам'яті»)	Знання з майбутнього («школа мислення»)
Завдання освіти	
Передавання учню відомих зразків знань, умінь, навичок	Створення людиною образу світу в самій собі за допомогою активного покладання себе у світ предметної, соціальної та духовної культур
Ставлення до того, хто навчається	
Об'єкт педагогічного впливу	Суб'єкт-суб'єктні педагогічні відносини педагога й того, хто навчається
Характеристика діяльності того, хто навчається	
Репродуктивна діяльність того, кого навчають	Активна, творча діяльність того, хто навчається

Контекстне навчання передбачає організацію активного включення майбутніх бакалаврів з правознавства до процесу переходу від таких інструментів, як навчальні тексти, знакові системи як матеріальні носії минулого досвіду до ситуативного моделювання професійної діяльності, що характеризується спільним характером динамічних та мінливих умов.

В основі будь-якої проблеми професійної підготовки є процес переходу від суто освітньої практики здобувачів вищої освіти до практичної професійної діяльності. Розрив між теоретичними заняттями та особливостями майбутньої професії, складність перенесення практики в середовище закладу вищої освіти обумовлюють необхідність створити посередню ланку між освітнім та професійним процесом.

За визначенням А. Вербицького? у контекстному навчанні моделювання професійної діяльності, що засвоюється здобувачами вищої освіти, відбувається за допомогою трьох типів взаємопов'язаних моделей: 1) семіотичної, 2) імітаційної, 3) соціальної. Завдяки використанню цих моделей здійснюється формування не тільки предметної, але й соціальної підготовленості бакалавра з правознавства.

Отже, основна мета контекстного навчання полягає у тому, щоб у межах освітньої діяльності максимально ефективно підготувати здобувачів вищої освіти до цілісної, внутрішньо вмотивованої професійної діяльності. Зміст контекстного навчання відбирається з двох джерел: змісту досліджуваних наук, та змісту майбутньої професійної діяльності, представленої у вигляді його функцій, проблем, завдань. Таким чином, основою для формування змісту вищої освіти має слугувати зміст майбутньої професійної діяльності фахівця з правознавства.

Як підкреслює В. Желанова [58, с. 195], загальнонауковий рівень методологічного аналізу контекстного навчання ґрунтується на наступних підходах:

«1. Діяльнісний підхід. Праксіологічні аспекти контекстного навчання пов'язані з діяльнісною теорією засвоєння соціального досвіду. Відповідно до неї засвоєння змісту освіти здійснюється не шляхом прямої передачі здобувачу вищої освіти інформації, а в процесі його власної, внутрішньо вмотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу.

2. Аксіологічний підхід. Його провідними поняттями є цінності; освітні цінності, педагогічні цінності, виховні цінності. При цьому слід зазначити, що цінності освіти тісно пов'язані з професійними, які посідають одне з провідних місць у системі цінностей людини.

3. Акмеологічний підхід визначається як основоположний принцип цілісного інтегративного дослідження особистості у єдності з внутрішніми та зовнішніми факторами її розвитку, а саме: спадковістю, соціальним середовищем, діяльністю, соціальною суб'єктністю, що передбачає розгляд акмеологічних механізмів, закономірностей, траєкторій руху особистості до вершин свого розвитку. Він ґрунтується на загальнометодологічних принципах детермінізму, розвитку й гуманізму та конкретно методологічних акмеологічних принципах, а саме: суб'єкта діяльності, життєдіяльності, потенційного й актуального, моделювання, оптимальності, опреційно-технологічного, зворотнього зв'язку.

4. Системний підхід. Він є певним напрямом методології наукового пізнання, в основі якого лежить дослідження об'єктів як систем, як деякої цілісності, з визначенням елементів, що складають її, їх взаємин, а також стосунків кожного елементу й системи».

На наш погляд, використовуючи саме системний підхід, можна більш ґрунтовно зрозуміти систему контекстного навчання як у загальному розумінні, так і у розрізі його складових. На думку С. Гончаренко [39, с. 7], «сутність системного підходу виявляється у послідовності процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднання загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складно організованих об'єктів дослідження».

Як слушно зазначає І. Андрощук [1, с. 8] «цінність системного підходу визначається тим, що він орієнтує процес освіти на розкриття цілісності її

компонентів і механізмів, які її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складних процесів і зведення їх у єдину цілісну систему».

Використання системного підходу, на нашу думку, дає змогу сконцентрувати увагу на взаємодії окремих частин і цілого, появи цілісного результату, охопити всі напрями освітнього процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, методів, до перевірки ефективності роботи розробленої освітньої системи. Його актуальність полягає в тому, що він дає можливість описати процес формування професійної готовності майбутніх правознавців до функціонування в освітньому процесі як педагогічній системі.

Перейдемо до аналізу теоретичних аспектів розуміння сутності контекстного навчання. Насамперед зазначимо, що у ході дослідження важливого значення набуває розкриття сутності поняття «контекст» для більш глибокого розуміння явища, що вивчається. Аналіз визначень сутності поняття «контекст» представлено в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Аналіз визначення сутності поняття «контекст»

Автор, рік, джерело	Зміст поняття
Г. Барська (2009), контекст [6, с. 76]	система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи змісту і значення цієї ситуації як цілому та її компонентам
Л. Ковальчук (2009), контекст [81, с. 227–228]	спорадичне та факультативне явище, а саме як глобальний феномен, який пронизує усі мовні одиниці й рівні, поза яким жодне мовне явище, в принципі, розглядатися не може
А. Вербицький (2010), контекст [21, с. 57]	суб'єктна (внутрішньопсихічна) реальність, де є особистісна значущість і смисл певного явища для самої людини, та які утворюються в результаті співвіднесення даного психічного змісту з певними іншими такими змістами
А. Мельник (2012), контекст [109, с. 168]	змістоутворююча категорія в теорії знаково-контекстного навчання, а у відповідній технології забезпечує рівень особистісного включення того, хто навчається, у процеси пізнання та оволодіння професійною діяльністю
Н. Савелюк (2015), контекст [145, с. 46]	цілком реальна психологічна сутність, яка потребує свого врахування у найрізноманітніших сферах діяльності, істотно доповнюючи складні мовні системи в їх реальному функціонуванні – дискурсі, а деколи впливаючи на них навіть усупереч традиційним поняттям і стереотипам

У нашому дослідженні будемо спиратися на розуміння сутності «контекст», представлений Г. Барською [6, с. 76]: контекст – це система внутрішніх та зовнішніх умов життя і діяльності людини, що впливає на сприйняття, розуміння та перетворення ними конкретної ситуації, надаючи сенс і значущість цій ситуації як в цілому, так її компонентам. Узагальнюючи наведені визначення, зазначимо, що внутрішній контекст є індивідуально-психологічними особливостями, знаннями і досвідом людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові тощо характеристики ситуації, за яких він діє. Тому моделювання предметного та соціального контекстів майбутньої діяльності здобувача вищої освіти в формах його пізнавальної діяльності надає освіті особистого змісту.

На наш погляд, варто виділити наступні аспекти для раціонального використання контексту як одного із засобів організації освітньої діяльності майбутніх бакалаврів:

- 1) розширений контекст, що розглядає явища в рамках «вкладеного один в один» контекст, що обумовлює його багатовимірне сприйняття;
- 2) взаємозв'язок контекстів, що означає багатоаспектність будь-якого досліджуваного явища та обумовлює неможливість його розгляду в одному контексті, оскільки кожен з них є взаємопов'язаний з іншими;
- 3) варіативність контексту, що передбачає трактування контексту як певного гештальту, у структурі якого змінюються ракурси спостереження.

Проаналізувавши сутність поняття «контекст», наведемо визначення сутності поняття «контекстне навчання» результати аналізу наведені в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Аналіз визначення сутності поняття «контекстне навчання»

Автор, рік, джерело	Зміст поняття
1	2
Р. Дж. та Р. Галімор (1988), контекстне навчання [201, с. 612]	акт створення релевантності при поєднанні повсякденного досвіду здобувачів вищої освіти з академічними знаннями

1	2
А. Вербицький (2015), контекстне навчання [27, с. 5–14]	забезпечення динамічної трансформації засвоєної освітньої інформації як певної знакової системи, що заміщує реальні предмети та явища на понятійному рівні, в особистісне знання, яке не лише адекватно відображає дійсність, а й перетворюється у засіб здійснення та регуляції професійної діяльності, набуває особистісного смислу і відображає ставлення людини до праці
Н. Дем'яненко, контекстне навчання [44, с. 12]	концептуальна основа реалізації компетентнісного підходу в професійній педагогічній освіті полягає у створенні психолого-педагогічних, дидактичних і методичних умов для оволодіння суб'єктом професійною діяльністю
Л. Дідух (2014), контекстне навчання [45, с. 126]	освіта, в якій на основі науки і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів освіти (традиційних і нових) моделюється предметний і соціальний зміст професійної діяльності здобувачами вищої освіти
П. Фернандес (2013), контекстне навчання [184, с. 102]	1) педагогічний процес, що включає процедури, які спрямовані на встановлення зв'язків між дисциплінарним змістом і реальними життєвими ситуаціями, з якими стикаються здобувачі вищої освіти, їхніми характеристиками як індивідуумами та їх культурою; 2) контекстуалізація освітніх програм розглядається як педагогічна практика, яка пов'язує процеси викладання та навчання і зміст освітніх програм з соціальними і культурними реаліями здобувачів вищої освіти та їх попередніми знаннями
М. Джамеларо (2014), контекстне навчання [186]	процес складання специфічних зв'язків між вивченим навчальним контентом та автентичним середовищем, в якому його зміст може бути відповідним чином застосований або проілюстрований
Ю. Красильник, (2015), контекстне навчання [94, с. 89]	реалізація динамічної моделі руху діяльності слухачів: від освітньої діяльності (наприклад, у формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і освітньо-професійну (науково-дослідницька робота слухачів, практикуми тощо) до професійної діяльності

Погоджуємося з Н. Гузій [41, с. 365], яка стверджує, що «провідна ідея контекстного навчання полягає в тому, що освітня інформація має засвоюватися здобувачем вищої освіти у контексті власної практичної дії та вчинку, наближених до предметного і соціального контекстів професійної праці як системи внутрішніх і зовнішніх умов діяльності та поведінки, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, надаючи їй індивідуального смислу і професійного значення. Це передбачає досить складний перехід майбутнього фахівця від освіти до

професійної праці, що пов'язано з перетворенням знань з предмета освітньої діяльності на засіб регуляції професійної діяльності, тобто зміну провідного типу діяльності та соціальної позиції людини, а також трансформації її мотивації з освітньої на професійну».

Варто зауважити, що в межах контекстного навчання доцільно:

1) сприяти засвоєнню знань здобувачами вищої освіти в контексті залучення їх до професійних рольових ігор; 2) забезпечити активне залучення здобувачів вищої освіти до формування необхідних професійних вмінь та навичок; 3) передбачивши діяльнісну позицію майбутніх фахівців в освітньому процесі; 4) в центрі освітнього процесу розташувати індивідуальність кожного майбутнього фахівця; 5) організувати освітню діяльність здобувачів вищої освіти на засадах студентоцентрованого підходу.

З огляду на це, як зазначає А. Вербицький [26, с. 33–34], «освітній матеріал у контекстному навчанні, як і в традиційному, є знаковою системою, але вона не просто «заміщує» професійну реальність, а й відтворює її з необхідною повнотою для досягнення мети освіти і виховання. Тому змістом контекстного навчання виступає як предметна сторона майбутньої професійної діяльності, що визначається системою спеціальних завдань, моделей, ситуацій, так і соціальна сторона, що зумовлюється специфічними формами спільної діяльності та спілкування, тобто в процесі засвоєння предметного змісту освіти, здобувач вищої освіти виробляє певну позицію у системі взаємодії учасників освітнього процесу, оволодіває існуючими нормами виробничих відносин».

Як слушно зазначає В. Майковська [104, с. 158], «контекстне навчання зміщує акценти з пасивної абсорбації окремих пластів професійної інформації та готових знань на формування у здобувачів вищої освіти готовності здійснювати професійні функції. Інформація засвоюється здобувачами освіти в контексті їх особистої практичної діяльності та вчинків. Предмети і явища розуміються не самі собою, а інтерпретуються в предметних і соціальних контекстах. Засвоєння змісту соціального досвіду

здійснюється не шляхом передачі інформації про нього, а в процесі особистої активності здобувачів вищої освіти, спрямованої на предмети і явища навколишнього середовища. Кінцева мета діяльності здобувачів вищої освіти полягає не у засвоєнні знань, набутті умінь і навичок, а в оволодінні цілісною професійною діяльністю, котра включає потреби, мотиви, мету, дії, операції, необхідні засоби для досягнення мети і результати. Знання у цьому випадку складають орієнтовану основу. Технологія професійної підготовки на підставі контекстного підходу за орієнтацією на особистісні структури є всебічно гармонійною; за характером змісту – гуманістичною, освітньо-виховною; за типом управління – системою малих груп; за провідним методом навчання – проблемно-пошуковою, творчою, діалогічною, ігровою; за організаційними формами – академічною, індивідуально-груповою, диференційованою. Вона найбільше спрямована на розвиток потреби здобувача вищої освіти в самореалізації».

Як зазначила Л. Дідух [45, с. 125–126], «здійснення контекстного навчання має цілу низку переваг, що утворює фундамент професійної підготовки будь-якого профілю. При цьому необхідно звернути увагу на специфіку розробки і використання контекстного підходу в підготовці фахівців різних рівнів і спеціальностей. Наприклад, підготовка будь-яких фахівців з правознавства потребує системного регулярного підвищення кваліфікації, де відбувається повернення, хоч і тимчасове, до освіти. Контекстне навчання надає можливість здійснення освіти, здобувачів вищої освіти від власної освітньої (лекції, лабораторні, семінарські заняття, заліки та ін.) через квазіпрофесійну (ігрові форми) і освітньо-професійну (педагогічна, професійна, науково-дослідна практика здобувачів вищої освіти, кваліфікаційна робота та ін.) діяльність до власної професійної діяльності».

Аналіз наведених визначень та особливостей контекстного навчання дає змогу запропонувати власне визначення трактування даної дефініції. На наш погляд, контекстне навчання – це професійно-орієнтована підготовка

майбутніх фахівців з правознавства, реалізована через системне впровадження професійного контексту в освітню діяльність через встановлення зв'язків між дисциплінарним змістом і реальними професійними ситуаціями.

Процес формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з правознавства за умов контекстного навчання передбачає застосування наступних стимулів:

- використання ефекту результативності, який передбачає окрім засвоєння науково-педагогічних знань, розвиток здатності до творчого використання на практиці;
- застосовування інноваційних форм та методів освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців;
- формування «професійного ідеалу» у здобувачів вищої освіти через запрошення до проведення занять успішних професіоналів-юристів;
- форування власної позиції (спонукання здобувачів вищої освіти читати та обговорювати широке коло наукової літератури, періодуку, статті сучасних вітчизняних та зарубіжних учених, висококомпетентних фахівців).

Як підкреслює Л. Петренко [132, с. 216] «контекстний підхід забезпечує відбір такого змісту підготовки здобувачів вищої освіти, засвоєння якого зумовлює перехід інформаційної складової змісту в знанняву та наближення її до умов майбутньої професійно-викладацької діяльності. Обґрунтовуючи необхідність запровадження контекстного підходу в освіті здобувачів вищої освіти ЗВО, враховуватимемо також те, що основною характеристикою змісту освітнього процесу в межах контекстного підходу є моделювання не лише предметного змісту, а й соціального контексту майбутньої професійної діяльності через відтворення у змісті освіти реальних професійних ситуацій».

Вважаємо за необхідне розглянути основні принципи контекстного навчання, виокремлені науковцями.

А. Вербицьким [28, с. 12] виділено наступні принципи:

- «1) психолого-педагогічного забезпечення включення здобувача вищої освіти в освітню діяльність;
- 2) послідовного моделювання у освітній діяльності здобувачів вищої освіти цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності спеціалістів;
- 3) проблемності змісту освіти і процесу його розгортання у освітньому процесі;
- 4) адекватності форм організації освітньої діяльності здобувачів вищої освіти цілям і змісту освіти;
- 5) головної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача та здобувачів вищої освіти, здобувачів вищої освіти між собою);
- 6) методично обґрунтованого поєднання нових та традиційних педагогічних технологій;
- 7) врахування індивідуально-психологічних особливостей та культурних (сімейних, національних, релігійних, географічних та ін.) контекстів кожного здобувача вищої освіти».

У процесі управління пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти С. Вітвіцькою [30, с. 138] пропонується використання таких принципів контекстного навчання:

- «← принцип проблемності (подання лекційного матеріалу у формі проблемних ситуацій і залучення здобувачів вищої освіти до спільного аналізу і пошуку рішень);
- принцип активізації пізнавальної діяльності (використання ігрової діяльності за допомогою ігрових процедур: розігрування ролей, «мозкової атаки», бліц-ігри, ділові ігри тощо);
- принцип діалогічного спілкування (використання певних методичних прийомів залучення здобувачів вищої освіти до спілкування, яке відбувається у формі зовнішнього та внутрішнього діалогів);

– принцип спільної колективної діяльності (проведення невеликих дискусій під час лекції у процесі аналізу та розв’язування проблемних ситуацій, що допомагає створити активну, творчу й емоційно позитивну атмосферу)».

На нашу думку, у процесі професійної підготовки бакалаврів з правознавства контекстне навчання має відповідати таким принципам:

- 1) системності, полягає у забезпечення здобувачів вищої освіти в освітній діяльності базами виробничої практики;
- 2) прогностичності, який полягає у послідовному моделюванні комплексного бачення змісту, форм і умов майбутньої професійної практики;
- 3) проблемності змісту освітнього процесу, який передбачає включення проблемних завдань у процесі професійної підготовки;
- 4) відповідності, який передбачає форми і методи освітнього процесу, що відповідають поставленій меті й змісту освіти;
- 5) суб’єктності відносин між викладачами та здобувачами вищої освіти, який передбачає співпрацю викладачів та здобувачів вищої освіти.

Насамкінець, наведемо перелік переваг контекстного навчання, які виділяє А. Вербицький [21, с. 150]:

«← здобувач вищої освіти перебуває в діяльнісній позиції, оскільки навчальні предмети представлені не як сукупність відомостей, наукової інформації, а як засіб діяльності;

– знання засвоюються в контексті аналізу та розв’язання здобувачами вищої освіти змодельованих професійних ситуацій, що стимулює розвиток пізнавальної і професійної мотивації, формування особистісного сенсу освіти;

– використовується поєднання індивідуальних і колективних форм роботи здобувачів вищої освіти, що дозволяє кожному обмінюватися з іншими власним інтелектуальним і особистісним потенціалом;

– здобувач вищої освіти накопичує досвід використання освітньої інформації як засобу регуляції своєї діяльності, що забезпечує її

перетворення в особистісну значущу у процесі формування професійної компетентності;

– логічним центром педагогічного процесу стає особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, що складає реальну «гуманізацію освіти»;

– у контекстному навчанні в модельній формі відзеркалюється сутність процесів, що відбуваються в науці, на виробництві та суспільстві, що призводить до розв'язання проблеми інтеграції освітньої, наукової і професійної діяльності здобувача вищої освіти;

– з об'єкту педагогічного впливу здобувач вищої освіти перетворюється на суб'єкт пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності».

Підсумовуючи усе вищесказане, можемо зробити висновок, що підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання забезпечується системністю у постановці й вирішенні проблем майбутньої професійної діяльності, моделюванням предметного і соціального її змісту професійної діяльності.

Принципами контекстного навчання є наступні: системності, полягає у забезпечення здобувачів вищої освіти в освітній діяльності базами виробничої практики; прогностичності, який полягає у послідовному моделюванні комплексного бачення змісту, форм і умов майбутньої професійної практики; проблемності змісту освітнього процесу, який передбачає включення проблемних завдань у процесі професійної підготовки; відповідності, який передбачає форми і методи освітнього процесу, що відповідають поставленій меті й змісту освіти; суб'єктності відносин між викладачами та здобувачами вищої освіти, який передбачає співпрацю викладачів та здобувачів вищої освіти;

1.2. Концептуальні засади застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства

Модернізація економіки держави потребує кваліфікованих кадрів правового фаху. В останні роки помітне підсилення ролі права у суспільному житті призвело до суттєвих змін у самій системі підготовки фахівців та спеціалістів в юридичній галузі України. Академічна юридична наука має задовольнити попит у своїх здобувачів вищої освіти для різноманітних сфер суспільного життя, як то економіка, політика, культура і т. д. Реформування державного та економічного устрою потребує відповідної реакції з боку юридичної освіти, призводить до підвищення престижу юридичних професій, зростання соціального статусу юридичного працівника та підвищенню рівня матеріальної винагороди його праці.

На Конференції Міністрів освіти Європейського простору вищої освіти, яка відбулася 24–25 травня 2018 р. в м. Париж, було визначено, що «нині істотно змінюється завдання закладів вищої освіти щодо професійної підготовки. Це пов'язано з перебудовою традиційної системи освіти, впровадженням стрункої системи змісту і технологій освіти, що спираються на досягнення психології, педагогіки та дидактики. Для цього потрібен викладацький склад з новим аналітичним і водночас конструктивним характером мислення, оскільки розв'язання проблеми вищої професійної освіти неможливе без підвищення інтелектуальної культури, без обов'язкового подолання застарілих звичок, стереотипів, консерватизму в педагогічній науці та практиці» [85].

Зауважимо, що освітній процес із застосуванням контекстного навчання вимагає від здобувача вищої освіти змін у його свідомості та потребує подвійного переходу, а саме – від інформації (знака) до думки, а від неї до вчинку та дії. Цей перехід контролюється думкою, що дозволяє зробити висновок про набуття інформацією статусу осмисленого знання.

Підсумовуючи, приходимо до висновку, що корисність та якість теоретичних знань, тобто інформації оцінюється пристосуванням її до діяльності та повинна розглядатись саме в контексті вчинків та дій.

Погодимось з О. Панькевич [128] у тому, що процес підготовки бакалаврів права до професійної діяльності має здійснюватись:

«1) забезпечення позитивної мотивації здобувачів освіти до освітньої чи освітньо-творчої діяльності;

2) введення й активне використання нових форм і методів, які стимулюють розвиток творчих здібностей особистості;

3) творча атмосфера, здоровий морально-психологічний клімат у колективі;

4) залучення здобувача вищої освіти до активної комунікативно-ігрової діяльності;

5) розвиток самостійності і відповідальності здобувача вищої освіти у розв'язанні пізнавальних, суспільно-політичних, трудових і моральних проблем.

6) формування інтересу до майбутньої професійної діяльності та стимулювання творчості здобувача вищої освіти;

7) професійна орієнтація освіти всіх вузівських дисциплін;

8) використання комплексного підходу у розвитку творчого потенціалу з метою забезпечення єдності методологічних і організаційно-методичних основ педагогічного процесу.

9) надання здобувачам вищої освіти можливості отримати повноцінний досвід виробничої практики».

Проаналізувавши завдання професійної підготовки, переглянемо комплекс професійних компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній бакалавр з правознавства. Для більш глибокого розуміння даного поняття розглянемо декілька підходів до трактування його сутності.

Компетентність передбачає набуття майбутніми бакалаврами з правознавства певних компетенцій. Так, І. Зязюн [66, с. 212] вважає, що

«компетенція (від латин. *competere* – добиватися, відповідати, підходити; англ. *competence*) – сукупність встановлених нормативними правовими актами завдань, функцій, прав і обов’язків (повноважень) державних органів, посадових осіб, організацій, комерційних і некомерційних підприємств. Компетенція органів управління організаціями, встановлена правовими актами, може бути розширена і конкретизована в засновницьких та установчих документах організацій, підприємств».

Як зазначає І. Драч [51, с. 310], поняття «загальнонаукові компетенції» містять: базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки і права, розуміння причинно-наслідкових зв’язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; базові знання фундаментальних розділів математики, в обсязі, необхідному для оволодіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп’ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати Інтернет-ресурси; базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін; базові знання в галузі, необхідні для освоєння загальнопрофесійних дисциплін».

У контексті дослідження нашої теми важливо окреслити рівні формування компетенцій у ході освітнього процесу у ЗВО, що є співзвучними з провідними практиками європейських країн. І. Матковська [109, с. 168] виділяє два рівні формування професійних компетенцій:

«1. Для першого рівня характерними є такі загальні для різних предметних галузей компетенції: здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни; здатність логічно й послідовно представити освоєне знання; здатність контекстуалізувати нову інформацію й давати її

тлумачення; уміння демонструвати розуміння загальної структури дисципліни й зв'язок між піддисциплінами; здатність розуміти та використовувати методи критичного аналізу й розвитку теорій; здатність правильно використовувати методи й техніки дисципліни; здатність оцінювати якість досліджень у цій предметній галузі; здатність розуміти результати експериментальних і спостережних способів перевірки наукових теорій.

2. На другому рівні майбутні фахівці повинні бути наділені такими компетенціями: володіти предметною областю на належному кваліфікаційному рівні, тобто володіти новітніми методами й техніками дослідження, знати новітні теорії та їхні інтерпретації; критично відслідковувати й осмислювати розвиток теорії й практики; володіти методами незалежного дослідження й уміти пояснювати його результати на належному рівні; бути здатним внести оригінальний вклад у дисципліну відповідно до канонів цієї предметної області, наприклад, у рамках кваліфікаційної роботи; демонструвати оригінальність і творчий підхід; опановувати компетенції на професійному рівні».

Узагальнюючи проведений аналіз наукової літератури слід виділити наступні структурні складові професійної компетентності фахівця з права: інформаційно-технологічна (вміння в раціонально використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності), предметно-діяльнісна (інтегрованість людини у професійну діяльність, вміння на практиці застосувати набуті теоретичні знання), мотиваційна (отримання позитивної мотивації до здійснення професійної діяльності та прагнення фахівця з права до професійного вдосконалення та розвитку) та саморегуляційна (набуття навичок володіння собою у складних та емоційно-напружених ситуаціях, вміння раціональної організувати професійну діяльність та робочий час).

Н. Євдокимова [55, с. 97] підкреслює, що інституціалізований процес трудової соціалізації майбутнього фахівця включає у себе:

«← отримання уявлень про соціальні завдання професійної групи – належати до якої прагне здобувач вищої освіти, що отримав фахову освіту;

– інтеріоризацію морально-етичних норм професійної діяльності;

– засвоєння алгоритму виконання професійних функцій;

– набуття первинного колективного та індивідуального досвіду виконання професійно орієнтованих вправ у межах постановки проблемних освітніх завдань теоретичного та практичного характеру;

– оволодіння професійними знаннями та навичками, необхідними для подальшої адаптації у виробничому середовищі за межами ЗВО».

Як вважає Т. Масленникова [108, с. 115], теоретичні основи формування професійної компетенції майбутніх бакалаврів з правознавства повинні мати такі основні положення:

«← прагнення до розробки моделі, яка буде ефективна як зараз, так і в майбутньому;

– оптимальна модель повинна містити 5–8 компетенцій, які охоплюють поведінкові індикатори, індивідуальні для конкретної організації, конкретної позиції;

– конкретні висновки щодо розроблених компетенцій повинні підтверджуватися відповідними статистичними методами перевірки ефективності;

– в процесі розробки моделі економіко-правової компетенції необхідно прагнути до розуміння специфіки кожної роботи і без виключення розпочинати побудову моделі з всебічного аналізу функціональних обов'язків відповідно професіографічного профілю юриста».

Як зауважує В. Рижигов [14, с. 190], відповідно до держстандартів освіти, освітніх планів, програм підготовки правознавців із врахуванням розвитку ринкової економіки та очікуваної реформи вітчизняного

законодавства бакалавр з права має володіти такими ключовими компетенціями професіонала:

«– знати Конституцію України, етичні і правові норми, що регулюють відносини людини до людини і суспільства, довкілля, уміти враховувати їх під час розроблення екологічних і соціальних проектів;

– мати цілісне уявлення про процеси і явища, що відбуваються у живій і неживій природі, розуміти можливості сучасних наукових методів пізнання природи і володіти ними на рівні, необхідному для вирішення завдань, які виникають під час виконання професійних функцій;

– бути спроможному вести професійну діяльність в іншомовному середовищі;

– мати наукове знання про здоровий спосіб життя, володіти уміннями і навичками фізичного самовдосконалення;

– володіти культурою мислення і мистецтвом логічного аналізу, знати його загальні закони й уміти в письмовій та усній мові правильно (логічно) їх вибудовувати;

– уміти на науковій основі організовувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збирання, зберігання і оброблення інформації, що вживаються у сфері його професійної діяльності;

– бути спроможним в умовах розвитку науки і соціальної політики, що змінюється, до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей; уміти набувати нові знання, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології;

– розуміти сутність і соціальну значущість майбутньої професії, основні проблеми дисциплін, що визначають конкретну галузь його діяльності, бачити їхній взаємозв'язок в цілісній системі знань;

– бути спроможним у професійній сфері на основі системного підходу будувати і використовувати моделі для опису і прогнозування різних явищ, здійснювати їх якісний і кількісний аналіз;

– бути спроможним поставити мету і сформулювати завдання, пов’язані з реалізацією професійних функцій, уміти використовувати для їх вирішення методи вивчених наук;

– бути готовим до кооперації з колегами і роботи в колективі, знати й уміти використовувати методи управління, вміти організовувати роботу виконавців, знаходити і ухвалювати управлінські рішення в умовах суперечливих вимог, знати психологію людей і окремих офіційних груп, основи педагогічної діяльності, форми і методи правового виховання населення;

– бути методично і психологічно готовим до зміни характеру своєї професійної діяльності і роботи над міждисциплінарними проектами».

При цьому, як додає О. Мурзіна [114, с. 205], критерії сформованості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів включають наступні:

«– когнітивний (усвідомлення сутності професійних ціннісних орієнтацій, розуміння майбутнім юристом їх значення у здійсненні юридичної діяльності);

– особистісний (направленість на юридичну діяльність, задоволення вибором професії, наявність емоційно-позитивного ставлення до професії юриста);

– діяльнісний (готовність до юридичної професійної діяльності, активність самоорганізації в процесі підготовки до професійної діяльності)».

На думку С. Сливки [165, с. 225], існують різновиди професійних здібностей, які забезпечують успішну юридичну практику:

«– дидактичні здібності (готовність юриста виховувати громадян, творчо розвивати юридичне мислення, привчати їх до самостійного опанування елементарних правових знань);

– комунікативні здібності (уміння легко вступати в контакт з населенням, встановлювати з ним правильні ділові взаємовідносини);

– конструктивні здібності (здатність передбачати результати своєї роботи, а також помилки та можливі негаразди, проектувати якість юридичних знань громадян);

– гностичні здібності (уміння пізнавати зміст правового явища, закономірності поведінки громадян, а також власне самопізнання);

– перцептивні здібності (здатність розуміти психічний стан громадянина, уміти фіксувати деталі його поведінки, а з виразу обличчя судити про винність у кожному конкретному випадку);

– інтелектуальні здібності (розуміння власного призначення, правових явищ, принципів, законів природи, теорій, проблем тощо);

– організаторські здібності, яких вимагає певна ситуація».

У дослідженні О. С. Бовдир [12] проведено аналіз професіограм юридичних спеціальностей, що дало змогу визначити сутнісну характеристику особистості фахівця юридичної спеціальності, якою виступає саме комунікативна культура майбутнього правознавця. Остання повинна бути сформована у здобувачів вищої освіти на перших курсах завдяки процесу соціально-гуманітарної підготовки. Комплексний та цілеспрямований характер професіограми майбутнього бакалавра з правознавства передбачає ретельну роботу здобувача вищої освіти, в контексті якої він вивчає соціальне значення своєї професії, її виробничі та соціально-психологічні характеристики, аналізує фізіологічні вимоги професії до фахівця та оцінює власні психологічні спрямування.

Зважаючи на це, згрупуємо основні професійно важливі якості фахівця-правознавця у таблиці 1.4.

Таким чином, організовуючи процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства, слід аналізувати комплекс притаманних їм індивідуальних, особистісних та психологічних якостей, відповідно до зазначених у професіограмі їх майбутньої діяльності.

Таблиця 1.4

Основні професійно важливі якості фахівця-правознавця

Соціально-психологічні якості	Індивідуально-психологічні особливості	Особистісні характеристики
1	2	3
1. Загальні риси: – принциповість; – мужність; – дисциплінованість; – активність; – самостійність; – послідовність; – єдність слова та діла; – самовідданість у справі; – кмітливість; – рішучість та цілеспрямованість; – витримка і самовладання	1. Професійні юридичні здібності: – емоційна стійкість; – швидкість реакції; – швидкість формування навички; – просторово-часова уява; – координація розумових дій, рухів; – наполегливість; – здатність виконувати розумові операції у швидкому темпі; – здатність зіставляти образ подій за малопомітними показниками та деталями; – легкість і швидкість адаптації до ситуації; – здатність діяти при ліміті та дефіциті часу; – здатність діяти у нав'язаному темпі; – загальний інтелект	– активна життєва позиція; – креативне мислення; – розвинуті комунікативні навички; – цілеспрямованість; – високий рівень самомотивації; – наполегливість; – націленість на результат; – старанність; – дисциплінованість; – лояльність; – скрупульозність у роботі з документами; – високий рівень відповідальності за реалізацію рішень; – уміння приймати рішення; – відповідальність; – уміння працювати під пресингом (стресостійкість), уміння працювати в агресивному середовищі; – здатність (досвід) ефективно працювати у групі, уміння працювати в команді; – уміння одночасно вести декілька справ; – організаторські здібності; – навички управління проектами; – аналітичні здібності; – системне мислення; – уміння вести переговори; – навички міжособистісного спілкування, робота з людьми; – доброзичливість; – ведення ділового листування; – уміння читати нормативно-правову документацію; – навички публічних виступів; – бізнес-стиль; – сумлінність і порядність; – регулювання та попередження конфліктів; – мобільність
2. Відносини у колективі: – товариськість; – відвертість; – чуйність; – ввічливість; – правдивість; – вимогливість до себе та інших; – здатність «запалювати» людей і вести їх за собою; – уміння встановлювати оптимальну психологічну дистанцію; – зацікавленість у колективній справі; – комунікативність	2. Увага – обсяг; – стійкість; – переключення; – концентрація; – розподіл	
3. Ставлення до праці: – ініціативність; – наполегливість; – працелюбність; – сумлінність; – акуратність; – практичність розуму	3. Пам'ять – оперативна; – короткотермінова; – довготермінова; – сенсорна	

1	2	3
4. Ставлення до себе: – гідність; – скромність; – самокритичність; – уміння обґрунтовувати та зіставляти власні думки	4. Мислення – образне та евристичне; – репродуктивне; – просторово-часове; – абстрактне; – розуміння предметної області; – критичність; – самостійність	

Джерело: згруповано на основі матеріалів [146].

Як зазначає О. Михайленко [113, с. 186], «для набуття професійно значущих знань, умінь і навичок необхідних для бакалаврів права, слід формувати елементи професійного мислення здобувачів вищої освіти. Для забезпечення наступності у формуванні наукових понять передусім необхідно реалізувати міжпредметні зв'язки в процесі формування наскрізних понять, що дозволяє краще засвоїти теоретичні положення певної галузі знань і закріпити отримані раніше поняття, залучивши їх у нову систему».

Компетентність майбутніх фахівців з правознавства також передбачає опанування професійними ролями майбутньої професії. Під професійною роллю бакалавра з правознавства слід розуміти модель, що визначає його професійну поведінку, тобто нормативно очікувані та особисто інтерпретовані засоби взаємодії з іншими суб'єктами правового процесу у відповідності з набором соціальних статусів та позицій, що складають основу правознавчої професії.

Таким чином, комбінуючи певні професійні ролі та опановуючи відповідні умінні та навички, бакалавр з правознавства формує комплекс необхідних якостей, які у майбутньому надають йому переваги при виборі бажаної професії. Компоненти професійних ролей, запропонована О. Котиковою наведена у таблиці 1.5.

На думку О. Котикової [88, с. 215], опанування професійних ролей передбачає реалізацію тривалого процесу розвитку рольових якостей та соціалізації, впродовж усього періоду професійної підготовки майбутніх бакалаврів, протягом якого здобувачі вищої освіти формують та коригують свої навички в умовах групи під час аудиторних занять.

Компоненти професійних ролей бакалавра з правознавства

Професія	Професійно функціональна роль (юридична)	Професійно важливі ролі (особистісні)
Професія прокурора	Професійно-функціональна роль (забезпечувач законності)	Професійно-важлива роль (організатор, мотиватор, оратор, дослідник)
Професія юрисконсульта	Професійно-функціональна роль (забезпечувач юридичної діяльності організації)	Професійно-важлива роль (організатор, консультант, оратор)
Професія адвоката	Професійно-функціональна роль (безпосередній забезпечувач юридичних послуг)	Професійно-важлива роль (консультант, оратор, діагност, мотиватор)
Професія судді	Професійно-функціональна роль (здійснювач правосуддя)	Професійно-важлива роль (мотиватор, дослідник)
Професія нотаріуса	Професійно-функціональна роль (посвідчувач юридичних фактів)	Професійно-важлива роль (дослідник, діагност)

Джерело: [88, с. 215].

На думку О. Котикової [88, с. 215], «мотивація роботи здобувача вищої освіти за певною юридичною професією залежить від того, якого статусу ця професія набуває залежно від рівня спеціальної професійної компетентності здобувача освіти»:

«– преференційовані професії – бажані професії незалежно від наявних у здобувача вищої освіти індивідуально-психологічних особливостей, умінь, здатності до саморозвитку тощо (професія є бажаною незалежно від сформованості професійних ролей, які входять до її складу);

– рекомендовані професії – найпродуктивніші професії з огляду його індивідуально-психологічних особливостей, мотивації до опанування і наявного на даний момент рівня розвитку ролі (відповідних умінь) (професія є бажаною і рекомендованою завдяки сформованості професійних ролей, які входять до її складу);

– додаткові, можливі професії – такі, що становлять зміст професійної ролі, тобто конкретної юридичної професії, проте даний комплекс професійно важливих ролей не є повним або професійно необхідні ролі – власне юридичний зміст професії для здобувача освіти не є привабливим і

тому така професійно важлива роль не зазначається здобувачем вищої освіти на даному етапі як преференційована (професія є рекомендованою завдяки сформованості професійних ролей, які входять до її складу, але здобувач вищої освіти на даному етапі не обирає дану професію як бажану);

- професії, які вимагають кардинальних особистісних змін від здобувача вищої освіти

- можуть належати до преференційованих, проте на даному етапі не виступають а ні додатковими, а ні тим більше рекомендованими (професія є бажаною, тобто преференційованою, але професійні ролі, які входять до складу професії, не опановані здобувачем вищої освіти)».

Професійні рівні майбутніх бакалаврів права знаходять відображення у вимогах до підготовки таких фахівців. Так, детальний аналіз Стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що був затверджений і введений в дію наказом Міністерства освіти і науки № 1379 від 12 грудня 2018 року, дав змогу виявити вичерпний перелік компетентностей випускника. Розглянемо детальніше окреслені компетентності.

До *інтегральних компетентностей* належить: здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у галузі професійної правничої діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування правових доктрин, принципів і правових інститутів і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Загальні компетентності складають розширений перелік, а саме:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях;
- знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності;
- здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;
- здатність спілкуватися іноземною мовою;
- навички використання інформаційних і комунікаційних технологій;

- здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;
 - здатність бути критичним і самокритичним;
 - здатність працювати в команді;
 - здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів);
 - здатність реалізувати свої права і обов’язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні;
 - здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми;
 - здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку права, його місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій;
 - цінування та повага різноманітності і мультикультурності;
 - прагнення до збереження навколишнього середовища;
- Спеціальні (фахові, предметні) компетентності складають:*
- здатність застосовувати знання з основ теорії та філософії права, знання і розуміння структури правничої професії та її ролі у суспільстві;
 - знання і розуміння ретроспективи формування правових та державних інститутів;
 - повага до честі і гідності людини як найвищої соціальної цінності, розуміння їх правової природи;
 - знання і розуміння міжнародних стандартів прав людини, положень Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод, а також практики Європейського суду з прав людини;
 - здатність застосовувати знання засад і змісту інститутів міжнародного публічного права, а також міжнародного приватного права;
 - знання і розуміння основ права Європейського Союзу;
 - здатність застосовувати знання завдань, принципів і доктрин національного права, а також змісту правових інститутів, щонайменше з

таких галузей права, як: конституційне право, адміністративне право і адміністративне процесуальне право, цивільне і цивільне процесуальне право, кримінальне і кримінальне процесуальне право;

- знання і розуміння особливостей реалізації та застосування норм матеріального і процесуального права;

- знання і розуміння основ правового регулювання обігу публічних грошових коштів;

- знання і розуміння соціальної природи трудових відносин та їх правового регулювання;

- здатність визначати належні та прийнятні для юридичного аналізу факти;

- здатність аналізувати правові проблеми, формувати та обґрунтовувати правові позиції;

- здатність до критичного та системного аналізу правових явищ і застосування набутих знань у професійній діяльності;

- здатність до консультування з правових питань, зокрема, можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів, відповідно до вимог професійної етики, належного дотримання норм щодо нерозголошення персональних даних та конфіденційної інформації;

- здатність до самостійної підготовки проектів актів правозастосування;

- здатність до логічного, критичного і системного аналізу документів, розуміння їх правового характеру і значення.

Зважаючи на те, що професійні компетентності правознавців є повним набором професійних знань, достатніх для ефективного виконання професійних обов'язків, що передбачаються правовою системою та межами певних завдань відповідно до обраної професії, слід виділити дві складові професійно-компетентнісної підготовки юриста, а саме: економічну та правову, що є найбільш вагомими складовими загальної компетентності фахівця-юриста (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Модель професійно-компетентнісної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства

Джерело: розроблено автором за матеріалами [108, с. 115].

Отже, рівень розвитку суспільних економічних і правових відносин характеризує економічну культуру фахівця з правознавства. Економічні знання та практичні навички надають юристу змогу повноцінно прогнозувати та оцінювати власні правові дії, дозволяють, спираючись на знання законів ринку та економічних ринкових відносин, знаходити зв'язки між правовими та економічними явищами. Економічна культура є не що інше, як рівень економіко-правового регулювання, який базується на економічній обґрунтованості професійних дій, спрямованих на розвиток економічних відносин.

Разом з тим правова культура представляє собою цілу систему правових цінностей відповідно рівня правового процесу, якого досягло суспільство. Правова культура віддзеркалює у правовій формі різні соціальні цінності, найголовнішою з яких є свобода особистості. Отже, правова культура – це система, яка поєднує в собі правові знання та вміння, досвід, почуття, емоції та ін., що проявляються в правомірній діяльності і поведінці та відокремлюють в собі позитивну складову правосвідомості. Таким чином, правова культура – це, перш за все, свідоме та всебічне виконання вимог права, його досконале знання та розуміння.

Сутність професійної культури юриста, як значиться в Реєстрі юридичних клінік України, реалізується через низку функцій, основними з яких є такі [144]:

«– формування здатності педагогічної спостережливості та передбачливості;

– набуття вміння аргументації юридичних доказів, тактики й етики допиту;

– підвищення культури юридичного діалогу;

– піднесення якості юридичних консультацій;

– досягнення ефективного двостороннього процесу у вихованні;

– застереження від педагогічного свавілля;

– виховання юридичної активності населення, юридичної освіти».

Для забезпечення ефективності виконання функцій реалізації культури юриста важливим фактором є раціональність методичного забезпечення освіти. Сьогодні розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та нових форм освітнього процесу сприяють розвитку та впровадженню мультимедійного забезпечення в практику освітнього процесу. Аналізуючи практичний досвід освітньої діяльності вітчизняних закладів вищої освіти, впровадження мультимедійних технологій можливе завдяки таким крокам, як:

– організація освітнього процесу з впровадженням мультимедійних лекцій та практичних занять;

- застосування мультимедійної продукції в освітньому процесі;
- формування бази даних з різних дисциплін;
- застосування інноваційних методів та інструментів у освітньому процесі (ділові ігри, кейс метод тощо);
- формування електронної бази освітньо-методичного спрямування.

Ще одним сучасним рішенням розвитку освіти є інтерактивні методи освіти. Як зазначає С. Крамаренко [93, с. 7], «інтерактив в освіті націлений на розвиток у здобувачів вищої освіти освітньої та соціальної компетенції, зокрема умінь роздумувати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, спостерігати, критично мислити, приймати участь у дискусії, аргументувати думку, приймати рішення, спілкуватися у малих та великих групах; навичок оволодіння засобами самостійного отримання та обробки інформації з різноманітних джерел, проведення самостійних досліджень; навичок активного слухання, ефективної комунікації, участі у груповій роботі та відповідальності за результати спільної діяльності, організації роботи малої групи, оцінювання власних дій та можливостей, розвиток творчих ідей».

Назвемо лише деякі методи та прийоми інтерактивної освіти, які можливо ефективно використовувати на заняттях правознавства для формування предметних компетенцій: дискусії та обговорення, розв'язання проблемних питань, мозковий штурм, робота в групах, інтерв'ю, аналіз аргументів «за» і «проти», навчальні ігри, створення проектів, презентацій та виставок.

Варто погодитися з Ю. Стецик [171, с. 47] у тому, що «ефективне використання інтерактивних методів сприяє залученню до роботи на заняттях практично всіх здобувачів вищої освіти та виробленню в них соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговоренні. Здобувачі вищої освіти перебувають у постійному пошуку. Вони отримують відповіді на запитання, знаходять нову інформацію для розв'язання проблеми, розмірковують разом над варіантами й способами виконання завдання. Це розвиває в них навички співпраці й ухвалення спільних рішень, комунікативні навички, навички ведення дискусії й

формулювання аргументованих суджень і обґрунтованих висновків; підвищує рівень опанування аналізом, синтезом, узагальненням і абстрагуванням; сприяє розвитку вмінь виявляти різні погляди на правові проблеми, сприймати й оцінювати спектр думок щодо них, шукати й аналізувати різні джерела інформації правового змісту».

При цьому Ю. Бистрова [9, с. 30] підкреслює, що «нині в освітній практиці відомі педагогічні технології, які найбільш часто використовуються можна класифікувати їх таким чином»:

- «структурно-логічні технології: поетапна організація системи освіти, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів;

- інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (у т. ч. електронних);

- професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);

- тренінгові засоби: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань);

- інформаційно-комп'ютерні технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерної освіти на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних освітніх програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

- діалогово-комунікаційні технології: сукупність форм і методів освіти, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня».

Такі автори, як І. Галиця та І. Драч [34, с. 105; 51, с. 112] вважають, що «інноваційні методи освіти є полікомпонентним, оскільки об'єднує всі ті нові й ефективні способи освітнього процесу (здобуття, передачі й продукування знань), які, власне, сприяють інтенсифікації та модернізації освіти, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал здобувачів вищої освіти. Серед інтерактивних методів, форм і прийомів, що найчастіше використовуються в навчальній роботі ЗВО, слід назвати такі: аналіз помилок, колізій, казусів; аудіовізуальний метод освіти; брейнстормінг («мозковий штурм»); діалог Сократа (сократів діалог); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова (рольова) гра (здобувачі вищої освіти перебувають у ролі законодавця, експерта, юрисконсульта, нотаріуса, клієнта, судді, прокурора, адвоката, слідчого); «займи позицію»; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу і діагностики ситуації; метод інтерв'ю (інтерв'ювання); метод проектів; моделювання; «освітній полігон»; PRES-формула (від англ. Position – Reason – Explanation or Example – Summary); проблемний (проблемно-пошуковий) метод; публічний виступ; робота в малих групах; тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) та ін. Із інноваційних механізмів активізації педагогічного і наукового процесів усе частіше згадується необхідність відродження ідеї змагальності у всіх сферах життя, зокрема, йдеться про метод «гонка за лідером». Автори цієї методики висвітлюють ретроспективу, значення, зміст поняття «змагання», розкривають методологічні аспекти застосування нетрадиційної (штучної) конкуренції, наводять слушні пропозиції щодо нарахування балів за основні види освітньої діяльності, надають конкретні формули для розрахунку загальної кількості балів, акцентують увагу на розробці так званого безмашинного програмного методу контролю знань здобувачів освіти, застосування якого дозволить перевірку знань необмеженої кількості здобувачів вищої освіти з окремих питань навчальної дисципліни за короткий проміжок часу».

Науковець В. Сімоненко [161, с. 110] зазначає, що «у процесі підготовки спеціалістів правознавства засобом всебічного розвитку творчої активності тих, хто навчається, є інтелектуально-конкурентні ігри, проведення «науково-технічного суду над ідеєю». Вони включають імітаційні заняття, які допомагають розкрити суть методики викладання права, розглядаються питання формування правового мислення».

І. Галиця [34, с. 105] додає, що «інші ігрові технології, наприклад, розроблення кейсів із проблем правознавства, дають можливість здобувачам вищої освіти виконувати різні ролі та представляти інтереси всіх сторін, зокрема, у цивільно-правових відносинах, які часто конфліктують між собою. У розглянутих прикладах активних методів освіти провідну роль відведено інформаційним технологіям і доміную – педагогам-фасалітаторам (комунікаційним посередникам), які ефективно сприяють становленню кваліфікаційних характеристик особистості як спеціаліста певної галузі, здатного до інноваційних дій».

У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що одним з інноваційних методів освіти є контексте навчання. Основна мета контекстного навчання полягає у формуванні освітнього процесу здобувачів вищої освіти, їх цілісних, внутрішньо-мотивованих професійних умінь, як майбутніх бакалаврів з правознавства.

Створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності виступає характерною ознакою концепції контекстного навчання.

Цей факт додає до освітнього процесу цілий ряд нових аспектів, а саме:

- системність знань;
- розгалужена між предметність знань;
- просторово-часовий контекст «минуле – сучасне – майбутнє»;
- перехід або можливість переходу від статичної форми подачі змісту освіти до динамічної;
- особисті та посадові інтереси спеціалістів;
- посадові обов’язки і функції майбутніх спеціалістів.

На думку А. Вербицького [23, с. 52], «у контекстному навчанні моделювання професійної діяльності, яка засвоюється здобувачами вищої освіти, відбувається за допомогою трьох типів взаємопов'язаних моделей: семіотичної, імітаційної, соціальної, завдяки яким здійснюється формування не тільки предметної, але й соціальної підготовленості спеціаліста». Розглянемо детальніше зазначені моделі.

1. Семіотична навчальна модель.

Насамперед зауважимо, що під семіотикою права варто досліджувати галузь у системі права, що передбачає дослідження системи специфічних функціонально зорієнтованих елементів, таких як: сигнали, коди, знаки та забезпечення нового концептуального підходу у вивченні правових аспектів дійсності з використанням її знакових систем, що виникають, формуються та функціонують у межах правового середовища.

Що стосується розгорнутої концепції семіотичної моделі освіти, то вона поєднує філософські, загальнотеоретичні та метатеоретичні основи вивчення права, що являє собою систему знаків та знакових комплексів соціально-правової дійсності враховуючи наявні знання з мовознавства, логічного мислення, психологічних та соціологічних наук та має на меті пояснити механізми їх виникнення та інтеграції в суспільство.

Як зазначає О. Отич [124, с. 112], «семіотика розглядає правові феномени в широкому знаково-символічному контексті, виявляє в них формальне та змістовне, знаходить мета юридичні смисли в культурно-історичних реаліях правового буття. У полі зору семіотики права перебуває весь знаковий світ права, його дійсність і можливість – особлива правова реальність (зокрема законодавство, правове життя), натомість загальна теорія права, а також галузеві юридичні науки досліджують правову систему, тобто позитивний аналог правової реальності. Кожна юридична наука взаємодіє із семіотикою права настільки, наскільки вони здатні допомогти одна одній у дослідницьких пошуках. Це стосується як загальнотеоретичних, порівняльно-та історико-правових юридичних дисциплін (з яких найбільш відомі – це

філософія права, теорія держави і права, правова компаративістика, історія держави та права, історія політико-правових учень, римське право), так і галузевих (міжнародне, конституційне, цивільне, кримінальне, адміністративне, сімейне, господарське, аграрне, екологічне, арбітражне, фінансове право, а також процес – цивільний, кримінальний, господарський тощо) та спеціальних (прикладних) юридичних дисциплін (кримінологія, криміналістика (особливо галузі криміналістичної техніки – дактилоскопія, трасологія, балістика, хроматографія, криміналістична фотографія, графологія, автороззнавство, одорологія, габітоскопія та ін.), юридична психологія, судова медицина, судова ентомологія, судова психіатрія, усі види експертиз тощо)».

Як зауважує О. Балинська [4, с. 36], методологічну основу семіотики права становлять:

«– семіотичний підхід і семіологічний аналіз у вивченні процесів творення та функціонування суспільних, у тому числі правових знаків і їх систем;

– герменевтичний підхід, що у поєднанні із семіотикою (семіологією) принципово деконструє гносеологію і забезпечує інтерпретацію правової дійсності;

– синергетичний підхід, що забезпечив семіотику права механізмами спонтанного формування і збереження складних систем;

– феноменологічний підхід для вивчення механізму відтворення правової дійсності у правосвідомості соціального суб'єкта;

– діяльнісний підхід, що послужив методологічною основою для дослідження закономірностей виникнення та закріплення правових знаків і процесу їх руху в єдиному правовому полі;

– функціональний підхід, що дав можливість розглядати правовий знак як функціональне явище, органічно пов'язане з процесами самоорганізації та управління;

– системний підхід, що передбачає виокремлення додаткових складових процесу правопізнання – чинників знакового відтворення елементів правової дійсності та їх констатування».

Таким чином, розгалуженість зв'язків, якими характеризується семіотична модель освіти, активізує процес міждисциплінарної взаємодії, взаємозбагачення та взаємообмін знаннями та досвідом у сфері юридичних знань, а також забезпечує виконання пізнавальної (або інформаційної), методологічної, символічно-відображальної та прогностичної функцій.

2. Імітаційна навчальна модель.

Вимогою часу стає поширення активної практичної освіти. Цей метод передбачає виконання професійних обов'язків, притаманних реальній посаді, розгляд конкретних справ (так звана, ознайомча практика). Активні імітаційні методи освіти розподіляються на види: ігрові (ролеві ігри, ділові ігри, проектувальні ігри) та неігрові (імітація ситуації, аналіз ситуації, індивідуальні вправи).

Варто зазначити, що ще у II пол. XX ст. у Сполучених Штатах Америки паралельно з впровадженням ігрових технологій у освітню діяльність впроваджувалося імітаційне моделювання, яке передбачало вирішення реальних або імітованих ситуацій для того, щоб виявити конкретні та загальні якості. Створення методики вивчення конкретних ситуацій відбулося у Гарварді з метою подальшого застосування в освітній діяльності бізнес-шкіл, а згодом у межах системи професійної освіти. Використання даної моделі надає можливість здобувачам вищої освіти отримати новий професійний досвід.

Тобто використання імітаційних моделей передбачає створення фрагментів певної професійної ситуації, умов робочого процесу з метою аналізування здобувачами вищої освіти конкретних ситуативних практик та формування шаблону професійної поведінки в заданих умовах.

О. Фатхудінова [177, с. 36] вважає, що «аналіз конкретних ситуацій має такі ознаки: наявність складного завдання чи проблеми, яка повідомляється здобувачам вищої освіти викладачем. Прикладом може бути конкретна

справа, проаналізувавши яку, здобувачі вищої освіти повинні виступити з обвинувальними чи захисними промовами; формування викладачем контрольних питань за кримінальною справою, яка розглядається. Найпростішим імітаційним методом освіти є розігрування ролей. Воно вимагає менше витрат часу і засобів на розробку і впровадження. Основні ознаки методу розігрування ролей так:

«— наявність складного завдання або проблеми і розподіл ролей між учасниками;

— відмінність інтересів учасників;

— взаємодія учасників гри, зокрема, шляхом активної участі при розгляді конкретної кримінальної справи, судових дебатів;

— введення викладачем у процесі гри корегуючих умов (якщо наприклад, суддя чи адвокат захворів, не з'явився прокурор);

— оцінка результатів і підвищення підсумків гри викладачем».

Аудиторні умови дають змогу відтворювати різні аспекти предметного та соціального змісту засвоюваних рольових функцій діяльності. На наш погляд, саме аналіз ситуацій, ділові і навчальні ігри дають змогу здобувачеві вищої освіти сформувати професійні навички фахівця та майбутнього члена колективу.

Погодимося з Л. Іваненко [67, с. 59] у тому, що «імітаційна модель, покладена в основу освіти, може бути інформаційною, тобто вона передбачає отримання на вході певних сигналів стосовно дій (рішень) гравця — послідовності символів, цифр і реакції на них». Застосування імітаційних освітніх моделей припускає вихід здобувачів вищої освіти за окреслені рамки інформаційного забезпечення освіти, формуючи предметний контекст майбутньої професійної діяльності, де інформація представлена реальними практичними завданнями, які потребують вирішення в робочих умовах.

Таким чином, актуальність використання даної моделі підтверджується тим, що завдання, які стоять перед майбутніми бакалаврами з правознавства, ускладнюються. З огляду на це, формується

необхідність у виявленні новітніх технологій освіти, застосування яких дозволяє здійснювати професійну підготовку на якісно новому рівні у відповідності з вимогами часу. Освітній процес слід організувати таким чином, щоб теорія та практика гармонійно доповнювали один одного та формували у майбутніх бакалаврів з правознавства готовність до вирішення будь-яких професійних викликів.

3. Соціальна навчальна модель.

Основна характеристика освітньої підготовки з використанням методів контекстного навчання полягає в необхідності сформувати мовою знакових засобів соціальний зміст майбутнього професійного середовища.

Як зазначає В. Рижиков [147, с. 16], «розробка соціальної моделі освіти як моделі підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства до майбутньої професійної діяльності передбачає формування у них на основі притаманних суспільству цінностей відповідних моделей поведінки і, таким чином, програмування суспільного розвитку, його перспективних напрямків».

Тоді як В. Желанова [58, с. 170] зазначає, що «у соціальних освітніх моделях освітні завдання (задачі, проблеми) представлені у вигляді ситуацій, які вирішуються в спільних, колективно-розподілених формах спілкування і взаємодії учасників освітнього процесу (ролігравання ролей, ділові ігри, освітньо-дослідницька робота і т. п.). У такому випадку формується не тільки предметна, але й професійна компетентність суб'єктів освіти, яка здійснюється завдяки поділу на інтерактивні групи, які імітують ситуації майбутньої професійної діяльності».

Таким чином, під соціальної моделлю освіти розуміємо комплекс системи набуття знань та навичок в умовах соціальної групи, в якій здобувачі вищої освіти спостерігаючи за поведінкою фахівців та впливом її наслідків, відповідно формують власну професійну поведінку.

А. Вербицький [22, с. 38] зауважив, що контекстне навчання передбачає виділення трьох базових підходів та безліч перехідних від одного базового до іншого. Основними підходами є:

1. Освітня діяльність академічного типу (інформаційна лекція тощо); але на проблемній лекції, наприклад, намічається контекст майбутньої професійної діяльності. Завданнями цього етапу є: 1) сформувати мотиви розуміння ролі майбутньої професії в суспільстві; 2) сформувати рефлексію як базове особистісне утворення; 3) сформувати ситуативні смислові утворення, а саме особистісні смисли, смислові установки до майбутньої професійної діяльності; 4) сформувати суб'єктність як особистісний конструкт, що полягає у розкритті свого суб'єктного потенціалу.

Таким чином, у процесі освітньої діяльності здобувачі вищої освіти пристосовуються та адаптуються до умов рефлексно-контекстного середовища. Вони стають об'єктом цього середовища. Відносини в системі «середовище-студент» слід розглядати, як «суб'єктно-об'єктні». Важливо зауважити, що середовище виступає чинником формування особистості, а здобувач вищої освіти виступає приймачем впливу середовища і усвідомлює себе в ньому. Крім цього, здобувач вищої освіти формує стан присутності в рефлексивно-контекстному середовищі. Інтерактивність та імерсивність цього стану є обмеженими.

2. Квазіпрофесійна діяльність: імітаційна, рольова, ділова гра та інші ігрові форми організації освітньої діяльності. Хоча гра залишається аудиторного формою занять, у ній відтворюється предметний, соціальний та психологічний зміст професійної діяльності фахівця – контекст професійної діяльності [22, с. 38]. Завданнями цього етапу є таке: 1) сформувати саме професійну мотивацію, реалізувати смислоутворювальну, регуляторну функції мотивів; 2) сформувати контекстну рефлексію як вагому професійну якість; 3) сформувати стійкі смислові утворення, а саме – фіксовану смислову установку; 4) сформувати первинну професійну суб'єктність; 5) сформувати певні комунікативні уміння щодо соціального контексту майбутньої професії.

Треба відзначити, що педагогічні задачі та педагогічні ситуації в такому форматі вже слід розглядати не як методи, а як самостійні

організаційні контекстні форми освіти. Вони концентрують в собі великий потенціал стосовно застосування та впровадження в процесах професійної підготовки та виховання майбутніх бакалаврів з правознавства, цілого ряду нових професійних контекстів майбутнього спеціаліста, таких як рефлексивно-формульовального, мотиваційного, стимулювального, суб'єктно-формульовального, смисло-утворювального, соціального. Таким чином, не викликає сумнівів той факт, що рефлексивно-контекстне середовище розширюється, а об'єктивні умови доповнюються новоутвореними, що викликає зростання імерсивності середовища. Вищевказане розширення середовища пов'язане з розширенням професійного контексту, його варіативністю, тобто рефлексивно-контекстне середовище наближається до реального професійного середовища. При цьому безпосередню участь у створенні рефлексивно-контекстного середовища відіграють самі здобувачі вищої освіти. Вони захоплюються, поглинаються середовищем та задовольняються присутністю в ньому. В умовах зростання інтерактивності середовища здобувачі вищої освіти та середовище стають суб'єктами, а відносини між ними набувають статусу «міжсуб'єктного».

3. Освітньо-професійна діяльність, де здобувач вищої освіти виконує функції фахівця: виробнича практика, написання курсових та дипломних робіт тощо. На цьому етапі відбувається трансформація освітньої діяльності у професійну [22, с. 38]. Завданнями цього етапу є таке: 1) закріпити й актуалізувати професійні мотиви, реалізувати коригувальну функцію мотивів; 2) сформувати рефлексивну компетентність як вагому професійну якість; 3) реалізувати детермінаційну функцію рефлексії; 4) оволодіти всіма елементами комплексного механізму рефлексії; 5) сформувати стійкі професійні смислові утворення, а саме – смислову диспозицію, реалізувати процес смислобудівництва; 6) сформувати професійну суб'єктність; 7) сформувати систему вмінь щодо соціального контексту майбутньої професії.

Таким чином, при цьому відбувається реалізація як об'єктивних, так і новоутворених спеціальних умов рефлексивно-контекстного середовища.

Слід зазначити, що головною якістю такого середовища є пріоритет групових форм освітнього процесу, який базується на дискусії, діалозі, полілозі. Такий підхід в організації роботи здобувачів вищої освіти, на нашу думку, є найбільш вдалим для використання повного спектру професійних контекстів майбутніх спеціалістів. Як зауважив А. Вербицький, що контекстна рефлексія набуває статусу рефлексивної компетентності як цілісної, інтегрованої професійно-особистісної якості, окрім того набувають чинності її детермінаційні функції стосовно суб'єктної, смислової та мотиваційної сфери майбутніх бакалаврів з правознавства.

Однією з основних форм освітньої діяльності у ЗВО є лекція. До сучасних видів лекцій С. Вітвицька [30, с. 138] відносить:

«1. Лекція – мозкова атака – це запрошення до колективного дослідження. Викладач пропонує слухачам спільно вивести те чи інше правило, закономірність процесу, явища. При цьому він звертається до досвіду й знань аудиторії. Уточнюючи й доповнюючи відповіді, викладач підводить теоретичну базу під практичний колективний досвід, записує висновки на дошці (за традиційної форми лектор викладає сам). Звичайно, у такому випадку часу витрачається більше, але його можна зекономити, не зупиняючись на деталях. У процесі «мозкової атаки» відзначається велика активність здобувачів вищої освіти.

2. Лекція-дискусія. На відміну від попереднього прийому, у цій ситуації викладач не тільки використовує відповіді здобувачів вищої освіти на поставлені питання, а й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Це пожвавлює освітній процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконання, долаючи негативні установки й помилкові думки деяких здобувачів вищої освіти. Зрозуміло, що ефект досягається лише за умови правильного добору питань для дискусії та вдалого, цілеспрямованого керівництва. Питання ставляться залежно від контингенту аудиторії.

3. Лекція з розбором конкретних ситуацій – один зі способів активізації освітньо-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. За формою така лекція є дискусією, однак для обговорення викладач ставить не питання, а наводить конкретну ситуацію. Ця ситуація представляється усно або у фрагменті діафільму, відеозапису й містить у собі достатню інформацію для оцінки явища й його обговорення. Викладач намагається розв’язати дискусію. Іноді обговорення мікроситуації використовується як своєрідний пролог до наступної частини лекції. Це необхідно для того, щоб зосередити увагу аудиторії на окремих проблемах, підготувати до творчого сприймання матеріалу. Як правило, ситуація добирається досить гостра (конфліктна). Але потрібно пам’ятати, що на обговорення не повинно витрачатися багато часу; не можна також допускати, щоб дискусія відхилялась від теми».

Однак сьогодні з’являються нові методи та підходи до побудови освітнього процесу. В. Желанова порівнює особливості традиційної лекції та лекції контекстного типу. Порівняльний аналіз наведений в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Порівняльна таблиця традиційної й лекції контекстного типу

Провідні критерії	Традиційна лекція	Лекція контекстного типу
Мета освіти	запам’ятовування абстрактної, готової інформації, тобто лекція є «школою пам’яті»	формування знань як засобу практичної дії та вчинку, породження власних думок здобувачів освіти, тобто лекція є «школою мислення»
Зміст освіти	відтворення предметного контексту науки	відтворення предметного й соціального контексту майбутньої професійної діяльності
Стиль викладення матеріалу	монолог (інформування)	діалог (внутрішній та зовнішній)
Відносини лектора й здобувача освіти	«суб’єкт-об’єктні»	«суб’єкт-уб’єктні»
Характер взаємодії	Безособистісний	міжособистісний
Форми спілкування	групово, традиційна	колективна, сумісна (круглий стіл)
Позиція учасників	активність викладача	активність здобувачів освіти

Джерело: [59, с. 49].

Таким чином, лекції контекстного типу мають низку відмінностей від лекцій традиційного типу. Якщо раніше вважалося, що лекція є систематичним, послідовним монологічним викладом теоретично-спрямованої освітньої інформації, то на лекціях контекстного типу майбутні бакалаври з правознавства мають змогу досягти таких цілей:

1. Ефективно засвоювати теоретичні знання.
2. Розвивати теоретичне мислення.
3. Формувати пізнавальний інтерес до змісту освітньої програми.
4. Формувати стійку мотивацію до особливостей майбутньої професійної сфери діяльності.

Слід зазначити, що існують різноманітні підходи до побудови лекції контекстного типу. Сутнісну характеристику окремих видів зазначених лекцій наводить В. Желанова в таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

Сутнісна характеристика лекцій контекстного типу

Види лекцій	Мета	Зміст	Провідні вимоги
1	2	3	4
Проблемна лекція	розвиток теоретичного мислення; формування пізнавальної та професійної мотивації; формування дослідницького ставлення до змісту наукового знання	найбільш важлива для науки і практики і складна для розуміння та засвоєння інформація, що відображає новітні досягнення науки, об'єктивні і суб'єктивні суперечності на шляху їх практичної реалізації й представлена як основна та супідрядні проблеми	створення проблемної ситуації, умов суб'єктивного «відкриття» здобувачами освіти наукового знання за допомогою проблемних та інформаційних питань; узагальнення викладачем результатів засвоєння змісту проблемної лекції
«Лекція удвох»	показ суперечливого, імовірного характеру наукового і прикладного знання; демонстрація правомірності різних точок зору на проблему і підходи до її розв'язання; активізація уваги здобувачів освіти, спонукання інтересу до процесу пізнання;	певні ключові або дискусійні питання змісту освіти; проблеми міждисциплінарного характеру	діалог викладачів не повинен перетворитися в монолог кожного; неприпустимі міжособистісні конфлікти з приводу незгоди з іншою точкою зору; у кінці лекції викладачі повинні прийти до певного консенсусу, відзначивши

Продовження табл. 1.7

1	2	3	4
	формування складних міжпредметних компетенцій		правомірність існування різних точок зору
Лекція із заздалегідь запланованими помилками	розвиток у здобувачів освіти умінь виступати в ролі експертів, виокремлювати невірну або неточну інформацію; активізація уваги; контроль рівня і правильності засвоєння попереднього матеріалу	у процесі лекції студенти відстежують і відзначають у конспекті помічені помилки; називають їх на прохання викладача в кінці лекції; ставлять лекторові уточнювальні питання; записують правильні варіанти відповідей	закладення і маскуванню у змісті лекції деякого числа помилок, які в кінці лекції будуть показані здобувачам вищої освіти і проаналізовані викладачем
Лекція-візуалізація	формування вміння перекодування словесної інформації у візуальні форми й вибір відповідної візуальної логіки й ритму подачі матеріалу; стимулювання розумових дій аналізу, синтезу, узагальнення, згортання і розгортання інформації	систематизація й концентрація змісту у візуальних формах; виокремлення найбільш значущих його елементів	проблемність, а не проста ілюстративність; використання різних форм наочності: натуральної, образотворчої, символічної; опора на психофізіологічні вимоги до сприйняття інформації
Лекція пресконференція	з'ясування кола інтересів здобувачів вищої освіти, готовності до роботи, сталення до предмету; концентрація уваги до найбільш важливих питань змісту освіти; визначення перспектив реалізації теоретичних знань на практиці; формування умінь формулювання питань	після оголошення теми лекції викладач пропонує здобувачам освіти письмово поставити питання; сортує їх відповідно до теми; розкриває тему лекції, у змісті якої містяться відповіді на всі поставлені питання без їх назви; проводить підсумкову оцінку питань як віддзеркалення знань та інтересів здобувачів вищої освіти	перетворення лекції з деперсоніфікованого інформування в процес, що адресований особисто кожному здобувачеві вищої освіти.
Рефлексивно орієнтована лекція	звернення здобувача вищої освіти на себе; формування готовності до виходу в рефлексивну позицію, критичності мислення, аргументованості висловлювань, навичок рефлексивного слухання	матеріал лекції будується на включенні здобувачів вищої освіти у рефлексивну діяльність, зверненні викладача до особистого досвіду здобувача вищої освіти, що стимулює процеси самоаналізу, самоусвідомлення	співпраця, «міжсуб'єктне» спілкування викладача та здобувача вищої освіти, що стимулюють процеси самопізнання, самоудосконалення, самореалізації

Джерело: [59, с. 49].

Насамперед зазначимо, що формування предметного та соціального змісту майбутньої професії має здійснюватися з використанням усіх видів дидактичних засобів, форм, серед яких варто виділити ділову гру, як найголовнішу форму у знаково-контекстному навчанні.

Таким чином, основною особливістю застосування лекцій проблемного характеру є можливість реалізації принципу проблемності змісту освіти й процесу його розкриття в міжсуб'єктній діалогічній взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти. Тобто, відбувається наближення процесу пізнання здобувачів вищої освіти до пошукових, дослідницьких форм діяльності. Проблемні ситуації, сформовані викладачем, залучають кожного здобувача вищої освіти до міжособистісного діалогу, спільного розмірковування та дискусій на обрану тему. Для вирішення проблемного завдання здобувачі вищої освіти аналізують, відбирають інформацію, планують та конструюють макет його вирішення, що є важливим аспектом активізації рефлексивних навичок здобувачів вищої освіти.

Особливістю «лекції удвох» є те, що на занятті створюються предметний та соціальний контексти, що передбачає обговорення проблеми з двох різносторонніх підходів, зазвичай протилежних. Завданням здобувачів вищої освіти є формування особистої думки щодо теорії та практики вирішення поставленого завдання, враховуючи комплексну різнобічну інформацію. Такі форми лекцій активізують аналітичні навички здобувачів вищої освіти та готовність до критичного мислення.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками характеризується тим, що викладач навмисно закладає помилки, які мають бути віднайдені та виправлені здобувачами вищої освіти. Вид такої взаємодії допомагає у розвитку уважності, спостережливості здобувачів вищої освіти, необхідності побудови інформаційної бази та постійного повторення й аналізу сумісності вже отриманих знань з щойно викладеною інформацією.

Особливість лекції-візуалізації (презентації) полягає в тому, що вона будується на основі використання сучасний інноваційно-інформаційний

технологій. У ході лекції викладач гармонійно вбудовує освітні презентації та відео сюжети у освітній процес. Такий вид лекцій сприяє більш ефективному освоєнню матеріалу та активізує образно-логічні навички здобувачів вищої освіти.

Особливість лекції прес-конференції полягає в тому, що здобувачи вищої освіти мають змогу представити свої запитання викладачеві з метою більш глибокого розуміння попередньої навчальної теми.

Насамкінець, рефлексивно орієнтовані лекції відрізняються від традиційних тим, що впроваджують професійний контекст в освітній процес підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства. Нову інформацію, яку надає викладач, здобувачі вищої освіти повинні співвідносити з власними професійними якостями. У разі недостатності досвіду у певній сфері чи конкретній компетенції, здобувач вищої освіти формує необхідну професійно вагому якість характеру шляхом тренінгів, презентацій, семінарів, круглих столів, відео-вебінарів, які пропонуються закладом вищої освіти для особистісного саморозвитку здобувачів вищої освіти.

Розглянувши особливості лекцій контекстного типу як однієї з основних форм освітньої діяльності у підготовці майбутніх фахівців з правознавства, перейдемо до аналізу особливостей організації практико-орієнтованої діяльності як основної умови реалізації контекстного навчання. Серед основних видів такої діяльності виділимо наступні:

- практичні заняття з фахових дисциплін;
- виробнича практика у вигляді «юридичної клініки».

Як вже зазначалося, академічні форми лекцій та семінарів нами модифікуються у проблемні, дискусійні, на яких акцентується увага на професійному та соціальному контексті майбутньої педагогічної діяльності шляхом проблемно-діалогічного показу теоретичних позицій учених на зразок «обговорення» реальних проблемних питань педагогічної праці. Найбільш широке запровадження квазіпрофесійної діяльності здобувачів вищої освіти відбувається на лабораторно-практичних заняттях. В

технології контекстного навчання та організації квазіпрофесійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти вагоме місце посідає моделювальна практика, що полягає у заміщенні реального об'єкта професійної діяльності його модельним логіко-почуттєвим відтворенням у вигляді опису найбільш значущих властивостей. Викладені положення та характеристики імітаційного навчання доводять його повну відповідність особливостям дидакалогічної підготовки, що передбачає оволодіння майбутніми педагогами в спеціально створених лабораторних умовах аудиторних практичних занять різноманітними моделями і техніками квазіпрофесійної педагогічної діяльності ще до її безпосереднього виконання, навіть у процесі педагогічної практики [41].

Особливою галуззю навчального імітаційного моделювання квазіпрофесійної діяльності здобувачів вищої освіти вважається одна з альтернативних інноваційних технологій – гра, яка розглядається в сучасній педагогіці вищої школи як дієвий засіб професійного становлення майбутнього фахівця та активізації його навчальнопізнавальної діяльності, що дає значний розвивальний ефект. Крім того, гра, як бачимо, може легко інтегруватися не лише з традиційними академічними формами лекційних і практичних занять, а й з іншими інноваційними технологіями навчання – інтерактивним, кооперативним, проектним, контекстним [41].

А. Галай [33, с. 68] доводить, що «одним із об'єднуючих елементів для профільних і непрофільних юридичних вузів є такий компонент юридичної освіти, як юридична клініка. Саме в юридичній клініці, як структурному підрозділі юридичного закладу вищої освіти (факультету), створеному для практичної освіти студентів-юристів навичкам майбутньої професії шляхом здійснення соціально-орієнтованої правозахисної та право просвітницької діяльності під керівництвом викладацького корпусу можна повною мірою реалізувати так звані «клінічні методи викладання права».

Під клінічними методами викладання права слід розуміти комплекс спеціальних методик освіти, в основі яких лежить особиста зацікавленість

здобувачів вищої освіти та їх спрямованість на освоєнні спеціальних знань та навичок, що є максимально наближеними до вимог, що висувуються перед фахівцями їх професійної галузі. На наш погляд, така думка є влучною з огляду на те, що використання клінічних методів є ефективним засобом заповнення прогалин в академічній теоретичній освіті та надання здобувачам вищої освіти безцінних можливостей одержати перший практичний професійний досвід.

Підсумовуючи усе вищесказане, можемо зробити висновок, що головними концептуальними засадами контекстного навчання, як стверджує його фундатор – А. Вербицький [22, с. 32], є наступні положення:

«– перенесення акцентів з викладацької діяльності педагога закладу вищої освіти на пізнавальну діяльність здобувача вищої освіти, його творчість, активність;

– діалогова взаємодія в системі «викладач – здобувач вищої освіти» на засадах взаєморозуміння, відкритості, довіри, стимулювання й підтримки пізнавальної творчої активності та процесу формування професійних особистісних рис і якостей;

– забезпечення психолого-педагогічних умов, форм і методів освітньої діяльності, які сприяють формуванню професійних компетентностей, соціальних якостей особистості, набуття досвіду творчої діяльності».

Основною характеристикою застосування контекстного навчання у системі підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства є те, що суб'єкти освіти ставляться в діяльнісну позицію, основний зміст якої поступово трансформується з освітнього до практично-професійного наповнення. Професійна діяльність передбачає дотримання системоутворюючих вимог, які підпорядковуються контекстному принципу побудови навчальних занять й викладенню не лише планових модулів, а й підвищенню кваліфікаційних якостей здобувача вищої освіти загалом.

Висновки до першого розділу

Дослідження теоретичних основ застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства дало можливість зробити наступні висновки.

1. Характеристика базових понять дослідження зумовила необхідність зробити висновок про те, що контекстний підхід, який застосовується при підготовці бакалаврів з правознавства, базується на взаємному зв'язку різних напрямів професійної підготовки здобувачів вищої освіти, а саме теоретичного, практичного, особистісного; також системним підходом до постановки та вирішення освітніх проблем, упровадженням різних моделей предметного і соціального змісту професійної діяльності.

Система принципів контекстного підходу формується з цілого ряду чинників. Серед них слід у першу чергу зазначити наступні: системності, полягає у забезпечення здобувачів вищої освіти в освітній діяльності базами виробничої практики; прогностичності, який полягає у послідовному моделюванні комплексного бачення змісту, форм і умов майбутньої професійної практики; проблемності змісту освітнього процесу, який передбачає включення проблемних завдань у процесі професійної підготовки; відповідності, який передбачає форми і методи освітнього процесу, що відповідають поставленій меті й змісту освіти; суб'єктності відносин між викладачами та здобувачами вищої освіти, який передбачає співпрацю викладачів та здобувачів вищої освіти.

2. В Україні система професійної підготовки майбутнього бакалавра з правознавства інституалізовалась як самостійний феномен та специфічна форма організації освітнього процесу вищої школи України лише в кінці ХХ століття. Аналіз спеціальної наукової літератури переконливо засвідчив, що наявними є такі її особливості:

– державний стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що був затверджений і введений в дію наказом Міністерства освіти і науки № 1379 від 12 грудня 2018 року, є обов’язковим для виконання усіма навчальними закладами, підприємствами, установами та організаціями, що здійснюють або забезпечують підготовку кваліфікованих фахівців, незалежно від підпорядкування та форми власності; Державний стандарт встановлює державні вимоги до змісту професійної освіти, рівня професійної кваліфікації випускників навчальних закладів.

Вивчаючи концептуальні засади процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства, вдалося виявити той факт, що організовуючи процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства, слід аналізувати комплекс притаманних їм індивідуальних, особистісних та психологічних якостей, відповідно до зазначених у професіограмі їх майбутньої діяльності. Компетентність майбутніх фахівців з правознавства також передбачає опанування професійними ролями майбутньої професії. Під професійною роллю бакалавра з правознавства слід розуміти модель, що визначає його професійну поведінку, тобто нормативно очікувані та особисто інтерпретовані засоби взаємодії з іншими суб’єктами правового процесу у відповідності з набором соціальних статусів та позицій, що складають основу правознавчої професії. Таким чином, комбінуючи певні професійні ролі та опановуючи відповідні умінні та навички, бакалавр з правознавства формує комплекс необхідних якостей, які у майбутньому надають йому переваги при виборі бажаної професії.

РОЗДІЛ 2

НАУКОВЕ ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА

2.1. Загальна методика дослідження

Метою експериментальної роботи є перевірка, підтвердження або спростування правильності гіпотези дослідження, здійснення опису впровадження результатів дослідження в освітній процес закладу вищої освіти.

Загальна логіка експериментальної роботи вибудовувалася відповідно до завдань дослідження, що передбачало визначення його етапів, розроблення програми експерименту, конструювання критеріїв оцінювання результатів, підготовку експериментальної бази, виявлення умов реалізації завдань дослідницької роботи, проведення експерименту та перевірку отриманих результатів на валідність. Дослідження як складний комплекс програмно упорядкованих науково-теоретичних, методичних та організаційних заходів мало декілька етапів – підготовчий (пошуково-організаційний) етап, констатувальний експеримент, формувальний експеримент, завершальний (підсумково-корегувальний) етап, метою яких було досягнення дослідницьких цілей і завдань.

Підготовчий (пошуково-організаційний) етап охоплює широке коло теоретичних та емпіричних проблем, пов'язаних із визначенням методологічних орієнтирів, методичної платформи дослідження. В нашому дослідженні це – найвідповідальніший етап. Він має за мету визначення загальних принципів і структури експерименту, його етапів та вибір процедури експериментальних досліджень, і як наслідок – розроблення програми експерименту, вибору пакету прикладних програм оброблення та аналізу статистичних даних. Алгоритм досягнення мети передбачав послідовне розв'язання таких завдань:

- розроблення програми дослідження;
- підготовка інструментарію для збору інформації (розроблення анкет, текстів інтерв'ю, карток аналізу документів, розмноження цих документів);
- вибір статистичної програми оброблення і аналізу даних дослідження.

У програмі експерименту визначено проблему, мету, завдання дослідження, методи їх розв'язання, а також основні підходи і форми впровадження у практику очікуваних результатів.

Програма включала методологічний і методико-процедурний розділи.

У методологічному розділі програми було зафіксовано концептуальні положення дослідження. Розроблення цього розділу передбачало:

- вибір теми дослідження; виокремлення проблеми, що зумовила проведення дослідження (його актуальність);
- визначення об'єкта дослідження і його предмета;
- структурно-логічний аналіз об'єкта дослідження;
- визначення мети і завдань, розв'язання яких спрямовано на її досягнення;
- розроблення понятійно-категоріальної структури дослідження;
- обґрунтування гіпотези дослідження.

Розроблення методико-процедурного розділу передбачало здійснення такого алгоритму дій:

- моделювання підходів до розв'язання завдань дослідження; планування дослідницьких робіт;
- визначення методики дослідження;
- формування вибіркової сукупності (визначення типу вибірки, структури вибіркової сукупності, обсягу вибірки), інструментарію для збору й аналізу інформації (анкети, картки аналізу документів, комп'ютерні діагностичні програми тощо). Обґрунтуємо детальніше методологічні орієнтири та методичну платформу дослідження.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус наукової проблеми професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання, зумовлюють необхідність її вивчення в системі координат, яка задається різними рівнями методології науки. У вітчизняній наукових джерелах прийняте тлумачення методології як учення про науковий метод пізнання або систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження. Використовуючи це тлумачення, визначимо й обґрунтуємо *загальнонаукові методологічні основи* (методи пізнання) дослідження.

1. Застосування історичного підходу дає змогу дослідити розвиток і становлення проблеми використання контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема бакалаврів з правознавства у соціальній практиці, науці, застосування згаданих технологій в хронологічній послідовності з метою виявлення закономірностей та суперечностей, перспектив спадкоємності для сучасників.

У межах історичного принципу в дослідженні застосовані історико-порівняльний та логічний підходи (методи). Історико-порівняльний метод дав змогу виявити прогресивні та регресивні тенденції освітньої практики застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства на різних етапах розвитку вітчизняної вищої освіти, становлення поглядів на чинники дієвості та складники технологій контекстного навчання. Логічний метод дав змогу простежити внутрішню логіку надання професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства у вищій школі, рівні й особливості її суб'єктивного здобуття.

2. У дослідженні застосовано термінологічний принцип, який передбачає вивчення історії термінів і позначуваних ними понять, розроблення або уточнення їх змісту, семантичного поля та інформаційного обсягу, встановлення взаємозв'язку і субординації, місця у понятійному апараті теорії дослідження. Зокрема, термінологічний принцип був

застосований до вивчення понять «бакалавр», «контекстне навчання», «активне навчання» тощо.

3. Важливе місце у дослідженні відведено системному підходу, який реалізовано під час аналізу процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства і його основних компонентів у багатоманітних зв'язках (структура, взаємозв'язки елементів та явищ, їх супідрядність, ієрархія, функціонування, цілісність розвитку, динаміка системи, сутність та особливості, чинники й умови), а також при дослідженні контекстного навчання як інноваційної педагогічної технології, що імпліцитно включає низку методів, форм, засобів, які виявляються у способах освітніх дій суб'єктів дослідження у напрямі набуття професійних знань, умінь і навичок майбутніх правознавців. У процесі аналізу особливостей контекстного навчання як системного утворення визначено множину взаємопов'язаних елементів та його структуру.

Застосування системного підходу дало змогу змоделювати процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання, визначити її системотвірний компонент – цілісний розвиток особистості майбутнього правознавця на етапі навчання у ЗВО.

З позицій системного підходу модель застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці розглядається як певна множина компонентів (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, професійно-технологічного), взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини. Основна увага зосереджувалася на виявленні різноманітності зв'язків усередині досліджуваного об'єкта (контекстного навчання, до якого долучаються майбутні правознавці) і у його взаємодії із зовнішнім середовищем (процес навчання у ЗВО, оволодіння науками циклу професійної підготовки тощо). Особливості процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання як цілісної системи визначаються не лише сумарними властивостями окремих складників освітнього процесу, що веде до збагачення професійних знань, умінь, навичок здобувачів вищої

освіти, але й специфікою структури, особливими системотвірними, інтегративними зв'язками об'єкта, що досліджується.

У межах системного підходу застосовано структурно-функціональний та системно-діяльнісний підходи. Так, структурно-функціональний підхід дав змогу виокремити структурні елементи (складники) компетентності майбутніх бакалаврів правознавства до професійної діяльності і визначити роль (функції) в оптимізації виконання професійних функцій. Системно-діяльнісний підхід дав змогу визначити певний компонентний склад освітньої діяльності, якою у цьому дослідженні виступали освітня діяльність і використання технології контекстного навчання у процесі професійного навчання майбутніх бакалаврів правознавства під час вивчення наук циклу професійної підготовки.

4. Когнітивний або пізнавальний принцип, застосований у дослідженні, є загальнонауковим і пов'язаний із загальнофілософською теорією пізнання. Визнання цього принципу як методологічної бази дисертаційної роботи дало змогу обґрунтувати провідне значення знання у поведінці індивіда. Опанування майбутніми бакалаврами правознавства професійними знаннями у контексті їх професійних і життєвих інтересів становило основу для критичного самоаналізу здобувачами вищої освіти власного рівня професійної інформаційної обізнаності, реалізації інформаційно-пізнавальних потреб у процесі вивчення юридичних наук, вибору стратегії і тактики моделювання й організації власної освітньої життєдіяльності.

5. Застосування бібліометрії – методу кількісного дослідження документів у вигляді матеріальних об'єктів або бібліографічних одиниць – дало змогу простежити динаміку розвитку і становлення окремих об'єктів науки: публікації авторів, їх розподіл за країнами, рубриками наукових журналів, рівень цитування тощо.

Крім вищеназваних методів, особливе місце в нашій роботі займає такий метод теоретичного дослідження, як сходження від абстрактного до конкретного. Його роль полягає у побудові задуму моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній

підготовці, з подальшим розробленням її змісту, засобів, педагогічних умов й алгоритму реалізації. Цей прийом дав змогу здійснювати формування компетентності у майбутніх бакалаврів правознавства із позицій зовнішнього і внутрішнього управління (самоуправління) цим процесом.

Використання такого теоретичного методу дослідження, як ідеалізація, сутність якого полягає у мисленнєвому конструюванні об'єктів, що не існують у дійсності, але можуть бути в ідеалі, дало змогу побудувати модель застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці. Зіставлення її з емпіричною, яка відбиває реальний стан освітнього процесу у ЗВО, дало змогу віднайти низку детермінант, що організують діяльність здобувачів вищої освіти з удосконалення умов навчання, й на цій основі визначити концептуальні засади процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства.

Серед *методів наукового пізнання* у дослідженні суттєве місце посіли загальні методи. Виходячи із розуміння цих методів як способів пізнання і сукупності прийомів (операцій) теоретичного (або практичного) освоєння теорії (або практики), було здійснено дослідження феномену «контекстне навчання» в широкому його розумінні, а процесу формування компетентності майбутніх бакалаврів правознавства до професійної діяльності, як підпорядкованого розв'язанню конкретного завдання – удосконалення умов здобуття вищої професійної освіти, – у вузькому його значенні.

Серед методів наукового пізнання найбільшого застосування у дисертаційній роботі набули *методи емпіричного дослідження* (спостереження, опитування, експеримент тощо), а також методи, що використовувалися на емпіричному і теоретичному етапах дослідження (абстрагування, аналіз і синтез, моделювання, аналіз продуктів діяльності, аналіз документів тощо). Охарактеризуємо детальніше ті, які мали найповніше застосування у нашому дослідженні.

1. Метод спостереження посів провідне місце у виявленні особливостей поведінки здобувачів вищої освіти, які навчаються на юридичному

факультеті. У нашому дослідженні цей метод використовувався для збору та узагальнення первинної інформації, одержаної як сукупність емпіричних тверджень. За підсумками спостереження були зроблені висновки щодо ставлення майбутніх бакалаврів правознавств до предметів циклу професійної підготовки як компонента професійного навчання; наявність у них усвідомленої потреби у зміні звичних стереотипів освітньої поведінки у зв'язку з набуттям науково обґрунтованої навчальної інформації про контекстне навчання; умови, форми та зміст самоосвітньої діяльності тощо.

Об'єктом спостереження були освітні вчинки, дії і спосіб освітньої діяльності здобувачів вищої освіти. Названий метод широко використовувався для здійснення якісного аналізу способів опанування навчальною інформацією респондентів (зокрема включене спостереження впродовж чотирьох років), виявлення характеристик самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти, зіставлення його з принципами контекстного навчання.

Оскільки спостереження відповідало вимогам цілеспрямованого вивчення об'єкта, воно здійснювалося відповідно до плану дослідження і проводилося вибірково, епізодично й систематично. Результати спостереження використовувалися автором як основа дальших теоретичних і практичних досліджень, вихідний матеріал для постановки локальних експериментальних завдань, визначення напрямів дослідницьких розвідок, а також у процесі аналізу й узагальнення проміжних результатів педагогічного експерименту.

2. Опитування використовувалося на всіх етапах збору інформації. Основним документом, що дав змогу зібрати первинну інформацію, були анкети, репрезентовані у додатках. Методом вивчення ставлення здобувачів вищої освіти до застосування технології контекстного навчання в освітньому процесі ЗВО, включення теоретичних і практичних питань щодо рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів правознавства було інтерв'ювання із застосуванням анкети «Рівень професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства» (Додаток А).

Метод бесіди і його похідні – інтерв'ювання, організація і проведення диспутів – широко застосовувалися для отримання експрес-інформації щодо ставлення здобувачів вищої освіти до предметного змісту дисциплін циклу професійної підготовки, визначення чинників освітнього процесу у ВНЗ, які впливали на вибір раціонального стилю освітньої діяльності тощо.

3. Для дослідження матеріалів, що пов'язані з плануванням і реалізацією у ЗВО різних видів діяльності, яку здійснюють здобувачі вищої освіти, у роботі використано метод аналізу продуктів діяльності. Зокрема, у процесі освітньої діяльності здобувачі вищої освіти отримують офіційне оцінювання їх навчальних досягнень, які фіксуються в академічних журналах, протоколах, статтях, підсумках проміжних атестацій та екзаменаційних сесій. Аналіз цих матеріалів (результати тестів, контрольних робіт, реферативних і курсових досліджень тощо) дав змогу уточнити ступінь об'єктивності і точності отриманих за допомогою інших методів даних, а також з'ясувати значення процесу оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти для визначення рівнів компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства до професійної діяльності, їх професійної компетентності.

4. Нині в освітньому процесі вищої школи є ще одна можливість оцінювання рівня професійної компетентності майбутніх бакалаврів правознавства: варіант тренінгових занять у напрямі формування професійної компетентності згаданих фахівців в рамках юридичних клінік, які існують та функціонують при юридичних факультетах ЗВО.

5. Аналіз освітньої діяльності здобувачів вищої освіти, індивідуальних освітніх програм, індивідуальних та групових завдань й освітніх програм контекстного напрямку, які є обов'язковими елементами освітнього процесу за умов контекстного навчання й забезпечувалися викладачами дав змогу виявити рівень професійних знань, практичних умінь і навичок майбутніх бакалаврів правознавства, готовності до перебудови (удосконалення) звичного стилю навчання та самонавчання, корекції засвоєних стереотипів

освітньої поведінки, усвідомлення значущості професійної кваліфікації для майбутньої професійної самореалізації тощо. З цією метою викладачі систематично здійснювали індивідуальне консультування здобувачів вищої освіти щодо детальнішого розтлумачення з лекційного матеріалу. Це дало змогу забезпечити організацію індивідуального педагогічного супроводу пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства в процесі контекстного навчання.

6. За допомогою методу вивчення документів здійснено диференційоване дослідження навчальних планів юридичних спеціальностей закладів вищої освіти, залучених до експерименту. Отримані дані являли собою вихідний матеріал для їх групування, для виокремлення якісно відмінних об'єктів дослідження – факультетів права, що готують майбутніх бакалаврів правознавства. Вивчення документів охоплювало також аналіз навчальних програм.

7. Метод повздовжніх і поперечних зрізів включено до організаційних методів, які виявляють хронологічні аспекти дослідження. Шляхом поперечних зрізів були отримані емпіричні дані на широкому масиві досліджуваних. Поперечні зрізи дали змогу отримати дані за допомогою зіставлення особливостей різних об'єктів дослідження. З їх використанням вивчалися структура й особливості сформованості професійних цінностей, окремі форми освітньої діяльності майбутніх бакалаврів правознавства.

Метод повздовжніх зрізів полягав у неодноразовому зверненні до одних і тих же об'єктів дослідження протягом визначеного періоду. Його основна перевага полягає у можливості простежити динаміку досліджуваних параметрів, тенденції до їх змін у кількісному і якісному відношенні. За допомогою методу повздовжніх зрізів досліджувалися динаміка рівнів компетентності майбутніх бакалаврів правознавства до професійної діяльності за показниками усіх компонентів. Період охоплення цим методом становив 4 роки.

8. Метод експертних оцінок мав місце у дослідженні застосування. Його застосовано для інтерв'ювання спеціальної групи експертів – викладачів юридичних дисциплін – з метою визначення певних змінних величин, необхідних для оцінювання освітніх досягнень здобувачів вищої освіти, суджень та способів поведінки здобувачів вищої освіти. Експерти відбиралися за ознакою їх формального професійного статусу. Використання методу експертних оцінок дало змогу об'єктивувати результати власного дослідження.

9. Широко застосовано в дослідженні педагогічний експеримент як метод і засіб цілеспрямованого впливу на об'єкт, що вивчається. Наукова значущість здійсненого експериментального дослідження визначалася спрямованістю і змістом використання технологій контекстного навчання і одержання конкретних результатів.

У дисертаційній роботі використовувався множинний, варіативний принцип організації формувального експерименту. Проведення експерименту базувалося на знаннях про об'єкт дослідження, що дало змогу визначити чинники підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання, реалізація яких забезпечується: а) взаємозв'язком всіх складових освітнього процесу ЗВО; б) системністю у постановці й вирішенні освітніх проблем у процесі вивчення здобувачами вищої освіти дисциплін циклу професійної підготовки; в) доведенням гіпотези та контролем за ходом процедур дослідження, забезпеченням його чистоти і множинність повторень (зрізів), достовірності одержаних статистичних даних.

У дослідженні використовувався експеримент, який здійснювався шляхом введення дослідницької конструкції у звичайні умови освітнього процесу ЗВО. Елементи пошукового експерименту використовувалися на перших етапах експериментального дослідження, коли ще неможливо було класифікувати всі чинники, які впливають на процес підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання. Лабораторний експеримент (спостереження за документальними джерелами

інформації) здійснювався на етапі збору фактичного матеріалу і його первинної систематизації.

Констатувальний експеримент був спрямований на вивчення способів освітньої діяльності здобувачів вищої освіти ЗВО в умовах дії чинників, які були визначені до експерименту і не змінювалися. У процесі констатувального експерименту була сформульована робоча гіпотеза про те, що існує зв'язок між використанням технологій контекстного навчання і рівнем знань, умінь, навичок майбутніх бакалаврів правознавства та отримано експериментальне підтвердження даної гіпотези.

Проведено оцінювання критеріїв, їх ознак і відповідних їм рівнів професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, здійснено аналіз особливостей сприйняття здобувачами вищої освіти значущості навчальних предметів циклу професійної підготовки, здатності здобувачів вищої освіти виокремлювати структурні елементи освітньої діяльності як інваріанти професійної діяльності, впливу процесу адаптації до навчання у вищій школі на вибір раціональних моделей освітньої поведінки студентів-першокурсників тощо. Детальну характеристику організації констатувального етапу експериментального дослідження подано у підрозділі 3.1.

Формувальний експеримент було визначено як провідний метод дослідження підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання. На початковому його етапі використано уявний експеримент (прогнозування впливу процесу вивчення наук циклу професійної підготовки із застосуванням контекстного навчання на формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства). Надалі використано дві основні структури експериментального дослідження: паралельна та послідовна. Було визначено також експериментальні групи і контрольні, до яких увійшли здобувачі вищої освіти юридичних спеціальностей.

Під час формувального експерименту – як експериментальний фактор виступила обов'язкова (запрограмована) умова – реалізація визначених педагогічних умов та моделі застосування контекстного навчання майбутніх

бакалаврів з правознавства у професійній підготовці. Ця умова контролювалася експериментатором і виступала як незалежна змінна, що мала такі характеристики: відносна самостійність, постійність, вплив на об'єкт дослідження.

Залежна змінна, якою у дослідженні було формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, змінювалася під впливом незалежної змінної. Змінні являли собою категорію аналізу в експерименті, і, відповідно, наводилися у вигляді емпіричних показників. Оскільки групи як об'єкти педагогічного дослідження становили собою залежні (по вертикалі) і незалежні (по горизонталі, наприклад, контрольна й експериментальна групи) вибірки, для підвищення об'єктивності результатів дослідження, а також виключення впливу особливостей тієї чи іншої групи проводилося перехресне порівнювання результатів.

Обґрунтування такого важливого показника достовірності дослідження, як «обсяг експерименту» базувалося на двох підходах. По-перше, це тривалість експерименту, протягом якого відбулося два випуски академічних груп, причому 4 експериментальні групи досліджувалися впродовж усього курсу навчання – від першого до четвертого курсу включно. У групах юридичних спеціальностей експеримент охоплював три роки – період, який охоплював вивчення дисциплін циклу професійної підготовки (перший-третій курс), коли здобувачі вищої освіти оволоділи основним обсягом освітнього матеріалу зі спеціальних дисциплін, що дало змогу визначитися кожному учаснику освітнього процесу щодо доцільності вибору професії правознавця і значущості для майбутньої професійної самореалізації професійних знань, умінь і навичок.

Другий підхід стосувався кількості здобувачів вищої освіти, охоплених експериментом. В реалізації цього підходу важливим було визначення обсягу вибірки, тобто кількості респондентів, залучених до дослідження. У дослідженні ми врахували вимогу до обсягу вибірки, а саме те, що вона має бути оптимальною, тобто відображати популяцію (генеральну сукупність) у цілому, мати її характерні особливості, а отже, бути репрезентативною.

Відповідно для кожного методу дослідження обґрунтовано мінімальний обсяг вибірки.

Для того, щоб переконатися у правильності зроблених висновків, у процесі спостереження застосовувалися такі прийоми: проведення кількох спостережень із зіставленням даних; порівняння результатів спостереження з думками експертів (дискусійне обговорення результатів спостереження).

У дослідницькій роботі частково використовувалися результати, отримані в дослідженнях інших авторів, які підтверджують наші висновки, зокрема щодо методологічних аспектів вивчення дисциплін циклу професійної підготовки у вищій школі [2; 19; 41; 105; 131 та ін.], удосконалення їх змісту [59; 72; 80; 86; 89; 128 та ін.], досвіду формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства [65; 68; 91 та ін.], ролі знань як засобу формування способів дій [102; 129 та ін.].

Під час педагогічного експерименту здійснювався основний обсяг робіт щодо інструктажу учасників експерименту, ознайомлення їх із метою, завданнями та умовами експерименту, замірів змінних у процесі експерименту, введення експериментального фактора (незалежної змінної) і подальшого управління ним відповідно до програми дослідження, спостереження за розвитком досліджуваного явища, фіксування результатів експерименту.

Експеримент включав розроблення і апробацію в студентських групах різних форм контекстної діяльності з оволодіння науками юридичного циклу, заснованих на структурній організації навчального матеріалу та технологіях контекстної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, виділенні суттєвих її ознак, оволодінні професійними вміннями і навичками; створення стійких усвідомлених мотивацій у здобувачів вищої освіти до організації власної самоосвітньої діяльності на засадах контекстного опанування інформацією.

Для дисциплін циклу професійної підготовки було визначено ті складові, які мали активно впливати на об'єкт дослідження (контекстне конструювання змісту навчального матеріалу, зв'язки між блоками знань, інтерактивні форми навчання тощо). Інші навчальні курси залишалися пасивними, що дало змогу

зафіксувати ті зміни, що виникли під час експерименту. Таким чином, як дієві (формувальні) у підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання було обрано такі чинники:

1. Інтегративності знань.
2. Фундаментальності знань у формуванні професійної компетентності майбутніх правознавців.
3. Практична значущість навчального матеріалу.
4. Актуальність (зона найближчих інтересів).
5. Методика навчання.

Ми припускаємо вплив інших чинників на процес підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання викладачів, проте у своєму дослідженні обрали зазначені.

Завершився експеримент переходом від емпіричного вивчення до оброблення одержаних даних, здійснення логічних узагальнень, аналізу і теоретичної інтерпретації фактичного матеріалу.

Завершальний (підсумково-корегувальний) етап експериментального дослідження включав підготовку зібраних даних до оброблення (відбраковування, кодування, узагальнення відкритих відповідей, введення даних у ПК); аналіз результатів математичної обробки одержаної інформації; перевірку даних на валідність (значущість); формулювання висновків та визначення перспектив подальших наукових розвідок, підготовку низки публікацій, навчальних рекомендацій, машинопису дисертаційного дослідження відповідно до вимог Вищої атестаційної комісії України.

На цьому етапі використовувалися такі методи:

1. Описової та індуктивної статистики (параметричні методи – дисперсійний аналіз, або F-критерій Фішера, t-критерій Стюдента для залежних і незалежних вибірок), кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції рангів Спірмена (r_s)). Для кожного статистичного методу цей рівень визначається з таблиць розподілу критичних значень відповідних критеріїв. Статистичні розрахунки проводилися з використанням пакету прикладних

програм статистичної обробки інформації STATISTICA. Застосування статистичних методів аналізу даних дало змогу здійснити узагальнення і систематизацію матеріалів, забезпечити перехід від якісних характеристик до їх кількісного (числового) виразу, а значить, більш точно діагностувати результати психолого-педагогічного експерименту.

2. Візуальні, або графічні методи дали змогу отримати синтезоване уявлення про об'єкт дослідження і водночас наочно показати його складники, їх питому вагу, причинно-наслідкові зв'язки, інтенсивність розподілу кількісних значень компонентів у заданому обсязі даних тощо. Ці методи тісно пов'язані з комп'ютерними технологіями. Завдяки цим методам дослідження збагатилися схемами, гістограмами, круговими діаграмами, графіками тощо.

Отже, вибір конкретних методів дослідження визначався характером фактичного матеріалу, умовами і метою цього дослідження. Методи добиралися відповідно до завдань конкретного етапу дослідження. Прийоми і операції з теоретичним і фактичним матеріалом здійснювалися у послідовності, заданій програмою дослідження.

Так, на підготовчому етапі дослідження використовувалися методи збору інформації, вивчення джерел, системний метод, сходження від абстрактного до конкретного тощо. На етапі збору фактичного матеріалу були застосовані методи емпіричного дослідження, зокрема такі, як педагогічний експеримент, спостереження, опитування, оброблення і аналізу одержаних даних – кількісний і якісний аналіз, їх систематизація й узагальнення тощо. У процесі опису даних експериментального пошуку використовувалися візуальні, або графічні методи (схеми, діаграми, графіки тощо). На етапі аналізу результатів дослідження мали місце верифікаційні методи, що дали змогу перевірити одержані результати, визначити рівень їх значущості, довести істинність гіпотези та сформулювати висновки.

Використання окреслених методів дало змогу науково обґрунтувати педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці та розробити модель такого процесу.

2.2. Наукове обґрунтування педагогічних умов застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці

Виклики мінливого суспільства висувають нові вимоги до особистості правознавця і його ролі в соціумі. Майбутній правознавець повинен діяти в просторі сучасної демократії, що передбачає високий рівень відповідальності за правове вирішення, його попереднє обґрунтування на основі аналізу розвитку соціального процесу, тенденцій зміцнення законності і правопорядку в країні. У зв'язку з цим освітня наука приділяє значну увагу проблемам формування компетентності майбутнього правознавця.

Сучасний правознавець повинен бути мобільним, комунікабельним, затребуваним на ринку праці. Ця вимога держави до молодих спеціалістів обумовлена динамічними змінами в різних сферах суспільства і необхідністю особистості підлаштовуватися під них. Завдання ЗВО – випустити фахівця з високим рівнем теоретико-правових знань і доброю практичною підготовкою в юридичній сфері. Разом з тим, навіть дані вимоги до професійної підготовки правознавців не є вичерпним. Діяльність правознавця включає в себе захист інтересів і прав особистості, її свободи і власності, інтересів держави і суспільства від протиправних посягань. Тому правознавцю необхідно володіти такими якостями, як соціальна адаптивність, високий рівень інтелектуального розвитку, нервово-психічна стійкість, комунікативна компетентність та ін. Майбутній бакалавр з права в першу чергу повинен мати чітко сформовану професійну позицію. Саме контекстне навчання може забезпечити формування професійної позиції фахівців, а передумовами зазначених якостей являються психологічні, педагогічні, методичні та інші чинники.

Професійна позиція – це стійка система відносин працівника до праці, суспільства, до себе та до іншої людини. Вона характеризує професійну

самооцінку, рівень вимог, ставлення до певного місця майбутнього бакалавра з правознавства в системі соціальних відносин в трудовому процесі. Професійна позиція може змінюватися в ході професіоналізації людини, будучи то передумовою, то результатом професійного розвитку.

Таким чином, професійна позиція є основою професійного становлення і розвитку фахівця, вона спрямовує особистість на професійно-творчий саморозвиток і самореалізацію. Тому в процесі підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства в ЗВО важливо приділяти увагу формуванню професійної позиції здобувачів вищої освіти. Для того, щоб майбутній правознавець розумів сутність і соціальну значущість своєї професії, необхідно використовувати інноваційні освітні технології, які допомагають сформувати професійні компетенції, а не тільки озброїти здобувача вищої освіти масою теоретичних знань. Серед інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці фахівців важливе місце, на нашу думку, посідає технологія контекстного навчання.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у ЗВО є первинним етапом формування професійної позиції та культури. Наступні етапи реалізуються в безпосередній професійній діяльності шляхом індивідуальної безперервної самоосвіти. Контекстне навчання (тісний зв'язок, сплетення) – це освіта, яке дозволяє динамічно моделювати предметний і соціальний зміст професійної діяльності, що забезпечує умови трансформації класичної освітньої діяльності здобувача вищої освіти у професійну діяльність фахівця. Теорія контекстного навчання ґрунтується на діяльнісній теорії оволодіння соціальним досвідом, згідно з якою засвоєння змісту освіти відбувається в процесі власної мотивованої активності.

За допомогою контекстного навчання можливо досягти більшої динамічності в освітньому процесі майбутніх бакалаврів з правознавства, рухаючись від квазіпрофесійних та освітньо-професійних форм вивчення матеріалу до виконання реальних професійних завдань.

Погоджуючись Р. Гуревич [43, с. 270], зазначимо, що «у процесі професійної освіти необхідно створювати психологічні, педагогічні та методичні умови трансформації освітньої діяльності здобувачів вищої освіти, вимагається послідовно моделювати професійну діяльність фахівців з боку її предметно – технологічних і соціальних складових».

Аналіз наукових досліджень з проблематики професійної підготовки майбутніх правознавців говорить про те, що незначна кількість праць присвячена власне професійній підготовці майбутніх правознавців та педагогічним умовам застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з права. Існують професійні характеристики правознавців та психолого-педагогічна складова розвитку цих характеристик у ЗВО. Психологічні та педагогічні дисципліни як складові освітнього процесу сприяють формуванню у майбутніх фахівців: педагогічної культури, психологічної культури, здатності до самоосвіти, становлення та розвитку професійності, професійної Я-концепції, управлінських умінь, формування особистісних якостей тощо. Дослідники також присвячують праці педагогічній підготовці майбутніх правознавців, вивчаючи теоретико-практичні, методологічні основи педагогічної культури бакалаврів та здобувачів вищої освіти, комунікативної культури, комунікативних знань та навичок, професійних якостей, тощо. Відповідно зазначеним об'єктам та предметам досліджень автори формують на основі експериментальних досліджень педагогічні умови їх забезпечення.

Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з права має забезпечувати досягнення ряду поставлених цілей, серед яких науковці особливого значення приділяють: формуванню професійної культури правознавців – В. І. Зелений [64]; культури комунікації – В. П. Барковський [5]. При цьому комунікаційна культура містить психологічну та педагогічну складові. В межах дослідження доцільно з'ясувати сутність таких дефініцій, як:

1. Професійна підготовка – сукупність цілісних процесів закріплення та засвоєння загальних правових та професійних навичок, знань, вмінь, що

забезпечують розвиток професійної компетентності, що дає змогу забезпечити конкурентоспроможність майбутнього бакалавра з правознавства на ринку праці, забезпечує самоосвіту та самовдосконалення правознавців.

2. Професійну підготовку також можемо визначити, як сукупність компонентів психолого-педагогічних складових освітнього процесу, які включають: пізнавальний, мотиваційний, поведінковий та особистісний компоненти. Кожен з них відповідно містять конкретні показники, які характеризують рівень професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства: рівень знань, орієнтованість знань на практичну діяльність, інтерес до певних дисциплін, успішність, психолого-педагогічні вміння (консультаційні, ораторські), вміння контролювати інших, комунікативні та організаційні схильності, тощо [69].

3. Компетентність майбутніх бакалаврів з правознавства до професійної діяльності, яка є результатом освітньої підготовки, яка реалізована шляхом раціонального поєднання когнітивних, мотиваційно-орієнтованих, операційних та діяльнісних, соціальних елементів.

Доцільно визначити словосполучення «педагогічні умови». Укладачі Великого тлумачного словника трактують це поняття як «такі, що відповідають правилам, установленим поняттям, вимогам педагогіки» [20, с. 713]. Поняття «умова» є більш широким та використовується у різних науках: філософії, педагогіці, соціології тощо. У Великому тлумачному словнику це поняття трактують, як «необхідну обставину, що уможливлює здійснення, створення, накопичення, чого-небудь, сприяє чомусь» [20, с. 1295].

Умову також можна визначити, як певну обставину, середовище, в якому існують деякі події, предмети та явища, що дають змогу подальшого розвитку й існування. Тобто це ті обставини й чинники, які уможливлюють певний стан або процес, а в нашому дослідження – це обставини, що

забезпечують та дають змогу використання контекстного навчання бакалаврів.

Під педагогічними умовами розуміємо сукупність заходів, що забезпечують ефективний процес контекстного навчання бакалаврів й успішне досягнення майбутніми правознавцями певного рівня професійної компетентності.

Отже, можемо підсумувати, що педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з права у професійній підготовці являють собою сукупність умов та чинників, які сприяють формуванню компетентних фахівців з позиції системного підходу, забезпечуючи формування та розвиток правової культури, комунікативної культури, комунікативних вмінь та навичок, особистісних якостей та професійної компетентності.

Однією з особистісних якостей майбутнього правознавця виступає професійна компетентність, яка складається з таких основних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісного та є складним утворенням, що охоплює психологічні аспекти особистості, пов'язан з виконанням професійної діяльності та має на меті забезпечення її ефективності.

Ми вважаємо, що з метою вдосконалення професійної підготовки майбутнього бакалавра з правознавства необхідно враховувати його особистісні якості, сформовані в освітньому процесі у вищому юридичному закладі освіти, зокрема, таких елементів комунікативної культури як дотримання загальноприйнятих норм поведінки, обізнаність з правовими основами спілкування, етики стосунків у взаємовідносинах з клієнтами тощо. На основі аналізу різнобічних чинників та факторів (соціальних, вікових, дидактичних, психологічних та ін.) нами виділено комплекс педагогічних умов, які є сприятливими для виховання вищезазначеного особистісного утворення:

– широке використання пізнавального потенціалу циклу гуманітарних дисциплін як чинника формування когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів комунікативної культури особистості студентів-юристів шляхом встановлення тісних міжпредметних зв'язків; досягнення комунікативної спрямованості у викладанні;

– належне методичне забезпечення та керівництво викладачем освітньою діяльністю здобувачів вищої освіти під час занять (розробка тематичних завдань, насичення навчальних курсів загальноетичною інформацією тощо);

– впровадження у освітній процес засобів і методів освіти, які сприяють зростанню комунікативної активності та реалізації (розвитку) певних психологічних якостей здобувачів вищої освіти;

– обґрунтування, вибір і застосування інтерактивних методів освітньої діяльності (вибір тематики та проблематики тренінгів, активні методи освітнього процесу майбутніх бакалаврів з правознавства, зокрема вправ-ситуацій, ділових ігор), розширення шляхом запровадження спецкурсу (факультативу) тощо);

– з метою насичення освітнього процесу передбачати доповнення педагогічних можливостей аудиторних занять різноманітними позааудиторними формами освіти (організація позааудиторних тренінгів-практикумів тематичного спілкування, наукових гуртків, брейн-рингів, зустрічі та культурні обміни досвідом з юристами-практиками тощо);

– врахування вікових особливостей і соціального статусу студентів-юристів, їхніх індивідуальних якостей, нахилів і здібностей окремої особистості у процесі залучення до комунікативної діяльності, корегування їхньої поведінки та ставлення до товаришів;

– створення психологічного мікроклімату у студентській навчальній групі, пріоритет виховних можливостей колективу, виявлених формальних і неформальних лідерів; зміцнення міжособистісних стосунків у групах

здобувачів вищої освіти, а також між здобувачами вищої освіти й викладачами;

– повинен переважати демократичний стиль спілкування викладачів та здобувачів вищої освіти, в якому викладачі мають дотримуватися педагогічного такту (в освітньому процесі міжособистісної взаємодії потрібно здійснювати у формі порад і рекомендацій, керуючись при цьому потребами здобувачів вищої освіти у самовдосконаленні);

– у реалізації педагогічних умов виховання особистості у процесі освітньої діяльності та у виховних заходах здійснювати необхідну мотивацію її суб'єктів з метою усвідомлення важливості комунікації для професійної діяльності кожним здобувачем вищої освіти як майбутнім фахівцем-юристом, зацікавлювати їх у підвищенні результатів своєї діяльності в залежності від рівня сформованості культури спілкування, у формуванні вмінь і навичок використання різних форм та стилів спілкування в майбутній правознавчій діяльності тощо;

– застосування методів стимулювання (мотивація професійної підготовки, заохочення успішного засвоєння необхідних комунікативних знань, формування вмінь групового (міжособистісного) спілкування) з метою забезпечення успішності організації практичної діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства;

– чітке планування організації освітньої діяльності, спрямованої на вдосконалення комунікативних навичок фахівців-юристів;

– використання в освітньому процесі здобувачів вищої освіти педагогічних принципів послідовності, науковості, систематичності, ефективного та довготривалого засвоєння знань, вмінь і навичок комунікації, доступності, цілісності та єдності педагогічного впливу тощо;

– закріплення у свідомості здобувачів вищої освіти та у практичній діяльності морально-етичних засад міжособистісної взаємодії у процесі проведення позааудиторних заходів з дисциплін гуманітарного циклу;

- використання можливостей норм чинного законодавства (пам'яток, кодексів честі), кращих традицій закладів вищої освіти у процесі виховання комунікативної культури здобувачів вищої освіти юридичного закладу вищої освіти, формування поваги до норм законодавства, що регламентують відповідальність правознавця за порушення честі та гідності особистості;
- запровадження системи функціональних обов'язків здобувачів вищої освіти та контроль за їх виконанням.

У своєму дослідженні на основі експерименту Є. І. Гаркавцев [36, с. 18] виокремив педагогічні умови становлення та розвитку професійної надійності працівників:

- «– освітній процес повинен бути спрямований на забезпечення мотивації до професійної діяльності, як є основою формування професійної надійності;
- зміст нормативних дисциплін має бути орієнтований на забезпечення професійної надійності майбутніх працівників;
- у освітньому процесі повинні активно застосовуватися активні методи освіти, та, головне, інноваційні технології освіти (саме контекстне навчання є однією з інноваційних технологій), адже саме вони дають змогу моделювати складні проблемні ситуації, що потребують вирішення та становлять основу професійної надійності майбутніх бакалаврів з правознавства».

Є. Гаркавцев [36, с. 18] зазначає, що «професійна надійність, як інші особисті якості майбутнього бакалавра з правознавства, формується на основі застосування сукупності методологічних підходів: системного, діяльнісного, міждисциплінарного, інтеграційного, контекстного, акмеологічного. Основними принципами професійної надійності виступають такі, як свідомість освіти, послідовність та систематичність, активність, зв'язок освітнього процесу та практичної діяльності, міждисциплінарність зв'язків тощо». На наш погляд, використання контекстного підходу в поєднанні з рядом інших методологічних інструментів сприяє формуванню

різноманітних якостей професійного спрямування, включаючи й професійну надійність.

У дослідженні Л. М. Грень [40, с. 17] проведено теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження педагогічних умов формування спрямованості та бажання здобувачів вищої освіти успішної професійної діяльності. Автор доводить, що такими достатніми та необхідними умовами є:

«← позитивна мотивація професійної підготовки, яка має забезпечуватися викладацьким складом (ціннісне відношення до професії, мотивація досягнення та професійний інтерес, пізнавальна активність);

– впровадження компонентів контекстного навчання, яке спрямоване на оволодіння навиками та знаннями, професійними вміннями, набуття досвіду, професійно-особистісних якостей, що становлять основу успішності трансформації освітньої діяльності у професійну;

– активне залучення майбутніх фахівців до професійного самовиховання та самоосвіти, що спрямовані на самореалізацію особистості як майбутнього фахівця».

При цьому, сучасна практика професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства та аналіз відповідних джерел дали змогу визначити комплекс педагогічних умов використання контекстного навчання, що дають змогу забезпечити професійну спрямованість:

– моделювання предметного та соціального контексту майбутньої професійної діяльності;

– забезпечення розвитку суб'єктивно-рефлексивної та професійної позиції здобувачів вищої освіти як інструменту самопізнання професійних якостей, коригування та розвитку професійної спрямованості;

– активізація викладацьким складом професійного самовдосконалення;

– педагогічна взаємодія за принципом діалогічного підходу, що сприяє формуванню соціально-психологічного мікроклімату та активізує взаємодію

майбутніх бакалаврів з правознавства з викладачами, які виступають носіями професійних норм та ціннісних орієнтацій.

Важливим чинником розвитку професійної спрямованості майбутніх бакалаврів з правознавства виступає організація контекстного навчання, його зміст та характер, а також сам освітній процес. Саме останній повинен забезпечувати засвоєння професійних знань та навиків, стимулювати розвиток професійної мотивації, самоосвіти та самовдосконалення здобувачів вищої освіти, професійних інтересів, ціннісного ставлення, засвоєння основних принципів професійної діяльності.

Від початку до закінчення освіти здобувач вищої освіти повинен трансформуватися від здобувача вищої освіти до фахівця, а освітня діяльність повинна перерости у професійну, забезпечуючи перебудову мотивів та потреб, засобів, результатів та цілей. Майбутній бакалавр з правознавства повинен після закінчення ЗВО бути затребуваним на ринку праці завдяки набутому у освітньому процесі практичного досвіду вирішення правових проблем та конфліктів. Адже досвід повинен формуватися вже під час освітнього процесу.

Саме ці завдання можливо вирішити лише на основі реалізації контекстного навчання та організації на його основі освітнього процесу. Контекстне навчання забезпечує моделювання на основі дидактичних форм, засобів та методів предметно-соціального змісту професійної діяльності. Ці умови сприяють особистій значущості освітньої діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства, адже дають можливість простежити особливості майбутньої професії, наповнюють початковий матеріал особистісним смислом, що виражено в переживанні професійної значимості знань, вмінь. Це також стимулює пізнавальну активність здобувачів вищої освіти та формує ціннісне ставлення до власної професії.

Відповідно до положень особистісного підходу (І. Д. Бех, С. Л. Рубінштейн, В. В. Сериков, І. С. Якиманська та ін.), необхідною умовою особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців є

створення таких обставин, за яких здобувач вищої освіти може зайняти активну особистісну позицію й найбільш повно розкритися як суб'єкт освітньої діяльності. Досягнення такої трансформації можливе за умови комплексного застосування методів і форм активної освітньо-пізнавальної діяльності, які забезпечують суб'єктну позицію майбутніх фахівців у педагогічному процесі. При цьому суб'єктна позиція розуміється як здатність особистості ініціювати та організовувати власну освітньо-професійну діяльність, коригувати та оцінювати її результати.

Одним із центральних механізмів, який визначає становлення суб'єктної позиції здобувачів вищої освіти у професійному саморозвитку взагалі і формуванні ціннісного ставлення до професійної діяльності, є рефлексія. Доведено, що важливою педагогічною умовою розвитку і зміцнення професійної спрямованості майбутніх бакалаврів з правознавства є забезпечення їх суб'єктно-рефлексивної позиції у процесі професійної підготовки, яка визначає самопізнання професійно важливих особистісних якостей, аналіз сучасних вимог до фахівців з правознавства, формування уявлень про зміст професії і про себе як її представника, активізує професійне самовдосконалення.

Аналізуючи сучасні педагогічні дослідження можна зробити висновок, що більшість науковців стверджують про успішність професійної підготовки майбутніх правознавців за наявності таких умов:

- формування майбутніх фахівців на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних та соціально-предметних дисциплін;
- організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення здобувачів вищої освіти до професійної підготовки;
- становлення суб'єктної позиції майбутніх фахівців у процесі підготовки до професійної діяльності;
- забезпечення контекстного підходу у професійній підготовці;
- формування позитивної освітньої мотивації здобувачів вищої освіти;
- актуалізація професійного зростання майбутнього фахівця;

- сформованість комунікативної компетенції;
- вдосконалення професійно важливих якостей;
- актуалізація рефлексивної здатності здобувачів вищої освіти та оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей;
- оптимальне використання елементів проблемної освіти як засобу активізації освітньо-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, стимулювання творчих здібностей на основі ІКТ, вияв пізнавальної самостійності здобувачі вищої освіти;
- використання інноваційних технологій освіти та індивідуальний підхід до здобувачів вищої освіти;
- формування у здобувачів вищої освіти стійкої внутрішньої мотивації щодо професійної підготовки на основі усвідомлення його значущості для майбутніх правознавців;
- організація діалогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу шляхом використання інтерактивних методів та засобів освіти;
- моделювання в освітньому процесі ситуацій майбутнього професійного спілкування;
- використання психолого-педагогічних тренінгів під час вивчення дисциплін;
- організація освіти на принципах саморозвитку та професійного самовдосконалення здобувачів вищої освіти.

Таким чином, аналіз наукових досліджень вчених щодо педагогічних умов, які сприяють формуванню професійної компетентності, пізнавальної обізнаності, мотивації майбутніх правознавців, професійної спрямованості та інших якостей бакалаврів з права, дозволяє стверджувати, що ефективність професійної підготовки правознавців залежить від таких чинників [155, с. 315]:

«– інтеграція передових технологій в процеси професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства за допомогою формування професійно-

орієнтованого інформаційного освітнього середовища контекстного типу навчання;

- повинна забезпечуватися інтерактивна взаємодія на різних рівнях суб'єктів освітнього процесу на основі застосування методів та форм контекстного типу навчання, електронних засобів зв'язку тощо;

- повинен бути організований індивідуалізований педагогічний супровід пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства в процесі контекстного навчання».

Як було визначено у попередньому розділі, контекстний підхід (А. Вербицький) полягає у введенні в освітній процес професійного контексту: за формою і змістом освітній процес має відповідати майбутній професійній діяльності. Освітній процес повинен містити реальну юридичну практику майбутніх бакалаврів з правознавства. Саме тому доцільно використовувати активні з точки зору здобувача вищої освіти методи освіти, які дають змогу моделювати реальні ситуації та конфлікти, що потребують вирішення, при цьому здобувачу вищої освіти необхідно звертатися до теоретичних надбань. Викладач та здобувач вищої освіти при цьому стають рівноправними суб'єктами освіти та учасниками модельованих ситуацій, вступаючи в активний діалог, де викладач виступає у ролі «радника». Така практико-орієнтована форма освіти надає безліч можливостей для майбутніх правознавців, зокрема можливість отримання професійної юридичної клінічної освіти. Ця форма професійної практики є найбільш близькою до реальних умов професійної діяльності правознавців, яка містить і психолого-педагогічні аспекти їх діяльності, до виконання яких здобувачі вищої освіти мають підготуватися в процесі вивчення ППД.

О. Котикова зазначає, що «апробація сформованих психолого-педагогічних вмінь і якостей має відбуватися саме в юридичних клініках, причому не в модельованих, а в реальних ситуаціях професійної юридичної діяльності. Ця педагогічна умова передбачає потребу в

інтеграції технологій в процес контекстного навчання, що дасть змогу пришвидшити процеси професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства. Крім того, контекстне навчання передбачає застосування ігрового методу, моделювання ситуацій та розробку кейсів, саме тому ІКТ стають важливим елементом забезпечення ефективного впровадження контекстного підходу» [87].

Отож, важливою педагогічною умовою застосування контекстного навчання є активізація використання ІКТ, що забезпечує надійність, безперервність, інтерактивність, своєчасність освіти, доступність модельованих ситуацій та конфліктів на будь-якому етапі освіти контекстного типу. Це надзвичайно актуально та важливо за умови перебування майбутніх бакалаврів з правознавства в юридичних клініках.

Крім того, ІКТ надають змогу [155, с. 315]:

- «– посилити індивідуалізацію освіти, адже надається можливість вибору індивідуального напрямку освіти;
- відкрити доступ до якісної освіти особистостям з особливими потребами;
- забезпечити зростання рівня мотивації, активності, самостійності здобувачів вищої освіти за рахунок акцентуванню на дослідницькій діяльності, самостійних завданнях здобувачів вищої освіти тощо;
- можливості безпосереднього спілкування викладача та здобувача вищої освіти, що запобігає одній з основних проблем дистанційної освіти – проблеми контролю та об’єктивної оцінки знань здобувачів вищої освіти;
- використовувати великий обсяг цифрових освітніх ресурсів;
- розширити можливості наочного представлення освітніх матеріалів за допомогою використання мультимедійних технологій та ін.»

В. Свідовська [155, с. 315] підкреслює, що «різнорівнева інтерактивна взаємодія суб’єктів освітнього процесу контекстного типу є ще однією важливою педагогічною умовою, яка забезпечує ефективність процесів формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з

правознавства. Це можливо досягнути шляхом застосування практико-орієнтованих інтерактивних методів та форм освіти». Упровадження особистісно-орієнтованого підходу передбачає кардинальну зміну відносин між учасниками освітнього процесу. Здобувач вищої освіти постає вже не об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, а рівноправним суб'єктом освітнього процесу. Відбувається перехід від трансляції знань викладачем до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Традиційна форма освіти передбачає взаємодію викладача та здобувача вищої освіти, тоді як контекстне навчання передбачає активне залучення здобувача вищої освіти та тим самим сприяє активізації діалогу та взаємодії, в тому числі за допомогою засобів ІКТ. Контекстне навчання забезпечуватиме в такому випадку зростання мотивації здобувачів вищої освіти та продуктивність освітнього процесу, а це позитивно відобразиться на особистій компетентності та професійній підготовці майбутніх бакалаврів з права.

Особливу цінність становить ділова гра та кейси, використання яких також забезпечує формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства та дозволяє:

- створити предметний та соціальний зміст професійної діяльності бакалаврів;
- моделювати суттєві для професійної діяльності системи відносин;
- відтворювати типові та загальні професійні ситуації за обмеженого часу;
- виконувати квазіпрофесійну діяльність, яка поєднує риси освітньої та професійної;
- засвоювати абстрактні вміння, навички та знання в контексті майбутньої професії;
- забезпечувати скорочення рівня складнощів мотиваційного забезпечення освітнього процесу та діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства.

Впровадження ігрових технологій в юридичній освіті забезпечує інтенсивне формування нових знань, інтелектуальних і практичних умінь, досвіду творчої діяльності (Н. Бадмеєва [3], Н. Жидкова [61], І. Калаур [71], А. Соколюк [168] та ін.). В ході ділових, інноваційних та організаційно-діяльнісних ігор розвиваються комунікативні компетенції, самостійність, стійкість до стресів, цілеспрямованість, адаптивність, рішучість майбутніх спеціалістів (А. Білоножко [10], З. Височан [29], Д. Кузьменко [97], В. Сич [160], О. Ткачук [176] та ін.). Ігрові реалізації кооперативної освіти направлено формують вміння взаємодії, досвід оперативних командних дій, розвивають компетенції самоврядування і тайм-менеджменту (М. Василенко [19], В. Майковська [104] та ін.). Ігри на основі освітньої технології «кейс-стаді» результативні при формуванні аналітичних і стратегічних компетенцій майбутнього спеціаліста, розвитку відповідального ставлення до прийнятих рішень (І. Драч [51], І. Зошій [65], Ю. Марченко [107], Т. Поясок [136], С. Скидан [164], М. Ценко [181] та ін.).

Розглядаючи змістовний аспект освіти з використанням ігрової технології, виділимо найбільш важливі в нашому дослідженні її педагогічні можливості:

- підвищення інтересу до навчальних занять в цілому і до тих соціальних проблем, які моделюються або проектується за допомогою ігрової технології;
- зростання пізнавальної активності здобувачів вищої освіти в освітньому процесі, що дозволяє їм отримувати і засвоювати більшу кількість інформації, заснованої на прикладах конкретної дійсності, що моделюється в грі;
- придбання учасниками гри навичок прийняття відповідальних рішень в складних життєвих ситуаціях, які моделюються в процесі проведеної гри;
- поліпшення відносин між учасниками гри і їх педагогами;
- підвищення самооцінки учасників гри, так як у них з'являється можливість від слів перейти до конкретної справи і перевірити свої здібності;

– зміна ставлення до навколишньої дійсності, зняття страху перед невідомим.

Таким чином, гру й ігрову технологію слід розглядати як самостійну педагогічну цінність, бачити в ній ефективну школу життя і максимально використовувати її педагогічні можливості.

Третя педагогічна умова являє собою організацію індивідуалізованого супроводу здобувача вищої освіти педагогом, зокрема супроводу самостійної пізнавальної діяльності на етапі дослідницької діяльності майбутнього бакалавра з правознавства. Як ми відзначали, в умовах контекстного навчання відбувається суттєва зміна ролі самих здобувачів вищої освіти. Контекстне навчання вимагає від них прояву більшої пізнавальної активності, самостійності й відповідальності.

В умовах контекстного навчання викладач має забезпечувати організацію та моделювання проблемних ситуацій, контроль процесів професійної підготовки, формування мотивів до професійної діяльності, формування мети та завдання, контроль процесу професійних знань та навичок, успішності вирішення кейсів, проблемних ситуацій тощо.

За умов контекстного навчання викладач повинен забезпечити супровід індивідуальної навчальної програми, розробляючи індивідуальні та групові завдання й програму контекстного навчання. Окрім того, за потребою він здійснює індивідуальне консультування здобувача вищої освіти з лекційного матеріалу, відповідає на запитання здобувачів вищої освіти, організовує лекційні, практичні (лабораторні) заняття, тестування, здійснює керівництво курсовими, дипломними роботами (проектами) тощо.

До завдань щодо створення важливих педагогічних умов, які сприяють удосконаленню професійно-педагогічної підготовки майбутніх юристів можна віднести:

– розробити критерії і показники, що дозволяють здійснювати моніторинг освітнього процесу;

– застосувати в освітньому процесі модульні технології, що передбачає використання відомостей у дисциплінах різних циклів;

– сформувати у здобувачів вищої освіти ціннісне ставлення до професійно-педагогічної діяльності залучивши їх у діяльність юридичних клінік.

Відповідно до першого завдання доцільно здійснити вибір критеріїв і показників, необхідних для оцінки рівня сформованості у майбутнього бакалавра з правознавства професійної компетентності. Провідними критеріями в дослідженні виступають: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, особистісний, практичний.

Когнітивний критерій необхідний для оцінки рівня теоретичної підготовленості правознавця до майбутньої професійної діяльності. Серед показників когнітивного критерію визначено наявність знань в області юриспруденції, відомостей про форми, методи, прийоми і засоби педагогічного впливу, розуміння місії юриста і його функціональних обов'язків, усвідомлення значущості знань з галузі педагогіки і психології для вирішення юридичних завдань.

Не викликає сумнівів необхідність для майбутнього бакалавра з правознавства опори в професійній діяльності на знання психології злочинної поведінки і психологічних особливостей особистості злочинця, основи пенітенціарної психології та педагогіки; на знання особливостей роботи з громадянами, які відбувають покарання. Важливою складовою частиною професійних знань є знання в області теорії управління та організаційної культури, так як юристи можуть виконувати функції керівників різних організацій та їх підрозділів.

Мотиваційний компонент спрямований на оцінку внутрішнього спонукання особистості до професійної діяльності. Це призводить до необхідності позначити такі показники цього критерію, як прояв майбутнім юристом інтересу до оволодіння професійно і особистісно значущими педагогічними знаннями і вміннями; стійкість мотивації до оволодіння

професійно-педагогічної компетентності; усвідомлені потреби в отриманні ґрунтовної педагогічної підготовки.

Особистісний компонент передбачає оцінку сформованості ціннісного ставлення майбутнього правознавця до подальшої професійної діяльності, орієнтованість в професійних і професійно-педагогічних цінностях, готовність працювати в групі, здатність нести відповідальність за прийняті рішення, що стосуються долі людей, і їх наслідки, а також організованість, комунікабельність, терпимість, тактовність.

Діяльнісний компонент засновується на комплексі умінь та навичок організаційного характеру, що включає оволодіння спеціальними вміннями, зокрема:

- вміння мати власне бачення та шляхи розв’язання аналізованої проблеми (ситуації);
- здатність застосовувати аналіз правової проблеми, формувати та обґрунтовувати правові позиції;
- вміння організувати і вибудовувати комунікативну взаємодію з громадянами, з використанням як вербальних, так і невербальних засобів;
- застосування здатності до консультування з правових питань, зокрема, можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів, відповідно до вимог професійної етики, належного дотримання норм щодо нерозголошення персональних даних та конфіденційної інформації;
- володіння тактом при здійсненні комунікацій з різними категоріями громадян;
- вміння вирішувати практичні проблеми, складні спеціалізовані задачі у галузі професійної правничої діяльності;
- вміння доступно викладати сутність нормативно-правових документів громадянам, що не мають правових знань;
- вміння готувати проекти необхідних актів застосування права відповідно до правового висновку зробленого у різних правових ситуаціях;
- володіння ораторськими навичками та ін.

Важливою умовою формування у майбутніх бакалаврів з правознавства професійної компетентності є, на нашу думку, залучення здобувачів вищої освіти в діяльність юридичної клініки. Основними формами роботи здобувачів вищої освіти в юридичній клініці мають бути: участь в судових засіданнях; зустрічі з практичними працівниками правоохоронних органів; участь в узагальненні судової та правозастосовної практики; проведення ділових ігор; проведення семінарських занять з актуальних правових проблем за участю провідних фахівців-правознавців; надання правової допомоги підприємствам, організаціям споживчої кооперації; виступи з лекціями перед населенням і в освітніх установах; організація виїзних консультацій з правових питань в міста і райони; участь в роботі міжвузівських студентських клінік.

Робота здобувачів вищої освіти в юридичній клініці не обмежується тільки проведенням консультацій в самій клініці. Повинні здійснюватися різноманітні заходи за її межами: виїзди студентів-практикантів в різні установи для надання правових консультацій; проведення роз'яснювальних лекцій з права; присутність на судових засіданнях.

Важливою педагогічною умовою контекстного навчання також є моделювання проблемних ситуацій, яке повинно забезпечити формування прогностичних умінь майбутнього юриста в тому випадку, якщо [87]:

«– у освітньому процесі імітуються події, які містять елементи протиріччя, невизначеність, невідомості або альтернативні сценарії розвитку правового процесу;

– розроблено проблемні правові ситуації, інтегровані в особистісно-значущих прогностичних проектах;

– організовано підготовку викладачів до спільного зі здобувачами вищої освіти прогнозування проблемних ситуацій на основі інформаційно-мережевих технологій, професійно-орієнтованих експертних оцінок і діалогів».

У зв'язку з цим було проведено аналіз педагогічних засобів формування прогностичних умінь майбутніх фахівців. До ефективних видів педагогічного інструментарію відносять: дидактичну гру (І. Галиця [34], І. Зязюн [66], Л. Іваненко [67], С. Карпук [70], О. Кальнік [72], О. Котикова [88] та ін.); освітньо-пізнавальні та евристичні завдання (В. Андрєєв, Г. А. Балл, З. М. Большакова, А. Ф. Есаулов); моделювання (В. Владимірова [31], С. Крамаренко [93], В. Луппа [102], В. Рижиков [148], В. Самолук [154] та ін.); освітні проекти (Г. Барська [6], Н. Гузій [41], Л. Ковальчук [81], В. Сімоненко [161] та ін.); освітні та проблемні ситуації (Ю. Бистрова [9], І. Герасимова [37], І. Матковська [109], Т. Ремех [145], В. Сидоренко [157] та ін.).

Використання технології контекстного навчання в підготовці фахівців у ЗВО показує, що з її допомогою досить ефективно вдається приділяти увагу:

- інтенсифікації освітнього процесу;
- наданню освітньому процесу творчого характеру;
- придбання здобувачами вищої освіти досвіду інноваційної діяльності в рамках майбутньої професійної діяльності;
- формуванню професійних мотивів та інтересів;
- вихованню системного мислення майбутніх фахівців, що включає комплексне бачення себе та свого місця в світі;
- формуванню цілісних уявлень про професійну практику;
- навчанню колективних розумових і практичних навичок соціальної взаємодії і комунікацій, індивідуального підходу до вирішення проблемних ситуацій;
- вихованню відповідального ставлення до професійних обов'язків, засвоєнню соціальних цінностей і установок колективних відносин;
- навчанню методам моделювання.

Спираючись на вітчизняний педагогічний досвід, у процесі контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства доцільно

використовували ряд прийомів організації обміну думками, які представляють згорнуті форми дискусій. До їх числа відносять:

- круглий стіл – бесіда, в якій рівноправно виступають всі учасники невеликої групи здобувачів вищої освіти (зазвичай близько п'яти осіб), відбувається обмін думками як між ними, так і з аудиторією;

- засідання експертної групи (панельна дискусія) – беруть участь зазвичай чотири-шість чоловік із заздалегідь визначеним головою. Спочатку обговорюється намічена проблема усіма учасниками групи, а потім ними викладаються свої позиції всієї навчальної групи. При цьому кожен учасник виступає з повідомленням, яке, втім, не повинно переростати в довгу промову;

- форум – обговорення, схоже із засіданням експертної групи, в ході якого група вступає в обмін думками з аудиторією;

- симпозіум – більш формалізоване (в порівнянні з попереднім) обговорення; слухачі навчальної групи виступають з повідомленнями, що представляють їх точки зору, після чого відповідають на питання аудиторії;

- дебати – явно формалізоване обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників-представників двох команд у навчальній групі слухачів і спростувань. Варіантом цього виду обговорень є так звані британські дебати, які відтворюють процедуру обговорення питань в англійському парламенті, яка починається з виступу представників від кожної зі сторін, після чого трибуна надається для запитань і коментарів учасників по черзі від кожної сторони;

- судові засідання – обговорення, що імітує судовий розгляд (слухання справи).

У змісті навчання повинні відображатися не тільки поняття, закони, теорії та факти відповідної науки, а й спосіб мислення, властивий даному етапу її розвитку, методи пізнання, якими вона користується (тобто в основу змісту і логіки читання лекції закладається системна база предмета науки, логіка системного розкриття цього навчального предмета).

Як вважає А. Вербицький [27, с. 10], «проектується діяльність здобувача вищої освіти (слухача) по засвоєнню змісту через комплекс спеціально підібраних навчальних завдань, що моделюють основні типи практичних або професійних дій. За допомогою контекстних лекцій формується послідовний перехід від факту передачі інформації до активного освоєння змісту лекції, з включенням механізмів занурення здобувачів вищої освіти (слухачів) у науковий, професійно-практичний і життєвий контекст через конкретні ситуації».

Практична реалізація контекстного підходу можлива за умови використання таких форм контекстного навчання:

1. Рольова гра. Під час рольових ігор здобувачі вищої освіти мають змогу інсценувати роль фахівців юридичного профілю та розібрати проблемні ситуації, які виникають у ході здійснення їх професійних обов'язків, що допоможе опанувати конкретні практичні вміння та навички, проаналізувати слабкі місця у особистісному розвитку. При цьому на таких заняттях відсутній фактор страху або невдачі, що пов'язаний з очікуванням можливих помилок професійного характеру.

2. Ділова гра. За визначенням А. А. Вербицького [25, с. 123], «ділова гра відтворює предметний і соціальний зміст професійної діяльності майбутнього фахівця, моделює ті системи відносин, які властиві цій діяльності». Квазіпрофесійна діяльність, здійснювана здобувачами вищої освіти в діловій грі, має риси як освітньої, так і майбутньої професійної діяльності. Від інших форм освітньої діяльності ділову гру також відрізняє можливість цілеспрямованого забезпечення здобувача вищої освіти необхідними засобами для вирішення професійних завдань. Незважаючи на те, що проблеми ставляться перед здобувачами вищої освіти у формі гри, вони відображають весь контекст основних елементів професійної діяльності. Рішення в ході ділових ігор завжди приймається в процесі спільної групової роботи, а не індивідуально, що також в повній мірі відповідає реаліям діяльності трудового колективу. Цикл гри, як

правило, складається з трьох послідовних етапів: розробка та підготовка гри; проведення гри; підведення підсумків (аналіз ходу і результатів гри).

3. Лекція. Метою лекційного курсу в рамках контекстного навчання є не просто засвоєння теоретичних знань, а знань в контексті майбутньої професійної діяльності, формування готовності здобувачів вищої освіти вирішувати наукові, професійні та соціально значущі завдання. Згідно контекстного підходу в навчанні виділяють наступні типи лекцій: інформаційна, проблемна, наукова, лекція-візуалізація, лекція вдвох, лекція із заздалегідь запланованим контекстом наукових або професійних помилок, лекція-прес-конференція.

4. Проект. Даний вид занять є одним з найбільш ефективних способів реалізації контекстного підходу. Дана технологія є поєднанням теоретичних знань та їх можливого практичного втілення при вирішенні конкретних проблем, при цьому здійснюється перехід від освітньої діяльності до виконання професійних обов'язків.

Отже, проаналізувавши основні підходи науковців до формування педагогічних умов застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці, на наш погляд варто виділити такі чотири основні педагогічні умови:

1. *Формування та підтримка позитивної освітньої мотивації*, що передбачає кваліфікований педагогічний супровід та перманентну актуалізацію процесів професійної самореалізації й самовизначення майбутніх бакалаврів з правознавства. Мотивація навчальної діяльності – це сукупність мотивів з домінуючим пізнавальним або навчальним мотивом. Інакше мотивацію навчальної діяльності називають внутрішньою мотивацією навчання, яка є сукупністю мотивів, закладених в самій навчальній діяльності (мотиви, пов'язані із змістом і самим процесом навчання) [121]. Для формування позитивної мотивації навчання слід застосовувати різні методи, засоби та прийоми стимулювання. Вироблення бажання вчитись та отримувати нові знання є першочерговим завданням освіти. З цією метою слід

також впроваджувати новітні технології для стимулювання та вироблення позитивної мотивації навчання [46]. Від ефективної мотивації залежить рівень компетентності випускників. Відповідно до Національного освітнього глосарія, компетентність – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені у основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями [120]. Професійна компетентність передбачає освоєння професійно важливих якостей майбутніх правознавців. Професійна діяльність правознавців є різновидом державної служби із властивими цій діяльності специфічними особливостями. Їх знання необхідне не тільки для розробки професіограми правознавців, але можуть бути корисними і для тих, хто прагне здобути юридичну освіту, оволодіти професією юриста, використати свої здібності на терені правоохоронної діяльності, тому треба бути готовим до подолання тих труднощів, які він неминуче зустріне у своїй роботі. До професійних якостей, які відображаються у професіограмі, належить комплекс особистісних властивостей, професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують успіх у досягненні цілей, реалізації завдань і окремих етапів професійної діяльності правознавців [111].

2. Забезпечення можливості інтеріоризації цілісного суб'єктивного досвіду різних видів правознавчої діяльності під час проходження практики в юридичних клініках та інших об'єктах професійного функціонування. Клінічна юридична освіта відрізняється від традиційного методу юридичної освіти. У методології традиційного навчання юридичних факультетів професори навчають здобувачів вищої освіти принципам права, законам, кодексам і правилам. У правовій клініці здобувачі вищої освіти здебільшого представляють справжніх клієнтів під наглядом професорів, які самі є чи були практиками права. Ці викладачі навчають здобувачів вищої освіти

практичним навичкам, таким як проведення інтерв'ю з клієнтом, надання порад клієнтам, проведення переговорів, етичний захист інтересів клієнта [62, с. 260].

3. *Культивування квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності здобувачів освіти* спеціальності 081 «Право» засобами збагачення контекстного навчання інтерактивними й іншими визначеними інноваційними технологіями. А саме у освітньому процесі повинні застосовуватися активні методи освіти та, головне, інноваційні технології освіти; необхідне активне використання інноваційних технологій інтерактивного навчання з метою формування професійної компетентності; використання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів ІКТ з дотриманням принципу комплексності; ІКТ повинне бути складовою інформаційно-освітнього середовища контекстного типу. Виконання даної педагогічної умови активізує процеси професійної професійної підготовки майбутніх бакалаврів шляхом використання сучасних інтерактивних технологій, які здатні забезпечити вирішення проблемних ситуацій та модельованих кейсів більш цікавими та інформативними для здобувачів вищої освіти.

4. *Підвищення кваліфікації викладачів*, що передбачає оволодіння технологіями контекстного навчання, зокрема через проведення внутрішньовузівських методичних семінарів. Слід також зауважити, що відповідно до наказу МОН «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [141] визначено головні складові компетентності науково-педагогічного працівника, а саме:

- професійна компетентність (передбачає здатність ефективно вирішувати професійні проблеми і типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях науково-педагогічної діяльності);

- інформаційна компетентність (здатність роботи з інформацією (пошук, структурування, адаптація до цілей навчальної роботи), застосовувати ІТ-технології у освітньому процесі);

– комунікативна компетентність (здатність до взаємодії з людьми, переконувати, стверджувати свою позицію, використовувати у освітньому процесі державну мову, володіння ораторськими навичками та професійним етикетом, навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації);

– правова компетентність (здатність ефективно використовувати у професійній діяльності законодавчі та інші нормативні документи органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань, застосовувати знання завдань, принципів і доктрин національного права, а також змісту правових інститутів).

Підсумовуючи усе вищесказане, можемо зробити висновок, що різнорівнева взаємодія суб'єктів освітнього процесу контекстного типу є найбільш важливим педагогічним підґрунтям, яке забезпечує ефективність процесів формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства.

2.3. Структура та зміст моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці

Сучасний фахівець будь-якого профілю повинен бути професійно мобільним, затребуваним на ринку праці, комунікабельним. Дана вимога до молодих спеціалістів зумовлена постійними змінами в різних соціальних сферах і необхідністю підлаштовуватися під ці інновації. Завданням закладу вищої освіти юридичного профілю – підготувати фахівців з високим рівнем законодавчих і правових знань, а також достатньою практичною підготовкою в правовій сфері. В інтересах розвитку суспільства доцільно змінювати акценти і пріоритети, видозмінювати і модернізувати освіту, оновлювати її зміст, технології освіти, форми організації та саму модель освіти.

Професійна діяльність правознавця включає в свою структуру захист прав та інтересів громадян, їх власності, свободи, інтересів суспільства і держави від протиправних посягань. Тому правознавцю необхідно оволодіти такими професійно важливими якостями, як комунікативна компетентність, високий рівень сформованості інтелектуального розвитку, соціальна адаптивність, стійка нервово-психічна стабільність і ін. В першу чергу юрист повинен мати чітко сформовану професійну позицію.

Професійна позиція виступає основою професійного становлення і розвитку фахівця, вона зосереджує особистість на професійно творчу самореалізацію і саморозвиток. Ось чому в процесі підготовки здобувачів вищої освіти – майбутніх правознавців в системі вищої освіти необхідно приділяти увагу формуванню стійкої професійної позиції здобувачів вищої освіти, починаючи з першого курсу навчання і до завершення. Для того, щоб майбутній правознавець чітко усвідомлював значимість і соціальну сутність своєї професії, необхідно застосовувати інноваційні освітні технології, які допомагають не тільки озброїти здобувачів вищої масою теоретичних знань, а й сприяють формуванню професійних компетенцій. Особливу увагу слід приділяти процесу поетапного, поступового переходу здобувачів вищої освіти до базових форм діяльності більш високого рівня: від освітньо-пізнавальної діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності (сюжетно-рольові та ділові ігри) і, далі до освітньо-професійної діяльності (науково-дослідницька робота, профільна навчально-виробнича практика, стажування). Викладання базових дисциплін пропонується здійснювати в контексті професійної діяльності, мінімально використовуючи при цьому практику академічного викладу наукового матеріалу.

У сучасному суспільстві юрист – це професійно навчений, компетентний фахівець з вирішення конфліктів з позиції правового законодавства. Однак юрист сприяє не тільки реалізації правових відносин, але і впливає на вдосконалення законодавства, зміцнення правового регулювання соціальних відносин, підвищення правопорядку. Всі юридичні

професії, за своїм характером, пов'язані з впливом на окремі людські долі. Внаслідок цього, сучасній правовій державі необхідні юристи з якісною професійною підготовкою, яку формує, в першу чергу, система вищої професійної освіти.

У контекстній моделі навчання теоретичний матеріал одразу використовується як засіб вирішення поставлених завдань і структурується згідно цим завданням. Засвоювані таким чином знання сприймаються здобувачами вищої освіти не як набір відомостей і фактів, який потрібно просто запам'ятати для здачі іспиту чи заліку, а як корисна інформація, необхідна для подальшої успішної професійної діяльності.

Інноваційність контекстного навчання полягає у гармонійному зв'язку теорії і практики як основі формування професійної майстерності і компетентності. Для цього алгоритми вирішення завдань за наведеними або відомим раніше формулами, залежностями будуються таким чином, що спонукають здобувача вищої освіти постійно звертатися до різних джерел (підручників, посібників, довідників). Подібне освіта не дозволяє з'явитися відчуттям непотрібності, необов'язковості освоєння теорії, а рішення задач не зводиться до простих математичних

Теоретико-методологічний аналіз наукової літератури показує, що та чи інша інноваційна модель навчання (саме про це йдеться при реалізації компетентнісного підходу) завойовує «права громадянства» і широке поширення в освітній практиці при виконанні цілого ряду наступних умов [22, с. 40]:

«1. Якість освіти, що забезпечується існуючою освітньою системою, перестала задовольняти очікування суспільства, виробництва, держави і кожного її громадянина.

2. В освітній практиці накопичений великий інноваційний емпіричний досвід, на який спирається і який узагальнює психолого-педагогічна теорія.

3. В основі запропонованої інноваційної моделі освіти лежить розвиток.

4. Педагогічна теорія, що лежить в основі нової моделі (типу, виду) освіти, має властивість технологічності, в іншому випадку не матиме серйозного прикладного значення.

5. Нова модель навчання послідовно спирається на попередні моделі, є їх відображенням, органічно поєднуючись з кращими традиційними зразками, а не «скасовує» їх або лежить зовсім осторонь.

6. Освітня модель контекстного типу зачіпає всі структурні ланки педагогічної системи, припускаючи їх певне «переналагодження»: цілі, зміст, форми, методи і засоби освіти та контролю, діяльність викладачів та здобувачів вищої освіти, освітнє середовище.

7. Зміст освіти і виховання, використовувані педагогічні технології (форми, методи і засоби, освітнє середовище) адекватні цілям і очікуваним результатам, виражені в обраному переліку ключових та інших компетенцій.

8. Новий тип освіти (вид, модель, підхід) вирішує всі ті освітні завдання, причому на більш високому рівні, що і попередній, та інші нові завдання.

9. Визначені, зрозумілі межі застосування моделі освіти, оскільки жодна з них не може бути абсолютно універсальною.

10. Новий тип, вид, модель освіти має свій підручник, що відображає зміст навчання і логіку його розгортання в освітньому процесі.

11. Теоретичні та науково-методичні основи нової моделі освіти зрозумілі педагогу, і він може без великих витрат часу і сил освоїти відповідні педагогічні технології».

Таким чином, можна зробити висновок, що на сьогодні існують усі умови, які формують потребу у розробці моделі контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства, адже:

– існуюча система освіти бакалаврів з правознавства не забезпечує якісної професійної підготовки, мотивації, стимулювання до самоосвіти майбутніх правознавців;

– психолого-педагогічна теорія та зарубіжний досвід впровадження контекстного навчання дають змогу розробити та запропонувати структуру, визначити зміст моделі контекстного навчання правознавця;

– розроблена модель забезпечить розвиток професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства.

Важливу роль у контекстному навчанні мають відігравати міждисциплінарні зв'язки, які варто розуміти як застосування знань з однієї дисципліни при вивченні іншої. Цілеспрямоване посилення цих зв'язків, за умови збереження теоретичної і практичної цілісності кожної дисципліни, ми називаємо міждисциплінарною інтеграцією. Таким чином, центральна дидактична умова розвитку компетентності випускника з правознавства полягає в оптимальному синтезі контекстного навчання, що моделює елементи майбутньої роботи здобувача вищої освіти, і міждисциплінарної інтеграції.

Міждисциплінарна інтеграція генерує додатковий освітній простір – свого роду віртуальну міждисциплінарну лабораторію (наприклад, А. Юрченко [188]), в якій створюються умови для багаторазового застосування знань з кожної дисципліни за рамками самої дисципліни – в нових, «нетипових» ситуаціях. Тим самим розвивається вміння здобувача вищої освіти застосовувати знання і в професійній діяльності, а значить, і його компетентність.

На основі проведених досліджень ми вважаємо, що в процесі розвитку професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства необхідно включити зазначені фактори. Як підсумок, ця модель оптимально синтезує такі основні умови:

- 1) організація квазіпрофесійної діяльності, а саме здатність змоделювати комплексне застосування отриманих знань;
- 2) міждисциплінарна інтеграція, а саме систематичність використання освітньо-пізнавальних навичок моделювання ситуацій міждисциплінарного характеру;
- 3) саморозвиток і самореалізація здобувача вищої освіти, розвиток необхідних навичок та здібностей, пов'язаних його індивідуальним мисленням;

4) додаткові організаційно-педагогічні умови, спрямовані на посилення мотивацію здобувачів вищої освіти до вивчення дисциплін професійного спрямування, підвищення їх пізнавальних та академічних активностей.

В результаті застосування контекстного навчання у здобувачів вищої освіти формується не просто пізнавальна мотивація, а мотивація пізнання майбутньої спеціальності, тобто професійна мотивація. Формування професійної мотивації у майбутніх правознавців є необхідною умовою набуття ними професійної компетентності. Вона конкретизується загальними підставами проектного процесу і представлена в сукупності взаємопов'язаних блоків: від освітньої діяльності академічного типу до квазіпрофесійної діяльності та далі до освітньо-професійної діяльності, відходячи при цьому від академічного типу викладання матеріалу.

Варто провести аналіз теоретико-практичних напрацювань та побудованих моделей науковців, які на сьогодні становлять наукове підґрунтя побудови моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці.

Важливою умовою розвитку і зміцнення професійної спрямованості майбутніх бакалаврів з правознавства є діалогізація педагогічної взаємодії, яка забезпечує сприятливий соціально-психологічний мікроклімат і стимулює ідентифікацію здобувачів вищої освіти з викладачами як носіями професійних норм і ціннісних орієнтацій. Організація педагогічних відносин на засадах діалогічного підходу передбачає сприйняття викладачами здобувачів вищої освіти як психологічно рівноправних партнерів, взаємну активність, відкритість і довір'я, готовність стати на точку зору партнера, віру в потенційні можливості професійного розвитку здобувачів освіти, налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю з ними.

Імітаційні освітні моделі, за А. О. Вербицьким [25, с. 7] передбачають «вихід» здобувача вищої освіти «за межі текстових знакових систем з їх переважно вербалізованими засобами пізнання шляхом співвідношення цієї інформації з ситуаціями майбутньої професійної діяльності, а набуті знання

перетворюються у смисли, що забезпечує особистісну включеність здобувача освіти у вирішення квазіпрофесійних завдань предметної галузі праці, яку він опановує. Таким способом поряд із застосуванням освітньої інформації відбувається суб'єктивне її проживання у формах професійної поведінки, а одиницею такої освітньої роботи виступає предметна дія, що забезпечує досягнення на її основі практично корисного ефекту».

На практиці положення контекстного навчання, сформовані А. А. Вербицьким, реалізуються у кожного викладача по-своєму, так як викладання дисциплін в контекстному навчанні носить творчий характер. Ефективність контекстного навчання підтверджена експериментально. Модель контекстного навчання можна представити як структуру, що складається з трьох взаємопов'язаних і взаємозалежних ланок: внутрішнього контексту, зовнішнього контексту і виконується здобувачами вищої освіти освітньої діяльності, яка послідовно трансформується в професійну. Теорія контекстного навчання, інтегруючи в собі особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи, пропонує «професійний контекст», практичне вирішення проблеми протиставлення гуманістичних прагматичних ідей, не тільки у вищій, але і в загальній середній освіті.

У табл. 2.1 представлено загальну модель і технології контекстного навчання, сформовану А. А. Вербицьким.

Таблиця 2.1

Загальна модель і технології контекстного навчання

Компоненти контекстного навчання	Динаміка руху діяльності здобувачів вищої освіти в контекстному навчанні		
1	2	3	4
Зміст контекстного навчання	Понятійна сторона професійної діяльності	Предметна сторона професійної діяльності	Соціальна сторона професійної діяльності
Базові форми діяльності здобувачів вищої освіти	Власне навчальна діяльність	Квазіпрофесійна діяльність	Освітньо-професійна діяльність
Провідна освітня модель	Семіотична	Імітаційна	Соціальна

Продовження табл. 2.1

1	2	3	4
Форми і види навчальних занять	Інформаційна, проблемна лекції, лекція вдвох, лекція із запланованими помилками, лекція-візуалізація та ін., Семінари, семінари-дискусії, семінари-дослідження	Практичне заняття (лабораторна робота, практикум, аналіз професійних ситуацій, імітаційна, рольова гра, ділова гра, тренінг), курсова робота, спецкурси, спецсемінари (семінари-дослідження, семінари-дискусії)	Виробнича практика, підготовка дипломної роботи, в т. ч. «Реального диплому» з впровадженням його результатів в практику
Функції викладача	Пред'явлення і закріплення інформації у вигляді зразків знання і досвіду	Включення здобувачів освіти у вирішення завдань і дозвіл навчальних проблемних ситуацій	Включення здобувачів освіти у вирішення професійних дослідницьких і практичних проблем і задач
Функції здобувача вищої освіти	Індивідуальна і групова робота з текстами (слухання, читання, письмо, говоріння), включаючи конспектування (план-конспект, конспект-схема) і реферування	Індивідуальне і спільне вирішення проблем та завдань квазіпрофесійної діяльності	Індивідуальне і спільне вирішення проблем та завдань освітньо-професійної діяльності
Здійснюються здобувачем вищої освіти дії і вчинки	Переважно перцептивні, мовні дії для засвоєння, сприйняття, переробки і відтворення освітньої інформації	Предметні дії і вчинки в ситуаціях, що моделюють предметне і соціальний зміст професійної діяльності	Предметні дії і вчинки в модельованих і реальних ситуаціях професійної діяльності
Засоби контролю процесу оволодіння професійною діяльністю, розвитку особистості фахівця	Інформаційні та проблемні питання, завдання, контрольні роботи, питання до заліків та іспитів.	Критерії оцінки якості дозволу навчальних проблем і завдань, контрольні питання, коментарі та експертні висновки, атестаційні гри	Питання до держіспитів, відгуки та рецензії, експертні висновки
Специфіка розвитку особистості фахівця	Присвоєння предметних знань, розвиток комунікативних умінь, породження пізнавальної мотивації, особистісних смислів, ставлення до професії	Формування соціальної та предметної компетентності, професійної мотивації фахівця	Розвиток і реалізація соціальної та предметної компетентності, професійної мотивації і особистісних смислів майбутнього фахівця

Джерело: [15].

Отже, аналіз теоретико-практичних напрацювань побудови моделей різних типів освіти, в тому числі навчання контекстного типу, дають змогу зробити висновки, що структура та зміст моделі використання контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства для професійної підготовки повинна включати такі блоки:

- мотиваційний;
- організаційно-процесуальний;
- результативно-діагностичний.

Комбінація зазначених блоків дасть змогу поєднати різні види освітньої діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства за умови використання навчання контекстного типу. Крім того, вибір основних компонентів забезпечує простоту та доступність методики контекстного навчання, швидкість розуміння її сутності та умов використання.

У стандартах вищої освіти зазначено, що «пояснювальні можливості теорії контекстного навчання у формуванні компетенції як інваріанта безперервної освіти дозволяють говорити про можливість проектування контекстної моделі навчання майбутніх бакалаврів з правознавства. Дана модель в умовах нових стандартів освіти» [169] набула широкого поширення на ступені вищої професійної освіти. Контекстна модель навчання не на словах, а на ділі може стати основою безперервної освіти.

При проектуванні контекстної моделі навчання ми виходили з розгляду її як системи, що базується на безлічі елементів, що утворюють цілісність. В ряду таких взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів, що утворюють педагогічну модель контекстного навчання у ЗВО, ми виділили: цільовий, змістовний, організаційно-процесуальний і результативно-діагностичний.

Мотиваційний блок. Метою реалізації контекстної моделі навчання є формування наступної складної за своїм складом професійної компетенції майбутнього бакалавра з правознавства як інваріанта, який буде необхідний наступному рівня діяльності здобувача вищої освіти, зокрема на етапі

переходу від освітньої до практичної професійної діяльності: (а) уявлення про соціальні цінності особистості, задані вимоги державних стандартів вищої освіти; (Б) мотиви і здатності пізнавальної діяльності, вміння вчитися; (В) знання, вміння і навички в предметних областях, заданих навчальними планами і програмами; (Г) здатності до рефлексії власної навчальної, практичної, професійної та соціокультурної діяльності. Зважаючи на це, виділимо основні завдання:

- забезпечити позитивну мотивацію здобувачів освіти до освітнього процесу;
- інтегрувати та активно використовувати нові форми та методи навчання, розвивати творчі здібності здобувачів освіти;
- сформувати інтерес до майбутньої професійної діяльності;
- надати здобувачам вищої освіти можливість отримання повноцінного досвіду виробничої практики.

Отриманий здобувачем вищої освіти когнітивний, соціальний і рефлексивний досвід виступає інтегральним результатом контекстного типу навчання і виховання.

Організаційно-процесуальний блок. Структуру і зміст організаційно-процесуального компонента контекстної моделі навчання становить система адекватних цілям і змісту педагогічних технологій (форм, методів і засобів), що забезпечує трансформацію освітньої діяльності академічного типу в самостійну діяльність здобувачів освіти за рішенням завдань і проблем власної діяльності.

Серед вищезазначених педагогічних умов виділено, на наш погляд, найбільш важливими є:

- формування позитивної освітньої мотивації;
- забезпечення можливості здобувачам освіти долучитися до практичної юридичної діяльності;
- використання інноваційних методів навчання;
- підвищення кваліфікації викладачів.

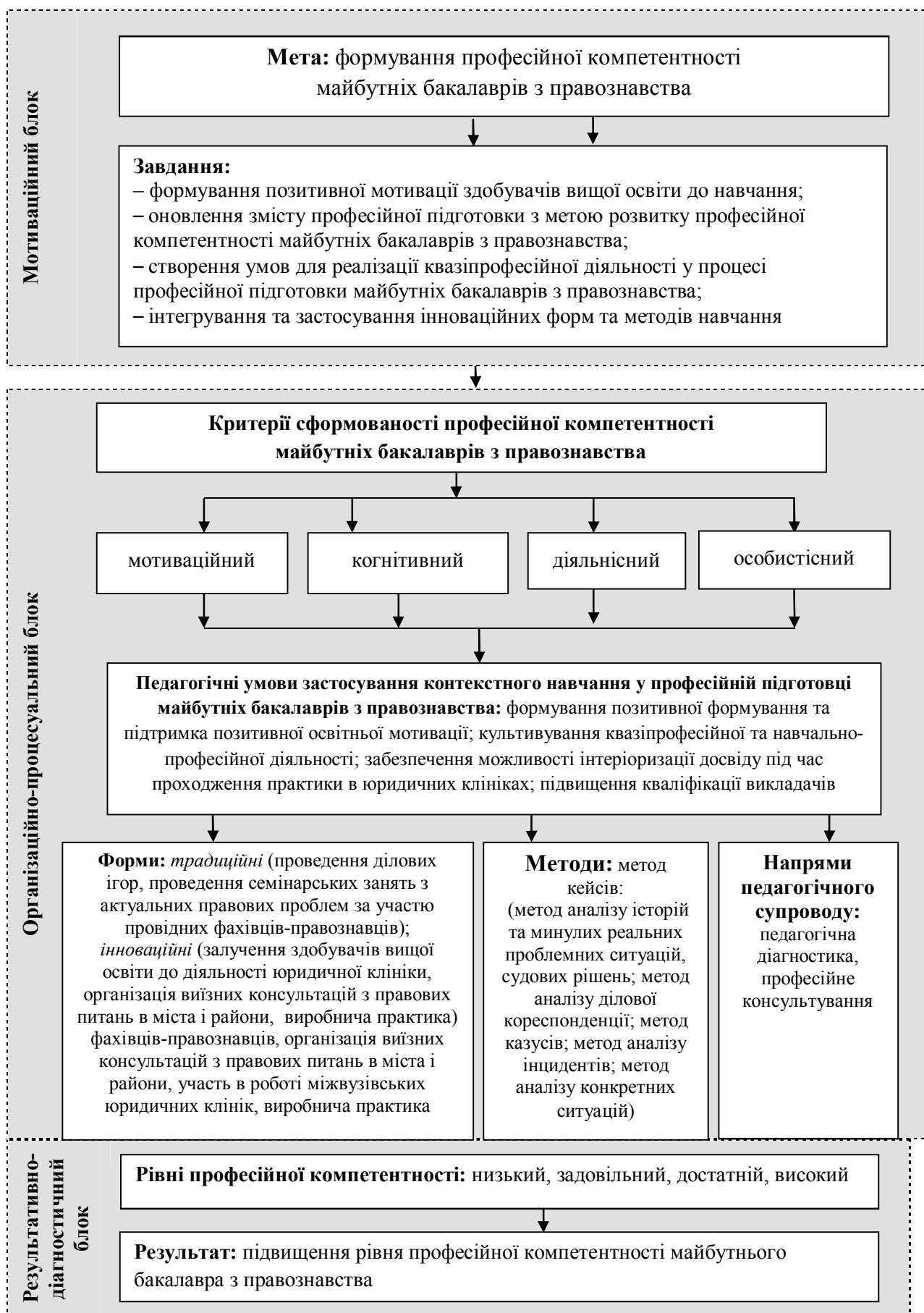


Рис. 2.1. Модель застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці

При цьому в контекстній моделі навчання розуміється реалізований на практиці проект взаємозалежної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Форми цієї взаємодії (індивідуальна, парна, групова, колективна) є форми освіти, а методи освіти – конкретні способи організації в цих формах діяльності викладача і здобувача вищої освіти.

У контекстній моделі навчання отримує свою логічну визначеність ідея єдності цілей, змісту, форм і методів освіти.

Методи, що використовуються в даній моделі включають: (метод аналізу історій та минулих реальних проблемних ситуацій, судових рішень; метод аналізу ділової кореспонденції; метод казусів; метод аналізу інцидентів; метод аналізу конкретних ситуацій. Серед вище наведених методів особливої уваги заслуговує метод кейсів. Він передбачає взяття участі викладачів та здобувачів вищої освіти у безпосередній дискусії з обраної проблематики або окремого випадку (cases). Даний метод передбачає використання спеціально підготовлених навчальних матеріалів та спеціальної технології використання цієї інформації в процесі освітньої діяльності. Метод кейсів (від англ. Case – випадок, ситуація, казус) в українській мові має назву «метод аналізу конкретних ситуацій». Технологічними особливостями реалізації методу конкретних ситуацій є необхідність:

- сформулювати ефективну реалізацію навчальної мети кейсів;
- взаємопов'язати кейси із запланованими результатами навчання;
- визначити проблемну ситуацію кейсів;
- побудувати проект (програму) кейсів, що включає базові положення тексту ситуації;
- знайти інституційну систему (організацію, організаційну ситуацію та ін.), що має відношення до проекту кейсів;
- зібрати необхідну інформацію в інституційну систему;
- побудувати або обрати модель ситуації, яка є відображенням діяльності організації, перевірити її реальність;
- обрати жанр кейсів;

- написати текст кейсів;
- апробувати кейси в навчальній аудиторії, перевірити їх ефективність для вирішення поставлених завдань;
- підготувати остаточний варіант кейсів;
- впровадити кейси в практику навчання, визначити області їх застосування;
- підготувати методичні рекомендації з використання кейсів, опублікувати.

Форми контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці було обрано наступні: традиційні (проведення ділових ігор, проведення семінарських занять з актуальних правових проблем за участю провідних фахівців-правознавців), інноваційні (залучення здобувачів вищої освіти в діяльність юридичної клініки, організація виїзних консультацій з правових питань в міста і райони, виробнича практика). При цьому, серед напрямів педагогічного супроводу варто виділити: педагогічна діагностика, професійне консультування.

Результативно-діагностичний блок. Безпосередня кількісна оцінка кінцевого результату навчання в контекстній моделі навчання, тобто оцінка рівня сформованості компетенції неможлива, так як компетенція – це здатність використовувати знання для вирішення проблем, тобто змістовно-процесуальна характеристика. Тому оцінка рівня її сформованості здійснюється опосередковано через оцінку сформованості її компонентів: мотиваційний; когнітивний, діяльнісний, особистісний. Відповідно до запропонованої моделі варто виділити наступні рівні сформованості професійної компетентності:

I. Мотиваційна складова: *низький* (відсутність ціннісного підґрунтя у процесі прийняття професійних рішень, ігнорування ініціативності та самостійного розвитку); *задовільний* (відсутність інтересу до отримання професійних навичок; відсутність мотивації щодо досягнення поставлених цілей); *достатній* (наявність нечітких уявлень щодо ролі ціннісних

орієнтацій у житті, мінливість зацікавленості в отриманні нових знань та професійному зростанні; вплив мотиваційних чинників нівелюються почуттям страху невдачі); *високий* (сформованість ціннісних орієнтацій, керування життєвими цінностями, стійкість інтересу до набуття вмінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності; стійка мотивація у прагненні досягти поставлених цілей).

II. Когнітивна складова: *низький* (відсутнє усвідомлення етапу отримання професійної освіти та планування особистої освітньої траєкторії); *задовільний* – не усвідомлює особливості професійної діяльності); *достатній* (присутнє усвідомлення професійної освіти, але планування особистої освітньої траєкторії не чітко виражене; має уявлення про особливості професійної діяльності); *високий* (присутнє усвідомлення етапу отримання професійної освіти та планування особистої траєкторії освіти; усвідомлює особливості професійної діяльності).

III. Діяльнісна складова: *низький* (відсутня реалізація в якості суб'єкта освітнього процесу, результати взаємодії з іншими людьми – задовільні); *задовільний* – відсутній взаємозв'язок цілей та поточної діяльності та її планування. результати діяльності не залежать від здобутого досвіду); *достатній* (самоусвідомлення в якості суб'єкта освітнього процесу, результати взаємодії з іншими людьми – посередні; слабкий взаємозв'язок цілей та поточної діяльності. не чітке планування. вплив здобутого досвіду на поточну діяльність не яскраво виражений); *високий* (має виражену суб'єктну позицію щодо освітнього процесу. результати взаємодії з іншими людьми – позитивні; чіткий взаємозв'язок цілей та поточної діяльності. ретельне планування. сильний вплив здобутого досвіду на поточну діяльність).

IV. Особистісна складова: *низький* (слабке самоусвідомлення, усвідомлення своїх особистісних рис; низький рівень самостійності, цілеспрямованості та дисципліни здобувача вищої освіти; слабка емоційна обізнаність, нездатність до управління своїми емоціями та співчуття); *задовільний* (формування самосвідомості та усвідомлення своїх особистісних

рис); *достатній* рівень самостійності. виражені доброзичливість, оптимізм та наполегливість; середня емоційна обізнаність, посереднє управління своїми емоціями, виявляє співчуття); *високий* (чітке самоусвідомлення та знання освітньої самореалізації. присутність плану дій на майбутнє, кар'єрне планування. виражені наступні риси: цілеспрямованість, прагматизм, лідерські якості, позитивний погляд на життя; висока емоційна обізнаність, навички управління емоціями, здатність до самостійної мотивації та співчуття).

Як результат реалізації запропонованої моделі очікується формування особистості майбутнього бакалавра з правознавства з необхідним рівнем професійної підготовки та професійної компетентності.

Для моделювання в процесі контекстного навчання змісту професійної діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства можуть використовуватися всі відомі форми і методи освіти, в тому числі і створювані самим освітнім закладом. Методологія контекстного навчання дозволяє ефективно поєднувати форми, методи, прийоми, засоби, обґрунтовані в рамках інших видів освіти.

Таким чином, впровадження моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці, безумовно, необхідним і відповідним вимогам нових освітніх стандартів і запитам роботодавців України. Логіка такого підходу диктує необхідність максимального збільшення частки сегмента вузької спеціалізації в усіх формах і видах освітньої та освітньо-методичної роботи навчання майбутніх юристів. Основна увага, як видається, має бути приділена формулюванню освітніх результатів (компетенцій), створення адекватних засобів оцінки їх досягнення і впровадження професійно орієнтованих матеріалів в традиційні форми методичного забезпечення освітнього процесу, які змогли б достовірно і об'єктивно показати рівень знань практико-орієнтованого випускника. Дана модель може бути успішно використана як для підготовки фахівців у закладах вищої освіти України, так і для проведення

безпосередньої (первісної) підготовки працівників з метою підвищення їх професійного рівня.

Таким чином, інтеграція ідей контекстної освіти та компетентнісного підходу дозволила розробити контекстну модель навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці як ланку безперервної освіти. Мотиваційний компонент представленої моделі включає в себе цілі та завдання формування компетенції як інваріантного результату вищої освіти. Змістовний компонент включає в себе наукові знання як орієнтовну основу дій і вчинків майбутнього бакалавра з правознавства в проблемній ситуації, як механізм формування інваріанту його діяльності. Організаційно-процесуальний компонент фіксує форми, методи і засоби освіти, що забезпечують трансформацію освітньої діяльності майбутнього бакалавра з правознавства в самостійну діяльність щодо вирішення завдань і проблем. Результативно-діагностичний компонент дозволяє управляти процесом освіти з метою підвищення якості вищої освіти.

Висновки до другого розділу

Проведені дослідження дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Метою експериментальної роботи була перевірка, підтвердження або спростування правильності гіпотези дослідження, здійснення опису впровадження результатів дослідження в освітній процес закладу вищої освіти. Загальна логіка експериментальної роботи вибудовувалася відповідно до завдань дослідження, що передбачало визначення його етапів, розроблення програми експерименту, конструювання критеріїв оцінювання результатів, підготовку експериментальної бази, виявлення умов реалізації завдань дослідницької роботи, проведення експерименту та перевірку отриманих результатів на валідність. Проведено оцінювання критеріїв, їх

ознак і відповідних їм рівнів професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, здійснено аналіз особливостей сприйняття здобувачами вищої освіти значущості навчальних предметів циклу професійної підготовки, здатності здобувачів вищої освіти виокремлювати структурні елементи освітньої діяльності як інваріанти професійної діяльності, впливу процесу адаптації до навчання у вищій школі на вибір раціональних моделей освітньої поведінки студентів-першокурсників тощо.

2. Основними педагогічними умовами застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці визначено:

– *формування та підтримка позитивної освітньої мотивації*, що передбачає кваліфікований педагогічний супровід та перманентну актуалізацію процесів професійної самореалізації й самовизначення майбутніх бакалаврів з правознавства;

– *культивування квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності здобувачів освіти спеціальності 081 «Право» засобами збагачення контекстного навчання інтерактивними й іншими визначеними інноваційними технологіями*;

– *забезпечення можливості інтеріоризації цілісного суб'єктивного досвіду різних видів правознавчої діяльності під час проходження практики в юридичних клініках та інших об'єктах професійного функціонування*;

– *підвищення кваліфікації викладачів*, що передбачає оволодіння технологіями контекстного навчання, зокрема через проведення внутрішньовузівських методичних семінарів.

3. Аналіз теоретико-практичних напрацювань побудови моделей різних типів освіти, в тому числі навчання контекстного типу, дають змогу зробити висновки, що структура та зміст моделі використання контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства для професійної підготовки повинна включати такі блоки:

– мотиваційний;

- організаційно-процесуальний;
- результативно-діагностичний.

Комбінація зазначених компонентів дасть змогу поєднати різні види освітньої діяльності майбутніх бакалаврів з правознавства за умови використання навчання контекстного типу. Крім того, вибір трьох основних компонентів забезпечує простоту та доступність методики контекстного навчання, швидкість розуміння її сутності та умов використання. Як результат реалізації запропонованої моделі очікується формування особистості майбутнього бакалавра з правознавства з необхідним рівнем професійної підготовки та професійної компетентності.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

3.1. Організація експериментального дослідження та аналіз його результатів

Здійснений теоретичний аналіз проблеми застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці підтвердив необхідність проведення експерименту, зважаючи на те, що практичне застосування контекстного навчання ще недостатньо вивчене, а також у зв'язку з необхідністю обґрунтування ефективності розробленої нами моделі й педагогічних умов застосування контекстного навчання з подальшим інтегруванням отриманих положень у практичну діяльність у сфері професійної підготовки правознавців.

Експериментальна перевірка моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці здійснювалася, спираючись на аналіз наукової бази періодичних видань, положення, регламентовані у другому розділі, результати практичної діяльності з формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, а також дані проведеного експерименту.

Що стосується достовірності одержаних у ході експерименту результатів, то вона є прямопропорційною до умов, в яких проводиться експеримент. Це пов'язується з тим, що умови здійснюють прямий або опосередкований вплив на становище досліджуваного об'єкта та виступають неконтрольованими експериментальними змінними.

На основі вивчення робіт різних науковців була визначена мета, ряд завдань, етапи та методика експерименту. Так, метою дослідно-

експериментальної роботи стали дослідження та оцінка педагогічних умов застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці на базі розробленої моделі. Для досягнення поставленої мети було реалізовано ключові завдання дослідження. З метою порівняння ефективності імплементації розробленої моделі та обґрунтованих педагогічних умов здійснювалося порівняння показників сформованості досліджуваного феномену у здобувачів вищої освіти на початку та в кінці експерименту.

Експеримент проводився та реалізовувався відповідно до властивих йому ознак, а саме: попередньо внесено зміни у практичну діяльність учасників, що входять в експериментальну групу з врахуванням мети, поставленої на початку експерименту. Експериментальна перевірка відбувалася у декілька етапів (див. рис. 3.1).



Рис. 3.1. Послідовність проведення експерименту*

I. Під час підготовчого етапу експерименту нами було встановлено критерії та показники для встановлення міри готовності науково-педагогічного складу до застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства, обрано методи постановки експерименту та підготовлено науково-педагогічний склад і здобувачів вищої освіти до експерименту. Ми також визначили експертну групу, що здійснювала перевірку рівня сформованості готовності до застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства. Під час відбору експертів звернуто увагу на їхню професійну компетентність, досвід викладання та у сфері проведення експертиз, об'єктивність та неконформізм.

На цьому етапі було проведено діагностику сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства. Діагностика дослідження складалася з двох частин: констатувального етапу і формувального етапу. На етапах дослідження було залучено 258 здобувачів вищої освіти різних юридичних спеціальностей, викладачів профільних кафедр ЗВО (зокрема, кафедри, що брали участь в експерименті).

Насамперед зазначимо, що під час проведення діагностики під час експерименту ми використовували наступні методи дослідження:

1. Метод аналізу джерел, присвяченої проблемі вдосконалення професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства на засадах контекстного навчання.

2. За допомогою документального методу вивчено результати студентських екзаменаційних сесій, заліків, атестацій, проаналізовано контрольні та самостійні роботи для з'ясування теоретичної обізнаності здобувачів вищої освіти у питаннях професійного спрямування.

3. Педагогічне спостереження за освітнім процесом на юридичному факультеті закладів вищої освіти під час їх професійної підготовки для визначення їх особистісного потенціалу, виявлення пріоритетних здатностей, мотиваційних чинників, які найбільше впливають на активність в освіті та саморозвитку; за ходом методичної діяльності викладачів правничих дисциплін у закладах вищої освіти для з'ясування переважаючих методів та форм проведення занять, а також прихильність до особисто орієнтованого підходу в освіті, як однієї з найважливіших складових контекстного навчання.

4. Викристання методу анкетування дало змогу зібрати об'єктивні дані щодо педагогічних фактів, явищ та процесів.

5. Метод бесіди з викладачами дозволив виявити рівень усвідомленості викладачів щодо необхідності удосконалювати педагогічну діяльність та забезпечувати найкращі умови для формування сприятливих умов професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства.

6. За допомогою методу вивчення педагогічного досвіду узагальнено сукупність використовуваних викладачами методів, прийомів та засобів формування готовності майбутніх бакалаврів з правознавства до професійної діяльності на засадах контекстного навчання.

Діагностика на початку проведення експериментального дослідження дала змогу виявити стан професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства і врахувати її результати в подальшій роботі. З цією метою було проведено аналіз наукової педагогічної літератури з питань виявлення специфіки професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства для розробки анкет і тестів, застосування яких дало змогу виявити рівень фахової обізнаності, розвиненості професійних умінь і навичок здобувачів вищої освіти юридичних спеціальностей.

Сукупність зазначених компонентів можна оцінити за допомогою рівня основних показників: низького, задовільного, середнього та високого. Їх сутнісна характеристика наведена у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Діагностика рівнів професійної компетентності майбутніх бакалаврів
з правознавства**

Мотиваційний компонент			
Рівні сформованості професійної компетентності			
<i>Низький</i>	<i>Задовільний</i>	<i>Достатній</i>	<i>Високий</i>
1	2	3	4
У здобувача вищої освіти відсутня мотивація до отримання знань в професійній діяльності	Здобувач вищої освіти має мінливу мотивацію в отриманні нових знань у професійній діяльності	Здобувач вищої освіти має мотивацію в отриманні нових знань у професійній діяльності. Має достатній рівень розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності	Здобувач вищої освіти вмотивований в отриманні нових знань у професійній діяльності. Має на високому рівні розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності
У здобувача вищої освіти відсутня мотивація щодо досягнення поставлених цілей до майбутньої професійної діяльності	Здобувач вищої освіти не відчуває вмотивованості до майбутньої професійної діяльності	Здобувач вищої освіти має мотивацію до майбутньої професійної діяльності	Здобувач вищої освіти має стійку мотивацію до майбутньої професійної діяльності. Прагнення досягти поставлених цілей

Продовження табл. 3.1

1	2	3	4
Когнітивний компонент			
Рівні сформованості професійної компетентності			
<i>Низький</i>	<i>Задовільний</i>	<i>Достатній</i>	<i>Високий</i>
У здобувача вищої освіти відсутнє розуміння предметної області застосування знання у практичних ситуаціях	У здобувача вищої освіти присутнє знання застосування у практичних ситуаціях	Здобувачі вищої освіти розуміються у необхідних знаннях, для застосування у практичних ситуаціях	Здобувач вищої освіти вияляє знання та розуміння основних цінностей для застосування у практичних ситуаціях
Здобувач вищої освіти не розуміє найважливіших фактів, концепцій, принципів, теорій галузей права.	Здобувач вищої освіти має розуміння про найважливіші факти, концепції, принципи, теорії галузей права.	Здобувач вищої освіти здатний застосовувати найважливіші факти, концепції, принципи, теорії галузей права.	Здобувач вищої освіти здатний застосовувати найважливіші факти, концепції, принципи, теорії галузей права, розв'язуючи спеціалізовані задачі та проблеми у сфері професійної правничої діяльності
Діяльнісний компонент			
Рівні сформованості професійної компетентності			
<i>Низький</i>	<i>Задовільний</i>	<i>Достатній</i>	<i>Високий</i>
У здобувача вищої освіти відсутня реалізація в якості суб'єкта освітнього процесу, результати взаємодії з іншими людьми – задовільні	Здобувач вищої освіти самоусвідомлює у якості суб'єкта освітнього процесу, здатність працювати в команді, взаємодії з іншими людьми – посередні	Здобувач вищої освіти має суб'єктну позицію щодо освітнього процесу. Результат взаємодії з іншими людьми – достатній	Здобувач вищої освіти має чітко виражену суб'єктну позицію щодо освітнього процесу. Результати взаємодії з іншими людьми – позитивні
Здобувач вищої освіти не здатний аналізувати правові проблеми формувати та обґрунтовувати правові позиції	Здобувач вищої освіти здатний аналізувати правові проблеми формувати та обґрунтовувати правові позиції не яскраво виражено	Здобувач вищої освіти здатний аналізувати правові проблеми формувати та обґрунтовувати правові позиції яскраво виражено	Здобувач вищої освіти чітко здатний аналізувати правові проблеми формувати та обґрунтовувати правові позиції. Чіткий взаємозв'язок цілей та професійної діяльності
Особистісний компонент			
Рівні сформованості професійної компетентності			
<i>Низький</i>	<i>Задовільний</i>	<i>Достатній</i>	<i>Високий</i>
Здобувач вищої освіти має низький рівень здатності до абстрактного мислення, аналізу	У здобувача вищої освіти виражена здатність до абстрактного мислення, аналізу	Здобувач вищої освіти має здатність до абстрактного мислення, аналізу	Здобувач вищої освіти має високу здатність до абстрактного мислення, аналізу

1	2	3	4
Здобувач вищої освіти нездатний до саморозвитку і оволодіння сучасними знаннями, управління своїми емоціями	Здобувач вищої освіти здатний оволодівати сучасними знаннями, управляти своїми емоціями	Здобувач вищої освіти має достатній рівень здатності до саморозвитку, і оволодіння сучасними знаннями, управління своїми емоціями	Здобувач вищої освіти має високу здатність до саморозвитку і оволодіння знаннями, управління своїми емоціями

Сукупність виокремлених компонентів розглядалася нами як комплекс професійної компетентності бакалаврів з правознавства. На основі вищезазначених компонентів було розроблено анкету для майбутніх бакалаврів правознавства з метою визначення рівня відповідності професійної компетентності здобувачів вищої освіти цієї спеціальності.

Узагальнення компетентностей майбутніх бакалаврів з правознавства визначені через мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний критерії які знаходять відображення у вимогах до підготовки таких фахівців. Аналізуючи Стандарт вищої освіти України за спеціальністю «Право» для першого рівня (бакалаврського) рівня вищої освіти можна окреслити такі компетентності:

1. Когнітивний критерій має такі компетентності:

– здатність застосовувати знання з основ теорії та філософії права, знання і розуміння структури правничої професії та її ролі у суспільстві.

– знання і розуміння ретроспективи формування правових та державних інститутів.

– знання і розуміння міжнародних стандартів прав людини, положень Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод, а також практики Європейського суду з прав людини.

– знання і розуміння основ права Європейського Союзу.

– здатність застосовувати знання завдань, принципів і доктрин національного права, а також змісту правових інститутів, щонайменше з таких галузей права, як: конституційне право, адміністративне право і

адміністративне процесуальне право, цивільне і цивільне процесуальне право, кримінальне і кримінальне процесуальне право.

2. Діяльнісний критерій складають такі компетентності:

– здатність застосовувати знання завдань, принципів і доктрин національного права, а також змісту правових інститутів, щонайменше з таких галузей права, як: конституційне право, адміністративне право і адміністративне процесуальне право, цивільне і цивільне процесуальне право, кримінальне і кримінальне процесуальне право.

– здатність аналізувати правові проблеми, формувати та обґрунтовувати правові позиції.

– здатність до консультування з правових питань, зокрема, можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів, відповідно до вимог професійної етики, належного дотримання норм щодо нерозголошення персональних даних та конфіденційної інформації.

– здатність до самостійної підготовки проектів актів правозастосування.

– здатність до логічного, критичного і системного аналізу документів, розуміння їх правового характеру і значення.

3. Особистісний критерій складають такі компетентності:

– здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями;

– здатність бути критичним і самокритичним;

– здатність працювати в команді;

– здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів);

– здатність володіти власними емоціями.

Відповідно до визначених рівнів (високий, достатній, задовільний, низький) професійної компетентності здобувачів вищої освіти цієї спеціальності проаналізовано результати анкетування. З наведених даних видно, що лише 32% опитаних здобувачів вищої освіти володіють фаховими компетентностями правознавця, що відповідає високому рівню сформованості професійної компетентності. Тоді як 28% здобувачів вищої освіти засвідчили,

що відчувають себе невпевнено у професійному середовищі своєї майбутньої трудової діяльності (достатній рівень сформованості професійної компетентності). Своєю чергою Критичним є той факт, що 20% здобувачів вищої освіти виявили низький рівень професійної компетентності.

Апелюючи до думки провідних педагогів, що основою будь-якої діяльності, зокрема й освітньої, є мотивація, було прийнято рішення здійснити діагностику сформованості мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів правознавства. Для аналізу мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства використано методику, запропоновану А. Реан, В. Якунін в ред. Н. Бадмаєвої (Додаток А). Результати оцінювання зведено до таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Результати рівня розвиненості мотивів майбутніх бакалаврів
правознавства відповідно до семи шкал мотивації**

Критерій	Оцінка					
	Шкали мотивації					
	1	2	3	4	5	Сума од.
1	2	3	4	5	6	7
1. Навчаюсь, тому що мені подобається обрана професія.	27	40	27	27	95	216
2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.	39	3	24	47	103	216
3. Хочу стати фахівцем.	19	8	18	28	143	216
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, які відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності.	17	31	50	47	71	216
5. Бажаю повною мірою скористатися задатками, здібностями та схильностями до обраної професії.	30	12	26	27	121	216
6. Щоб не відставати від друзів.	26	11	31	17	131	216
7. Щоб працювати з людьми, слід мати глибокі й всебічні знання.	14	18	18	37	129	216
8. Оскільки хочу бути серед кращих здобувачів вищої освіти.	47	35	35	60	39	216
9. Оскільки хочу, аби наша група стала кращою в коледжі.	72	52	21	42	29	216
10. Щоб заводити знайомства й спілкуватися з цікавими людьми.	37	18	17	44	100	216
11. Тому що отримані знання дозволять мені досягти всього необхідного.	19	26	14	26	131	216
12. Необхідно закінчити заклад освіти, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здібну й перспективну людину.	37	20	31	44	84	216

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4	5	6	7
13. Аби уникнути засудження й покарання за погане навчання.	63	38	9	54	52	216
14. Хочу бути шанованим у навчальній групі.	38	19	74	50	35	216
15. Не хочу відставати від однокурсників, не хочу опинитися серед тих, хто відстає.	79	43	9	31	54	216
16. Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.	27	17	34	34	104	216
17. Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» та «відмінно».	48	22	45	41	60	216
18. Мені просто подобається вчитися.	59	37	24	19	77	216
19. Вступивши до закладу освіти, змушений вчитися, аби закінчити його.	19	19	58	61	49	216
20. Бути постійно готовим до занять.	30	17	24	29	116	216
21. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.	18	1	18	61	118	216
22. Щоб отримати глибокі й міцні знання.	40	19	59	45	53	216
23. Тому що в майбутньому думаю вступити до магістратури за фахом.	48	3	32	42	91	216
24. Будь-які знання стануть у нагоді в майбутній професії.	66	55	44	30	21	216
25. Тому що хочу принести більше користі суспільству.	40	65	65	20	26	216
26. Стати висококваліфікованим фахівцем.	21	8	28	56	103	216
27. Щоб пізнавати нове, займатися творчою діяльністю.	27	16	20	47	106	216
28. Аби дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.	22	18	18	27	131	216
29. Мати добру репутацію у викладачів.	55	5	24	28	104	216
30. Домогтися схвалення батьків і оточуючих.	61	23	40	73	49	216
31. Вчуся заради виконання обов'язку перед батьками, рідними.	37	12	65	44	58	216
32. Тому що знання надають мені впевненості в собі.	37	14	33	31	101	216
33. Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє професійне становище.	10	28	90	31	57	216
34. Хочу одержати диплом з гарними оцінками, аби отримати перевагу перед іншими.	25	66	52	38	35	216

Аналіз результатів таблиці 3.3 дав змогу встановити наступне:

– *високий* рівень вмотивованості навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти було виявлено лише (27,51%) здобувачів, достатній рівень – виявили 38,32% здобувачів; водночас 30,37% майбутніх фахівців юридичних спеціальностей виявили *задовільний* рівень умінь мотивації до оволодіння обраною професією; частина здобувачів вищої освіти (4,04%) не виявили зацікавленості в опанування фаховими знаннями, вміннями,

навичками, що свідчить про низький рівень розвитку мотиваційного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів правознавства.

Продовжуючи, відзначимо, що у методиці Н. Бадмасової представлено «4 твердження, аналіз яких дозволяє визначити рівень розвиненості мотивів відповідно до семи шкал мотивації: «1 – комунікативні мотиви; 2 – мотиви уникнення; 3 – мотиви престижу; 4 – професійні мотиви; 5 – мотиви творчої самореалізації; 6 – навчально-пізнавальні мотиви; 7 – соціальні мотиви» [3, с. 153]. Для інтерпретації отриманих даних у табл. 3.4 розраховано суму балів високої значущості кожного мотиву та виведено підсумкову оцінку.

Таблиця 3.4

**Розрахунок підсумкової оцінки опитування здобувачів вищої освіти
за кожною шкалою мотивації***

Назва шкали	Результат					
	КГ			ЕГ		
	Сума балів високої значущості мотиву, од.	Підсумкова оцінка	У т.ч. у %	Сума балів високої значущості мотиву, од.	Підсумкова оцінка	У т.ч. у %
Шкала 1. Комунікативні мотиви: 6, 7, 10, 14, 32	496	2,30	45,93	451	2,09	41,76
Шкала 2. Мотиви уникнення: 6, 12, 13, 15, 19	370	1,71	34,26	325	1,50	30,09
Шкала 3. Мотиви престижу: 8, 9, 29, 30, 34	256	1,19	23,70	211	0,98	19,54
Шкала 4. Професійні мотиви: 1, 2, 3, 4, 5, 26	636	2,45	49,07	582	2,25	45,00
Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації: 27, 28	237	2,74	54,86	219	2,53	50,60
Шкала 6. Навчально-пізнавальні мотиви: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24	459	1,52	30,36	473	1,56	31,20
Шкала 7. Соціальні мотиви: 11, 16, 25, 31, 33	376	1,74	34,81	331	1,53	30,60

Як бачимо, здобувачі вищої освіти експериментальної групи переважно керуються мотивами творчої самореалізації, що передбачає пріоритетність таких чинників, як пізнання нового, здійснення творчої діяльності, а також відповідність власних знань проблемам розвитку суспільства, життєдіяльності людей. Іншим мотивом є професійний, який передбачає зацікавленість в обраній професії, забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності, бажання бути провідним фахівцем, прагнення повною мірою скористатися задатками, здібностями та схильностями до обраної професії. На третьому місці розміщено комунікативний мотив, який передбачає необхідність отримання глибоких та всебічних знань для того, щоб працювати з людьми; налагодження ефективного спілкування з майбутніми колегами, підвищення впевненості у собі з огляду на зростання професійної майстерності. Низький рівень визначає переважно зовнішню мотивацію, не пов'язану з самим освітнім процесом, що знаходиться поза освітньою діяльністю (не відставати від однокурсників, досягти пошани викладачів, добитися схвалення оточуючих, уникнути засудження й покарання). Такі здобувачі вищої освіти віддають перевагу простим завданням, що не вимагають багато часу й необхідні для одержання оцінки. Але виникнення проблем і труднощів у більшості випадків викликає охолодження до освіти. Такий прояв притаманний лише вивченню «безпроблемних» дисциплін» [3, с. 153].

Для аналізу життєвих цінностей здобувачам вищої освіти запропоновано відповісти на запитання «Чого Ви найбільше прагнете досягти у своєму житті?». Структура розподілу відповідей на поставлене запитання наведена на рис. 3.2. Як бачимо, на першому та другому місці розміщено цінності, пов'язані з сімейним щастям (62,4%) та зміцненням свого здоров'я (51,2%). Професійний аспект, такий як кар'єрне зростання, важливим порахували лише 38,9% опитаних, при цьому можливість реалізовувати свій талант та здібності прагнуть всього 23,9% респондентів, що значно поступається таким цінностям як отримання багатства та свободи й незалежності у прийнятті рішень.

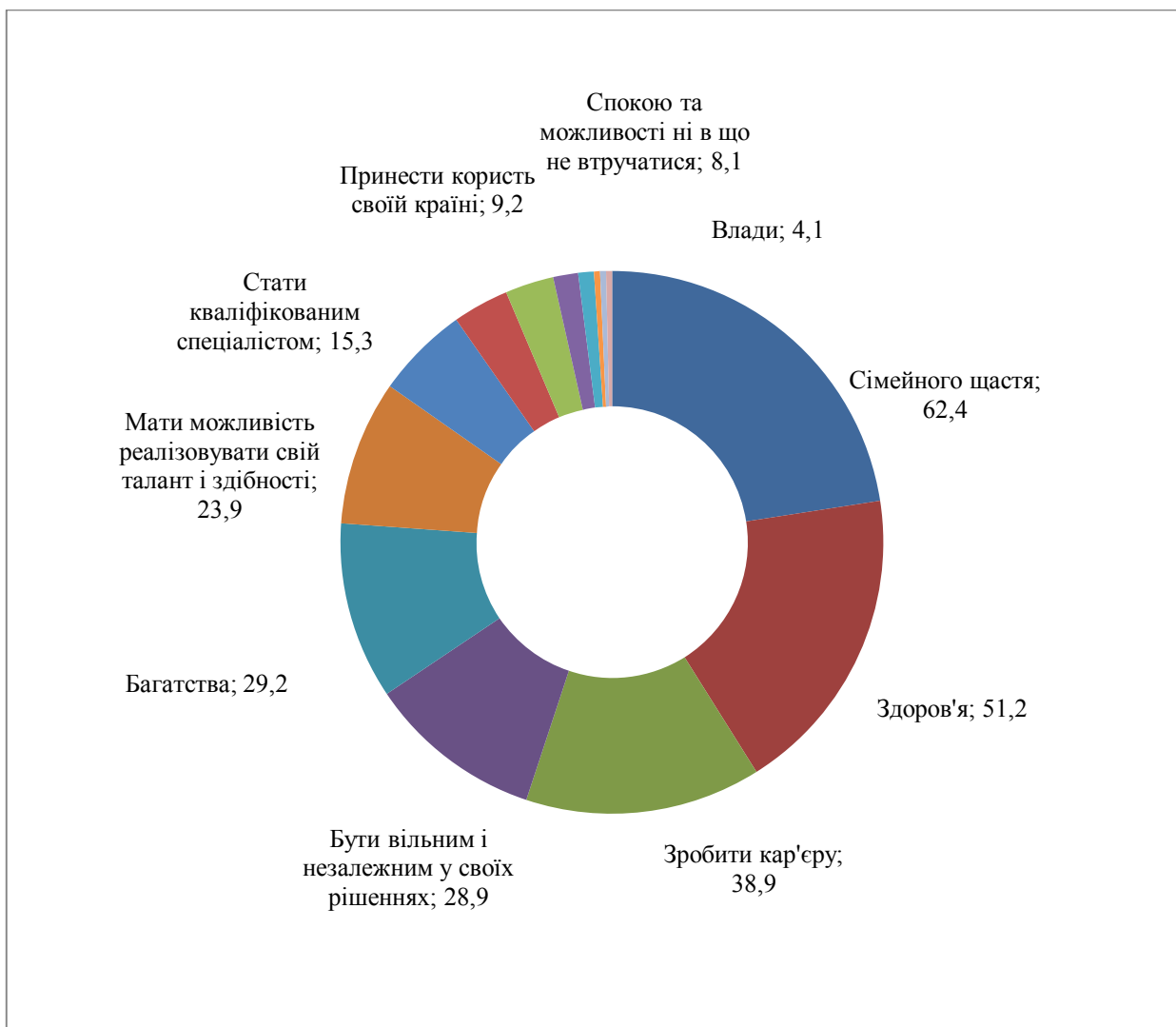


Рис. 3.2. Структура розподілу відповідей здобувачів вищої освіти на запитання «Чого Ви найбільше прагнете досягти у своєму житті?», од.

Узагальнені результати діагностичного етапу відображено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Узагальнені результати діагностики сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх бакалаврів правознавства

Критерії	Результати							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КС	%	КС	%	КС	%	КС	%
Мотиваційний	78	30,23	96	37,21	78	30,24	6	2,33
Когнітивний	66	25,58	93	36,05	78	30,23	21	8,14
Діяльнісний	71	27,52	102	39,53	76	29,46	9	3,49
Особистісний	73	28,29	104	40,31	71	27,52	10	3,88
Узагальнені показники	72	27,91	99	38,37	78	30,23	9	3,49

Узагальнені показники сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів правознавства дали змогу вставити, що 27,91% осіб виявили високий рівень, 38,37% – достатній, 30,23% – задовільний, 3,49% – низький; середній показник становив 3,91 бала. Одержані результати діагностичного етапу дослідження засвідчили необхідність удосконалення освітнього процесу на юридичних факультетах. Діагностика на початку проведення нашої наукової розвідки (підготовчий етап) засвідчила наступне:

- у майбутніх бакалаврів з правознавства не сформоване уявлення про образ їхньої майбутньої професійної реалізації;
- значна частина здобувачів вищої освіти не мають усвідомленого наміру проводити діяльність у цій сфері;
- майбутні бакалаври з правознавства не виявляють вираженого бажання працювати за фахом;
- здобувачі вищої освіти не вмотивані на реалізацію себе як правознавеця-професіонала;
- майбутні бакалаври з правознавства володіють недостатнім обсягом знань щодо суті професійної діяльності, тому не завжди розуміють важливість професійних навичок та компетентностей;
- здобувачі вищої освіти виявляють інтерес до процесу самоосвіти лише для отримання позитивної оцінки для здачі іспиту чи заліку, тому майбутні бакалаври з правознавства не здатні встановлювати ціль та завдання свого професійного розвитку самостійно та розподіляти його на кроки; не володіють навиками самостійного вибору засобів самостійного розвитку; не вмотивані до активного оволодіння професійними навичками та їх безпосереднього застосування у професійній діяльності тощо.

З метою аналізу готовності викладачів правознавства до модернізації змісту освіти, а також визначення рівня відповідності педагогічних умов освітнього середовища вимогам контекстного навчання здійснено опитування педагогів на основі розробленої нами анкети (Додаток Б). Результати опитування викладачів наведено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Рівень відповідності педагогічних умов освітнього середовища вимогам
контекстного навчання з погляду викладачів**

Запитання	Відповідь	
	Сума «Так»	Сума «Ні»
1	2	3
Викладачі		
Педагогічна умова: Формування позитивної освітньої мотивації		
1. На Вашу думку, чи варто враховувати індивідуальні особливості кожного здобувача вищої освіти при викладі матеріалу та оцінці його досягнень?	15	17
2. Чи формуєте Ви позитивну навчальну мотивацію та спрагу до знань у здобувачів вищої освіти на своїх заняттях?	25	7
3. Чи спрямовуєте Ви здобувачів вищої освіти до подальшого самотсійного поглибленого вивчення викладеної теми?	20	12
4. Чи розвиваєте Ви комунікативні (діалогічні) та особистісні якості здобувачів вищої освіти на Ваших заняттях?	10	22
5. Чи проводите Ви консультаційні години для здобувачів вищої освіти ?	30	2
6. Чи створюєте Ви атмосферу саморозвитку та самовдосконалення на Ваших заняттях?	15	17
Педагогічна умова: Забезпечення можливості здобувачам освіти долучитися до практичної юридичної діяльності		
7. Чи вносите Ви корективи у розроблену навчальну робочу програму дисциплін, якщо певні її аспекти не відповідають сучасним потребам юридичного ринку?	14	18
8. Чи враховуєте Ви усі вимоги та особливості майбутньої професійної діяльності Ваших здобувачів вищої освіти у освітньому процесі?	31	1
9. Чи проводите Ви різноманітні практичні заняття для створення імітаційного середовища майбутньої професії?	12	20
10. Чи спрямовуєте Ви здобувачів вищої освіти до збагачення професійних навичок під час практичних занять?	27	5
11. Чи моделюєте Ви на своїх заняттях ситуації майбутньої культури професійного спілкування?	11	21
Педагогічна умова: Використання інноваційних методів навчання		
12. Чи створюєте Ви творчу атмосферу на своїх заняттях?	23	9
13. Чи розробляєте Ви проекти модернізації освітнього процесу у закладі вищої освіти, в якому Ви працюєте?	12	20
14. Чи створюєте Ви рефлексивне середовище на заняттях?	18	14
15. Чи впроваджуєте Ви педагогічні інновації у освітній процес?	21	11
16. Чи моделюєте Ви на заняттях проблемні ситуації?	12	20
17. Чи використовуєте Ви засоби інформаційно-комунікаційних технологій на Ваших заняттях?	29	3
Педагогічна умова: Підвищення кваліфікації викладачів		
18. Чи згодні Ви з тим, що кожен педагог повинен прагнути до саморозвитку?	24	8

1	2	3
19. Чи прагнете Ви до реалізації у своєму житті концепції безперервної освіти?	21	11
20. Чи використовуєте Ви різноманітні форми, методи та шляхи викладу освітнього матеріалу для урізноманітнення освітнього процесу?	12	20
21. Чи вдосконалюєте Ви майстерність викладання?	29	3
22. Чи слідкуєте Ви за останніми науковими напрацюваннями та інноваціями у сфері вашої спеціалізації?	30	2
23. Чи використовуєте Ви психолого-педагогічні тренінги у освітньому процесі?	5	27
24. Чи використовуєте Ви комплексний підхід до організації освітнього процесу?	20	12
25. Чи встановлюєте відповідність освітнього матеріалу інтересам здобувачів вищої освіти?	10	22
26. Чи обґрунтовуєте Ви міжпредметні зв'язки між Вашою дисципліною та суміжними дисциплінами, що вивчаються здобувачами вищої освіти на факультеті?	30	2

Структура отриманих результатів опитування науково-педагогічного складу юридичних факультетів наведена на рис. 3.3. Як бачимо, більша частина науково-педагогічного складу готова співпрацювати та робить перші кроки у напрямку впровадження контекстного навчання для майбутніх бакалаврів з правознавства у професійну підготовку.

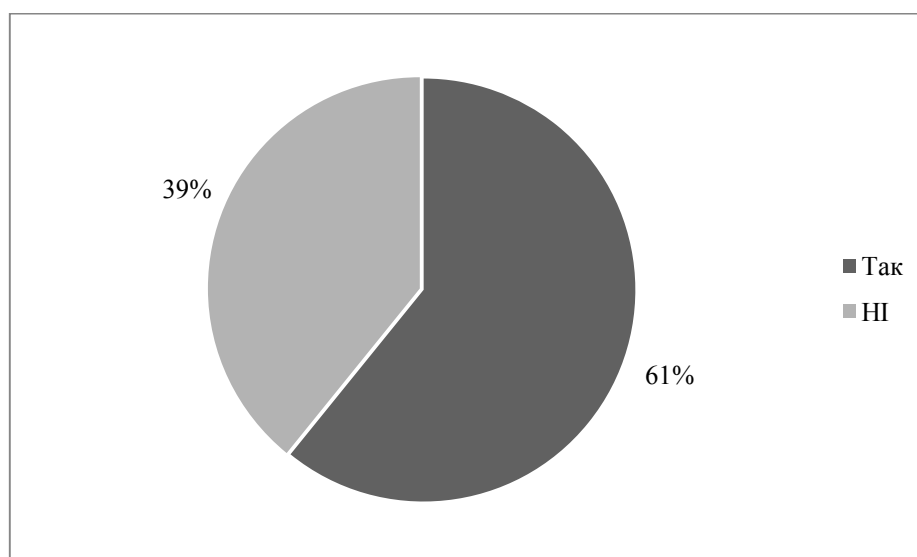


Рис. 3.3. Структура отриманих результатів опитування науково-педагогічного складу юридичних факультетів*

Значним недоліком з погляду засад контекстного навчання є ігнорування практики моделювання проблемних ситуацій на заняттях, використання різноманітних форм, методів та шляхів викладу освітнього матеріалу для урізноманітнення освітнього процесу. Більше половини викладачів не вносить корективи в робочі навчальні програми, якщо певні його аспекти не відповідають сучасних потребам юридичного ринку та не проводить різноманітні практичні заняття для створення імітаційного середовища майбутньої професії.

Негативною тенденцією є відсутність умов для розвитку комунікативних (діалогічних) та особистісних якостей здобувачів вищої освіти на заняттях, а також недбале ставлення до такого виду освітньої діяльності, як проведення тренінгів. Насамкінець слід зауважити, що найголовнішою проблемою сучасної педагогічної практики є відсутність атмосфери саморозвитку та самовдосконалення на заняттях, адже аудиторна робота є лише початком самостійного опанування професійних знань та навичок здобувачам вищої освіти. Без належної мотивації їх до самостійних пошуків професійного зростання, здобувачі вищої освіти втрачають зацікавленість у своїй майбутній трудовій діяльності. В рамках традиційного підходу до освітнього процесу, більшість здобувачів вищої освіти не відводить час для самостійного відпрацювання отриманих навичок під час освітнього процесу, внаслідок чого респонденти зауважують на тому, що у них відсутня зацікавленість у самоосвіті. Значна частина здобувачів вищої освіти відчуває авторитарний тиск з боку викладачів, що не дозволяє їм повною мірою розвивати творчий потенціал, підвищувати рівень комунікативних здібностей, використання інформаційно-комунікаційних та інтерактивних технологій у освітньому процесі. Вивчивши отримані результати ми перейшли до наступної стадії експерименту.

II. Констатувальний етап експериментального дослідження закінчувався тим, що на початку 2016–2019 рр. на базі Навчально-наукового інституту права ім. князя Володимира Великого Міжнародної Академії управління

персоналом серед здобувачів вищої освіти юридичних спеціальностей, які розпочали навчання на I курсі, визначено контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи. Здобувачі вищої освіти КГ в подальшому вивчали обрані для експерименту дисципліни за традиційними методиками згідно із загально прийнятими навчальними програмами. Підготовка майбутніх бакалаврів правознавства в ЕГ здійснювалася за авторською експериментальною методикою на основі використання контекстного навчання.

Розподіл здобувачів вищої освіти на КГ та ЕГ відбувався з урахуванням таких чинників: 1) вхідний рівень сформованості професійної компетентності у майбутніх бакалаврів правознавства був приблизно однаковим; 2) експериментальні групи формувались таким чином, щоб у них входили здобувачі вищої освіти різних юридичних спеціальностей; 3) кількість осіб у КГ та ЕГ була за можливістю близькою на основі врахування вже означених чинників.

Доцільність такого розподілу здобувачів вищої освіти на КГ та ЕГ підтверджувалася результатами встановлення вхідного рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх бакалаврів правознавства, що знайшло відображення в таблиці 3.8. Так, шляхом анкетування й опитування студентів, спостереження за ними під час першого експериментального заняття було встановлено вхідний рівень сформованості професійної компетентності у майбутніх бакалаврів правознавства за всіма компонентами, який засвідчив майже однакові умови вступу здобувачів у експериментальне дослідження (табл. 3.5).

Так, з високим рівнем в КГ було 24,42% здобувачів, а в ЕГ – 23,77%; з середнім рівнем у КГ виявлено 34,88%, а в ЕГ – 34,43% осіб; із задовільним рівнем у КГ було 33,72%, а в ЕГ – 32,79% здобувачів; низький рівень встановлено в КГ у 6,98%, а в ЕГ – у 9,02% майбутніх бакалаврів правознавства. За середніми показниками в КГ значення СП становило 3,77 бала, а в ЕГ – 3,73 бала.

**Результати вхідного рівня сформованості професійної компетентності
у майбутніх бакалаврів правознавства на констатувальному етапі**

Напрямок діагностики	Гр.	Результати							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%
Мотивація	КГ	24	27,91	30	34,88	27	31,40	5	5,81
	ЕГ	33	27,05	44	36,07	37	30,33	8	6,56
Сформованість знань	КГ	19	22,09	27	31,40	30	34,88	10	11,63
	ЕГ	25	20,49	40	32,79	44	36,07	13	10,65
Вияв умінь	КГ	22	25,58	28	32,56	27	31,40	9	110,46
	ЕГ	30	24,59	41	33,61	39	31,97	12	9,84
Самоосвітня діяльність здобувачів освіти	КГ	22	25,58	31	36,05	27	31,40	6	6,98
	ЕГ	30	24,59	41	33,61	41	33,61	10	8,19
Узагальнені показники	КГ	21	24,42	30	34,88	29	33,72	6	6,98
	ЕГ	29	23,77	42	34,43	40	32,79	11	9,02

III. Формувальний етап експерименту розуміє під собою здійснення освітнього процесу, імплементацію комплексу педагогічних умов, що необхідні для формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у сфері професійної підготовки із залученням контекстного навчання. Формувальний етап експерименту проведено зі здобувачами вищої освіти експериментальної групи, а його остаточні результати були усереднені згідно отриманих показників.

Задля ознайомлення педагогічного складу з сутністю та метою експерименту було здійснено ряд тренінгів, у ході яких розглянуто питання змісту та структури контекстного навчання, технології та характерних рис його створення. Тематика, що розглядалась у ході тренінгів наведена у табл. 3.6.

Анкетування та тестування педагогічного складу продемонструвало дієвість проведення даних тренінгів: 88% педагогічного складу оцінили зміст та якість проведених занять позитивно, та тільки 1 викладач виразив критичні зауваження стосовно впровадження даного навчального методу, 1 викладач виразив сумніви та оцінив дану методику негативно в цілому, а 3 викладача високо оцінили тільки деякі компоненти проектних методів навчання (див. рис. 3.4). Проведення тренінгів дало можливість переважній

більшості науково-педагогічного складу успішно розкрити нові знання та вміння у освітньому процесі закладу вищої освіти, а експертна група змогла створити об'єктивний підхід до оцінювання рівня сформованості кожної складової професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства.

Таблиця 3.6

**Тематика тренінгових занять для педагогічного складу
юридичного факультету**

№ з/п	Тема семінару-тренінгу	Мета семінару-практикуму
1	Професійна компетентність фахівців з правознавства	Ознайомлення педагогічного складу із вимогами сучасного ринку до професійної компетентності фахівців з правознавства
2	Сутність та особливості впровадження контекстного навчання у контексті модернізації сучасної освіти	Ознайомлення педагогічного складу із сутністю та особливостями впровадження контекстного навчання у контексті модернізації сучасної освіти
3	Обґрунтування педагогічних умов застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці	Ознайомлення педагогічного складу з необхідністю забезпечення сприятливого освітнього середовища для впровадження контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства
4	Структура та зміст моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці	Розкриття сутності, змісту та структури моделі контекстного навчання, ознайомлення з притаманними йому формами, методами та інструментами у системі правознавства
5	Діагностика рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці	Ознайомлення педагогічного складу з організацією та проведенням діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства

Для формування компонентів професійної компетентності у майбутніх бакалаврів з правознавства на засадах контекстного навчання було здійснено наступні заходи:

– доповнено традиційні лекції контекстними інструментами з метою цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства (наприклад, рольові ігри, імітація професійного середовища, ділові ігри, кейс метод тощо). Приклад рольової гри «Судове засідання» наведено в (Додатку Г).

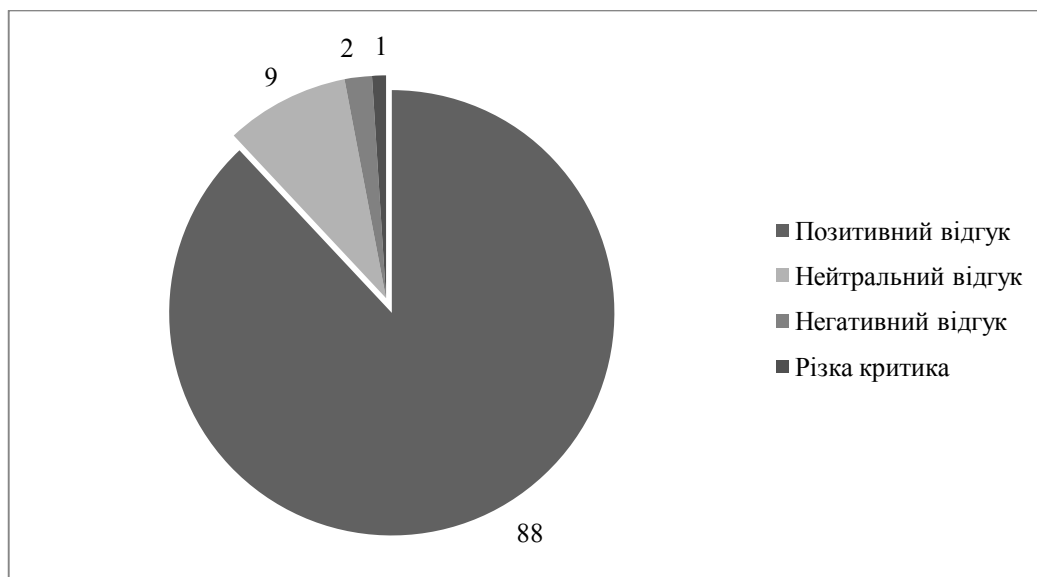


Рис. 3.4. Структура результативності тренінгових занять для науково-педагогічного складу юридичного факультету, %*

– імплементовано контекстні техніки роботи викладача з аудиторією, серед яких: підтримка уваги; застосування елементів обговорення; самостійна робота здобувачів вищої освіти щодо підготовки певної частини лекції; проблемний стиль подачі матеріалу; стимулювання освітньо-пізнавальної активності здобувачів вищої освіти, розвиток схильності до аналізу; створення діяльнісної, оцінно-рефлексивної складової професійної компетентності майбутніх фахівців з правознавства; створення ціннісного підходу до професії педагога;

– впроваджено лекції-діалоги задля розвитку дискусивності освітнього процесу на всіх ланках технології поступового створення професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, залучено здобувачів вищої освіти до спілкування методами специфічної системи запитань, внутрішнього діалогу, бесід та дискусій, тренінгових занять з педагогічного спілкування, метод «дерево рішень»; наприклад, використання методу «Дерево рішень» було простим практичним способом зважити переваги і недоліки різних варіантів дій, рішень тощо. Плюси і мінуси фіксуються у спеціальних таблицях, розміщених в аудиторії. Варіант 1: + –. Варіант 2. + – Варіант 3. + – Здобувачі

вищої освіти підвищують свою компетентність, аналізуючи та оцінюючи альтернативні варіанти розв'язання проблеми та прогнозуючи наслідки кожного з них. У цьому їм допомагають робочі запитання, які формулює як викладач, так і самі здобувачі вищої освіти. Вміння поставити правильні запитання – запорука всебічної та об'єктивної оцінки можливих варіантів рішень;

– проведено лекційно-практичне заняття на тему технології розв'язання конфліктів у професійній сфері. Здобувачам вищої освіти експериментальної групи запропоновано до виконання однакові завдання, суть яких полягав у аналізі професійно зорієнтованих ситуацій з конфліктним змістом. У ході виконання завдання здобувачам вищої освіти було надано можливість обґрунтування різних поведінкових стратегій у ході конфлікту та вибору оптимальної стратегії відносно певної конкретної ситуації. Варто зазначити, що здобувачі освіти експериментальної групи розглядали конфлікт в якості обов'язкової складової суспільного життя та джерела інноваційних зрушень. У контрольній групі ставлення до конфліктних ситуацій було переважно негативним. Тільки 16 здобувачів вищої освіти з контрольної групи вважали конфлікт обов'язковою складовою освітнього процесу;

– одне з основних місць в ході вивчення дисциплін юридичного напрямку посідали семінарські заняття. Семінар стимулює освітньо-пізнавальну активність здобувачів вищої освіти, враховуючи колективне обговорення розглянутих питань, доповідей, рефератів. Семінари відносяться до теоретичної форми занять, які поглиблюють та закріплюють знання, отримані у ході лекційних і самостійних занять. На семінарах здобувачі вищої освіти вивчають термінологічні поняття, навчаються вільно застосовувати їх для відстоювання своєї точки зору.

– активізовано самостійну позааудиторну роботу з вивчення інноваційного досвіду у сфері правознавства; активну освітньо-пізнавальну аудиторну діяльність; обмін судженнями, думками; застосовано такі форми організації активної освіти: семінар-бесіда, семінар-диспут, семінар на основі методу навчання в співробітництві (на основі діалогу). Для тематики таких

ігор обиралися теми з різних галузей права (наприклад, Конституційне право (теми: «Вибори Президента», «ВРУ», «Місьцеве самоврядування» та ін.), Цивільне право (теми: «Спадкове право», «Договірні зобов'язання», «Право власності» та ін.), Інформаційне право (теми: «Доступ до мережі», «Інформаційна безпека» та ін.), Екологічне право (теми: «Браконьєрство», «Міжнародне екологічне право» та ін.), Земельне право (теми: «Права на землю», «Гарантія прав на землю», «Охорона земель» тощо).

IV. Завершальний етап передбачав діагностику рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх професіоналів з правознавства.

Обираючи серед засобів діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства на завершальній стадії формуального експерименту ми намагалися досягнути найбільш відповідні критеріїв відповідно до вимог об'єктивності, надійності та валідності. Такими засобами обрано анкетування, тестування, зрізи знань, виконання практичних і творчих завдань, психолого-педагогічні методики.

На результативному підетапі систематизовано діагностику рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, які навчалися у КГ (86 здобувачів вищої освіти) та ЕГ (122 здобувача вищої освіти), щоб проаналізувати динаміку результатів констатувального і формуального етапів на аналітичному підетапі.

Динаміка рівнів сформованості відображено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства (у відсотках)

Критерії професійної компетентності	Групи і етапи	Результати							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КС	%	КС	%	КС	%	КС	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Мотиваційний	КГ-КЕ	24	27,91	30	34,88	27	31,40	5	5,81
	КГ-ФЕ	26	30,23	32	37,21	26	30,23	2	2,33
	ЕГ-КЕ	33	27,05	44	36,07	37	30,33	8	6,56
	ЕГ-ФЕ	71	58,20	12	9,83	39	31,97	2	2,33

Продовження табл. 3.7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Когнітивний	КГ-КЕ	19	22,09	27	31,40	30	34,88	10	11,63
	КГ-ФЕ	22	25,58	31	36,05	26	30,23	7	8,14
	ЕГ-КЕ	25	20,49	40	32,79	44	36,07	13	10,65
	ЕГ-ФЕ	73	59,84	7	5,74	42	34,42	3	2,0
3. Діяльнісний	КГ-КЕ	22	25,58	28	32,56	27	31,40	9	10,46
	КГ-ФЕ	24	27,91	34	39,53	25	29,07	3	3,49
	ЕГ-КЕ	30	24,59	41	33,61	39	31,97	12	9,84
	ЕГ-ФЕ	69	56,56	8	6,56	45	36,88	3	3,49
4. Особистісний	КГ-КЕ	22	25,58	31	36,05	27	31,40	6	6,98
	КГ-ФЕ	24	27,91	35	40,69	24	27,91	3	3,49
	ЕГ-КЕ	30	24,59	41	33,61	41	33,61	10	8,19
	ЕГ-ФЕ	72	59,02	10	8,19	40	32,79	3	2,0
Узагальнені показники	КГ-КЕ	21	24,42	30	34,88	29	33,72	6	6,98
	КГ-ФЕ	24	27,91	33	38,37	26	30,23	3	3,49
	ЕГ-КЕ	29	23,77	42	34,43	40	32,79	11	9,02
	ЕГ-ФЕ	71	58,19	9	7,38	42	34,43	3	2,0

Аналіз показників таблиці 3.9 дає змогу зробити узагальнення: за результатами рівнів сформованості кожного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у здобувачів КГ був дещо вищим, ніж у здобувачів ЕГ: мотиваційного – в КГ – 3,85, а в ЕГ – 3,84 бала; когнітивного – в КГ – 3,64, а в ЕГ – 3,63 бала; діяльнісного – в КГ і в ЕГ по 3,73 бала; особистісного – в КГ – 3,8, а в ЕГ – 3,75 бала; узагальнені середні показники в КГ – 3,77, а в ЕГ – 3,73 бала. Це свідчить про майже однакові умови вступу здобувачів вищої освіти у процес експериментального дослідження (в КГ – навіть кращі).

Так, динаміка змін у сформованості мотиваційного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства характеризувалася такими значеннями: за показниками високого рівня в КГ збільшилася кількість таких здобувачів вищої освіти від 27,91% до 30,23% (на 2,32%), а в ЕГ – від 27,05% до 58,20% (на 31,15%), що на 28,83% більше, ніж в КГ; за достатнім рівнем в КГ спостерігалось зростання кількості здобувачів вищої освіти від 34,88% до 37,21%, а в ЕГ – від 36,07% до 9,83% за рахунок значного збільшення здобувачів вищої освіти з високим рівнем;

за даними щодо сформованості задовільного рівня в КГ відбулося зменшення таких здобувачів від 31,4% до 30,23%, а в ЕГ – збільшення від 30,33% до 31,97% за рахунок значного зменшення здобувачів вищої освіти з низьким рівнем; за показниками низького рівня в КГ відзначалося зменшення здобувачів вищої освіти, яким властивий цей рівень, від 5,81% до 2,33% (на 3,48%), а в ЕГ – від 6,56% до 2,33 (на 4,23%), що на 0,75% більше, ніж в КГ.

Візуальний супровід динаміки змін у сформованості мотиваційного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства подано на діаграмах (рис. 3.5).

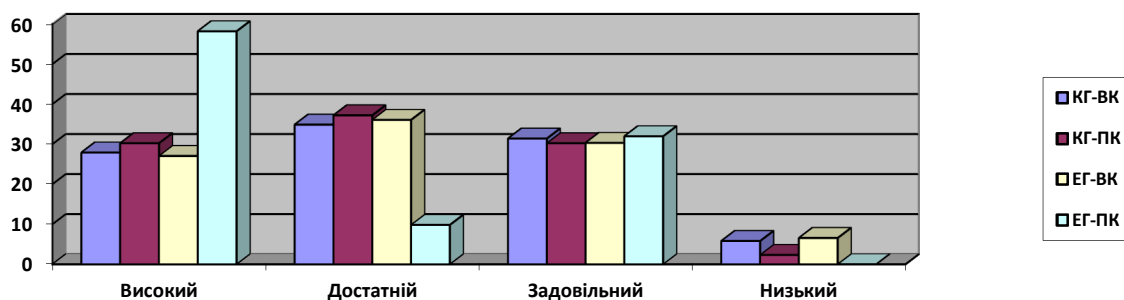


Рис. 3.5. Результати динаміка змін у сформованості мотиваційного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства (у відсотках)

За достатнім рівнем в КГ збільшилася кількість здобувачів вищої освіти від 31,4% до 36,05%, а в ЕГ – зменшилась від 32,79% до 5,74% за рахунок зростання кількості здобувачів з високим рівнем; за даними щодо сформованості задовільного рівня в КГ відбулося зменшення здобувачів вищої освіти від 34,88% до 30,23%, а в ЕГ – збільшення від 36,07% до 34,42% за рахунок значного зменшення здобувачів вищої освіти з низьким рівнем; за показниками низького рівня в КГ відзначалося зменшення здобувачів від

11,63% до 8,14% (на 3,49%), а в ЕГ – від 10,65% до 2,0 (на 8,65%), що на 5,16% більше, ніж в КГ.

Аналіз динаміки змін у сформованості когнітивного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства засвідчив: за показниками високого рівня в КГ збільшилася кількість здобувачів від 22,09% до 25,58% (на 3,49%), а в ЕГ – від 20,49% до 59,84% (на 39,35%), що на 35,86% більше, ніж в КГ;

Динаміку змін у сформованості когнітивного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства відображено на діаграмах (рис. 3.6).

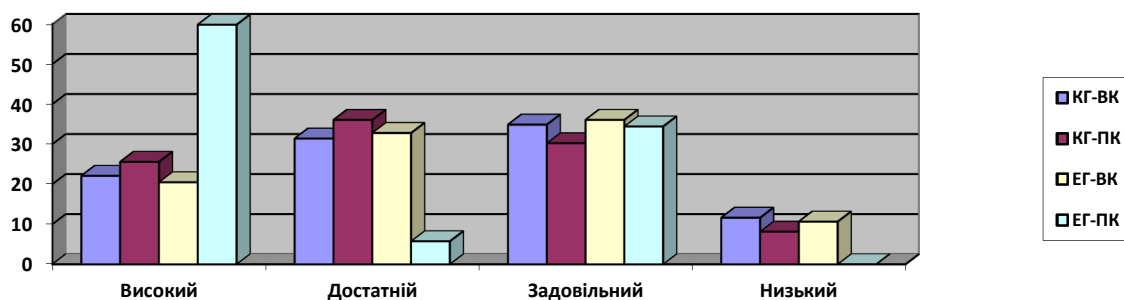


Рис. 3.6. Результати динаміка змін у сформованості когнітивного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства

Динаміка змін у сформованості діяльнісного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства визначалася такими показниками: за показниками *високого* рівня в КГ збільшилася кількість здобувачів від 25,58% до 27,91% (на 2,33%), а в ЕГ – від 24,59% до 56,56% (на 31,15%), що на 31,97% більше, ніж в КГ; за *достатнім* рівнем в КГ відбулося зростання кількості здобувачів вищої освіти від 32,56% до 39,53%, а в ЕГ – від 33,61% до 6,56%; зміни *задовільного* рівня в КГ засвідчили зменшення майбутніх бакалаврів правознавства від 31,4% до 29,07%, а в ЕГ – збільшення від 31,97% до 36,88%; за показниками *низького* рівня в КГ

відзначалося зменшення здобувачів від 10,46% до 3,49% (на 6,97%), а в ЕГ – від 9,84% до 3,49, що на 6,35% більше, ніж в КГ.

Візуально динаміку змін у сформованості діяльнісного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у здобувачів вищої освіти можна прослідкувати на діаграмах (рис. 3.7).

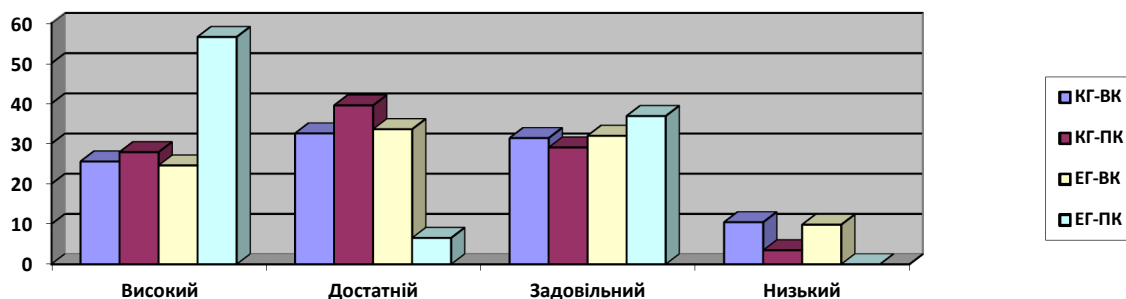


Рис. 3.7. Результати динаміки змін у сформованості діяльнісного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства

Зміни у сформованості особистісного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства характеризувалися такими значеннями: за показниками *високого* рівня в КГ збільшилася кількість здобувачів вищої освіти від 25,58% до 27,91% (на 2,33%), а в ЕГ – від 24,59% до 59,02% (на 34,43%), що на 32,01% більше, ніж в КГ; за *достатнім* рівнем в КГ спостерігалось зростання кількості здобувачів вищої освіти від 36,05% до 40,69%, а в ЕГ – від 33,61% до 8,19% за рахунок значного збільшення здобувачів вищої освіти з високим рівнем; за показниками сформованості *задовільного* рівня в КГ відбулося зменшення таких студентів від 31,40% до 27,91%, а в ЕГ – від 33,61% до 32,79%; за показниками *низького* рівня в КГ відзначалося зменшення майбутніх бакалаврів з правознавства, яким властивий цей рівень, від 6,98% до 3,49% (на 3,49%), а в ЕГ – від 8,19% до 2,0, що на 6,12% більше, ніж в КГ. Візуальний супровід динаміки змін у сформованості у здобувачів вищої

освіти особистісного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства подано на діаграмах (рис. 3.8).

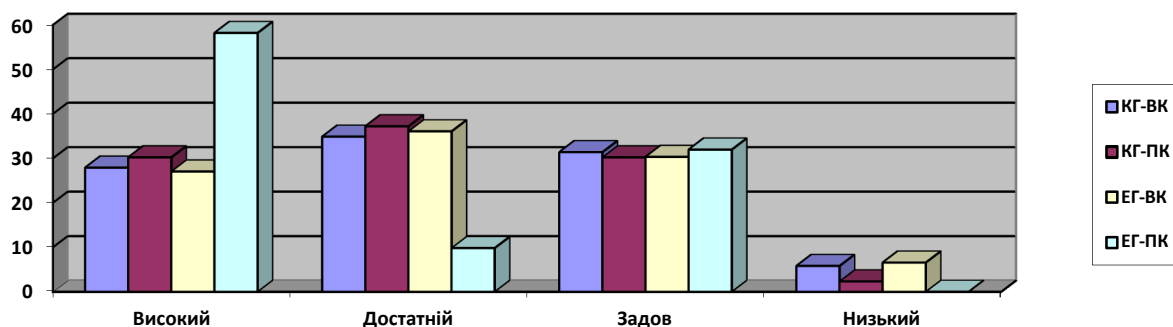


Рис. 3.8. Результати динаміки змін у сформованості особистісного критерію професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства

Аналіз узагальнених результатів засвідчив, що в КГ та ЕГ кількість здобувачів вищої освіти за кожним рівнем сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства змінювалась, однак в ЕГ ці зміни були більш значущими. За високим рівнем в КГ спостерігається зростання від 24,42% до 27,91%, а в ЕГ – від 23,77% до 58,19%. Із достатнім рівнем в КГ кількість здобувачів вищої освіти збільшилась від 34,8% до 38,37%, а в ЕГ – зменшилась від 34,43% до 7,38%, за рахунок значного збільшення здобувачів вищої освіти з високим рівнем. За показниками задовільного рівня динаміка змін в КГ визначається зменшенням від 33,72% до 30,23%, а в ЕГ – незначним зростанням від 32,79% до 34,43%, що пояснюється переходом здобувачів вищої освіти з низьким рівнем у категорію задовільного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства. Так, в КГ динаміка за низьким рівнем характеризується зменшенням кількості здобувачів вищої освіти від 6,98% до 3,49%, а в ЕГ – від 9,02% до 2,0.

На рис. 3.9 відображено діаграми, що свідчать про динаміку змін у сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства.

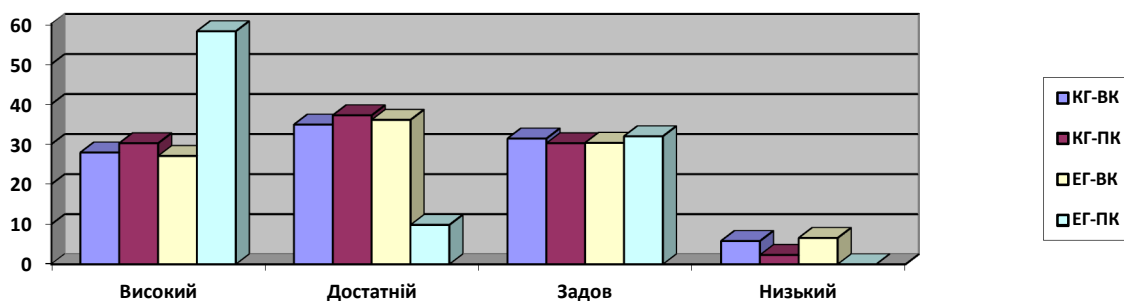


Рис. 3.9. Динаміка змін у сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства

На нашу думку, можливість досягнути таких кількісних показників і отриманих результатів у здобувачів вищої освіти ЕГ пов'язана з використанням у професійній підготовці майбутніх бакалаврів правознавства визначених педагогічних умов і розробленої моделі формування у них професійної компетентності на основі використання контекстного навчання.

Достовірність результатів експериментального дослідження перевірялася за допомогою використання методів математичної статистики, які застосовуються у професійній педагогіці – порівняння дисперсій для вхідного і підсумкового контролю в КГ та ЕГ і визначення критерію Фішера. За основу було взято таблицю F-значення, щоб порівнювати числові показники емпіричного F-критерію (який обчислювали з цифрових даних, отриманих в ході експерименту) та теоретичного F-критерію – поданого в стандартній таблиці.

Цей критерій оцінює достовірність різниць між відсотковими частками двох вибірок, у яких зареєстрований ефект, що цікавить дослідника. При збільшенні розбіжності між кутами і збільшенні чисельності вибірок значення критерію зростає. Чим більша величина, тим більш вірогідно, що різниці

достовірні. Цій критерій побудований на співставленні часток, виражених у відсотках. Сутність критерію полягає у визначенні того, яка частка спостережень (реакцій, виборів, піддослідних) у цій вибірці характеризується досліджуванним ефектом і яка частка цим ефектом не характеризується.

Визначення F-критерію проводилося за допомогою формули (3.1), розробленої А. Киверялгом:

$$F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}, \quad (3.1)$$

де σ_1^2 – більша дисперсія; σ_2^2 – менша дисперсія.

Для обчислення дисперсії використовувалась формула (2.2).

$$\sigma^2 = \frac{\sum f(x_i - \bar{x})^2}{N}, \quad (3.2)$$

де f – кількість здобувачів вищої освіти з певним рівнем (що позначався цифровими показниками «5», «4», «3», «2») сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства;

$(x_i - \bar{x})$ – різниця між величинами кожного рівня у цифрових значеннях (5, 4, 3, 2) і показником середнього показника (СП) сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства;

N – кількість здобувачів вищої освіти у тих категоріях груп (контрольних або експериментальних), де обчислювалася дисперсія.

Перевірка достовірності одержаних показників здійснювалась для доведення вірогідності результатів експериментального дослідження. З цією метою порівнювалися показники емпіричного F-критерію (F_{emp} -КГ і F_{emp} -ЕГ) обчисленого для контрольних та експериментальних груп з показником теоретичного F-критерію (F_{krit}), числові значення якого подані у відповідній таблиці.

Показник *Fkrit* визначався за числом ступенів свободи. У контрольних групах число ступенів свободи становило $86 - 1 = 85$, а в експериментальних має значення $122 - 1 = 121$. За таблицею А. Киверялга F-критерій (*Fkrit*) для результатів нашого дослідження, коли число ступенів свободи перебуває в межах 60–120 і від 24 до безконечності (що відповідає цифровим показникам у КГ), має значення від 1,7 до 1,3. В ЕГ число ступенів свободи перебуває у межах від 120 до безконечності і від 24 до безконечності і має значення від 1,6 до 1,0. Результати обчислення F-критерію для контрольних (*Femp*-КГ) і експериментальних груп (*Femp*-ЕГ) за формулою А. Киверялга відображені в таблиці 3.8. Аналіз цифрових значень показників табл. 3.8. дає змогу узагальнити, що обчислення F-критерію для контрольних груп (*Femp*-КГ) дало показники, що відрізняються від стандартних табличних даних.

Таблиця 3.8

Результати обчислення F-критерію

Компоненти культури здоров'язбереження	Показник F-критерію для порівняння з <i>Fkrit</i>	
	<i>Fkrit</i> -КГ (1,7–1,3)	<i>Fkrit</i> -ЕГ (1,6–1,0)
	<i>Femp</i> -КГ	<i>Femp</i> -ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	1,14	1,03
Когнітивний	1,08	1,03
Діяльнісний	1,31	1,01
Особистісний	1,17	1,01
Узагальнені показники	1,14	1,02

Показник *Femp*-КГ із значенням в середньому 1,14 виходить за межі вірогідності, тому незначне підвищення рівня сформованості кожного компонента і загалом професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства, які навчались у КГ, пов'язане з умовами традиційного процесу навчання. F-критерій для експериментальних груп (*Femp*-ЕГ) має показник від 1,01 до 1,03. Порівнюючи значення обчисленого F-критерію для ЕГ зі стандартними табличними показниками *Fkrit*, ми дійшли висновку, що значення *Femp*-ЕГ для кожного компоненту і загалом професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства знаходиться в

зазначених межах. Це означає, що результати нашого дослідження є вірогідними і підтверджують достовірність проведеного експерименту.

Сучасні роботодавці здебільшого мають намір брати на роботу тих професіоналів, які швидко орієнтуються в практичних ситуаціях, проблемах фаху та спроможні виявляти активність, брати ініціативу в свої руки, мотивовані на досягнення успіху, сміливо і логічно відносяться до планування та виконання роботи, здатні довести справу до логічного завершення, переналаштовуватись, якщо того вимагає справа. Найбільшого успіху в своїй діяльності досягають професіонали, які вміло поєднують логіку та емоції, швидко приймають рішення, результативно діють у критичних ситуаціях, вміло керують своїми підлеглими, що сприяє їх професійному зростанню. Розуміючи значущість цього питання, була повторно проведена оцінка готовності викладачів та здобувачів вищої освіти до нового типу навчання. На рис. 3.11 наведено динаміку змін готовності викладачів та майбутніх бакалаврів правознавства до модернізації змісту освіти та визначення рівня відповідності педагогічних умов освітнього середовища вимогам контекстного навчання.

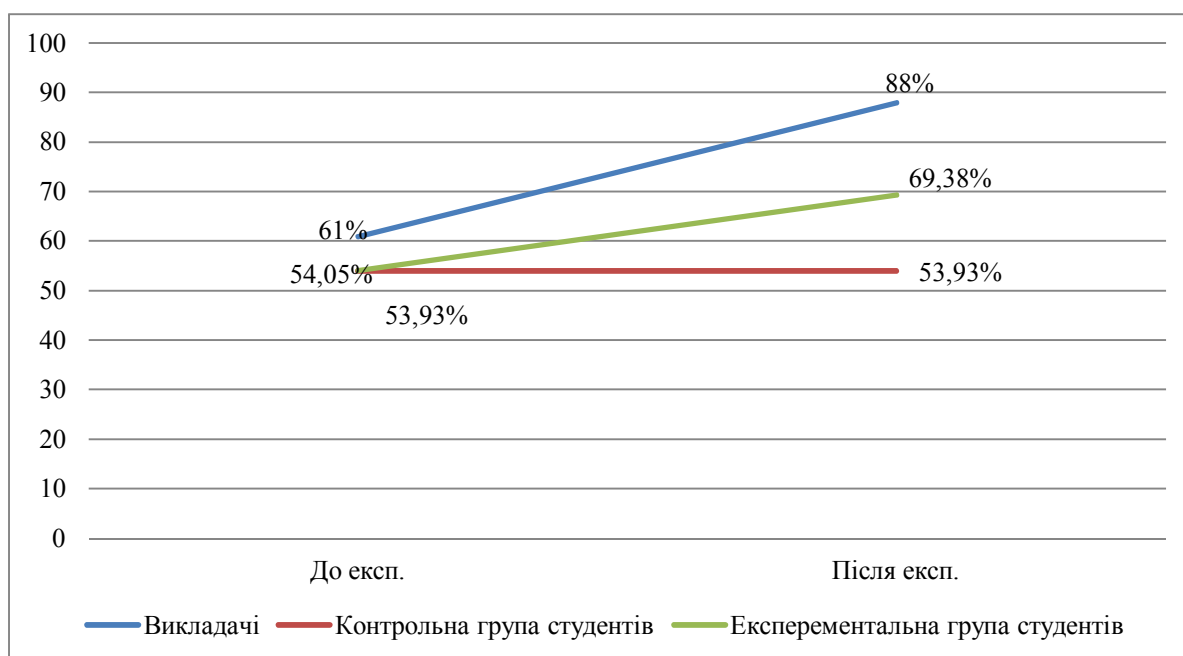


Рис. 3.11. Динаміка змін готовності педагогічного складу та здобувачів вищої освіти до модернізації змісту освіти та визначення рівня відповідності педагогічних умов освітнього середовища вимогам контекстного навчання*

Таким чином, в той час як рівень готовності здобувачів вищої освіти контрольної групи до модернізації змісту освіти залишилася без змін, здобувачі вищої освіти з експериментальної групи підвищили даний рівень з 54,05% до 69,38%. При цьому викладачі підвищили рівень готовності застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці з 61% до 88%. Отримані результати свідчать про доцільність проведеного дослідження.

Здійснивши аналіз рівня відповідності педагогічних умов освітнього середовища вимогам контекстного навчання з погляду здобувачів вищої освіти з'ясовано, що майже всі здобувачі вищої освіти готові до трансформації освітнього процесу з теоретично-контрольного спрямування у напрямку проектно-пошукової діяльності. Зіставивши показники сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства в експериментальній і контрольній групах дало змогу зробити висновок, що запропонована модель та педагогічні умови впровадження контекстного навчання сприяють значному підвищенню її рівня.

Для підтвердження отриманих даних використовувалися методи математичної статистики.

3.2. Методичні рекомендації щодо впровадження застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці

Проблема застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці обґрунтована значними змінами в системі освіти України в цілому та юридичної її сфери зокрема. Соціальний запит на освіту високого рівня та якості великою мірою впливає на вимоги до професійної підготовки майбутніх професіоналів, викликаючи необхідність

реалізації даної підготовки, що дозволила б сумістити фундаментальні знання з інноваційним мисленням і практико-орієнтованим підходом.

В. Сімоненко [161, с. 110] зазначає, що «аналізуючи стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), які було прийнято у 2005 році асоціацією міністрів, відповідальних за розвиток вищої освіти у співучасті Європейського союзу студентів (ESU), Європейської асоціації закладів вищої освіти (EURASHE) та Європейської асоціації університетів (EUA), варто зазначити ESG мають такі цілі, які створюють каркас, всередині якого різні заклади, агентства і країни можуть різними шляхами використовувати і втілювати ESG»:

- «вони встановлюють спільні рамки щодо систем забезпечення якості для навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівні;

- вони уможлиблюють забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти;

- вони підтримують взаємну довіру, таким чином сприяючи визнанню та мобільності у межах та поза національних кордонів;

- вони надають інформацію щодо забезпечення якості у ЕНЕА».

У Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти зазначається, що «ESG забезпечують критерії на європейському рівні, за якими оцінюються агентства забезпечення якості та їх діяльність. Завдяки цьому агентства забезпечення якості у ЕНЕА дотримуються того самого набору принципів, а процеси і процедури моделюються таким чином, щоб відповідати цілям і вимогам умов, в яких ці агентства знаходяться. ESG ґрунтуються на таких чотирьох принципах забезпечення якості у ЕНЕА: заклади вищої освіти несуть первинну відповідальність за якість вищої освіти, що надається; забезпечення якості відповідає різноманітності систем вищої освіти, закладів вищої освіти, програм і здобувачів вищої освіти; забезпечення якості сприяє розвитку культури якості; забезпечення якості враховує

потреби та очікування здобувачів вищої освіти, усіх інших стейкхолдерів та суспільства» [170].

Крім того, «дані стандарти щодо забезпечення якості вищої освіти поділено на три частини: організація внутрішнього забезпечення якості, організація зовнішнього забезпечення якості та організація агентств із забезпечення якості» [170]:

1. «Що стосується внутрішнього забезпечення якості, то освітні програми знаходяться у центрі місії закладів вищої освіти, пов'язаної з викладанням. Вони забезпечують здобувачів вищої освіти академічними знаннями й навичками, включаючи ті, що є загальними, які можуть вплинути на особистий розвиток та можуть бути застосовані здобувачами вищої освіти у майбутній кар'єрі. Програми розробляються відповідно до загальних цілей програми, що відповідають інституційній стратегії та мають визначені очікувані результати навчання; розробляються із залученням у цей процес здобувачів вищої освіти та інших стейкхолдерів; використовують зовнішню експертизу та орієнтири; відображають чотири цілі вищої освіти Ради Європи (див. «Сфера дії та ключові поняття»); розроблені таким чином, щоб уможливити поступовий прогрес здобувачів вищої освіти; визначають очікуване навантаження здобувачів вищої освіти; містять чітко визначені можливості проходження практики, якщо це доречно; підлягають офіційному процесу затвердження у закладі.

2. Зовнішнє забезпечення якості у його різноманітних формах може підтверджувати ефективність внутрішнього забезпечення якості закладу, діяти як каталізатор для вдосконалення і пропонувати нові перспективи закладу. Воно також надає інформацію, що засвідчує заклад і громадськість у якості діяльності закладу. Зовнішнє оцінювання якості слід визначати і розробляти таким чином, щоб забезпечити його відповідність досягненню цілей і завдань, встановлених для нього, водночас враховуючи відповідні нормативні положення. До його розроблення і безперервного вдосконалення слід залучати стейкхолдерів. Процеси зовнішнього забезпечення якості

повинні бути надійними, корисними, наперед визначеними, послідовно запроваджуваними і опублікованими. Вони включають: самооцінювання або його еквівалент; зовнішнє оцінювання, яке зазвичай включає відвідування закладу; звіт за результатами зовнішнього оцінювання; послідовні подальші дії за результатами оцінювання.

3. Автономним закладам у якості партнерів потрібні незалежні агентства. При розгляді незалежності агентства важливим є таке: організаційна незалежність, засвідчена в офіційних документах (наприклад, урядових нормативних документах, законодавчих актах або статуті організації), що визначають незалежність роботи агентства від третіх сторін, таких як заклади вищої освіти, уряди та інші організації стейкхолдерів; операційна незалежність: визначення і реалізація процедур і методів агентства, а також відбір і призначення незалежних (зовнішніх) експертів проводяться незалежно від третіх сторін, таких як заклади вищої освіти, уряди та інші стейкхолдери; незалежність офіційних висновків: хоча у процесах забезпечення якості беруть участь експерти з відповідних груп стейкхолдерів, зокрема, здобувачі, за остаточні результати процесів забезпечення якості залишається відповідальним агентство».

Варто зазначити, що в рамках Конференції Міністрів освіти Європейського простору вищої освіти для того, щоб розкрити повний потенціал ЄПВО та забезпечити виконання ключових Болонських зобов'язань, запроваджено структурований підхід колегіальної експертної підтримки на основі солідарності, співпраці та взаємного навчання. У 2018–2020 рр. тематичні експертні групи фокусуватимуться на трьох ключових зобов'язаннях, вирішальних для посилення й підтримки якості та співпраці всередині ЄПВО [85]:

- «трициклова система, сумісна із загальною рамкою кваліфікацій ЄПВО та ступенями першого і другого циклів, заснованими на ЄКТС,
- відповідність Лісабонській Конвенції про визнання,

– забезпечення якості у відповідності із «Стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти».

Крім того, на Конференції Міністрів освіти Європейського простору вищої освіти зазначено, що «міністри освіти підтримуватимуть заклади вищої освіти у розробленні та покращенні їх стратегій щодо навчання та викладання. Крім того заохочуватимуть їх пропонувати міждисциплінарні програми, а також поєднувати академічне навчання та навчання на робочому місці. Здобувачі вищої освіти повинні мати справу з дослідженнями або діяльністю, пов'язаною з дослідженнями й інноваціями, на всіх рівнях вищої освіти, щоб розвинути критичний та творчий образ мислення, який дозволить їм віднаходити новаційні рішення щодо викликів, що виникають. У цьому відношенні вони зобов'язуються покращувати синергію між освітою, дослідженнями й інноваціями. У цьому контексті оцифровування (дигіталізація) відіграє важливу роль в усіх сферах суспільства і має значний потенціал змінювати те, як надається вища освіта, як люди навчаються на різних етапах свого життя. У майбутні декілька років заклади вищої освіти повинні готувати здобувачів вищої освіти і підтримувати їх викладачів так, щоб вони діяли творчо у цифровому середовищі. Буде надаватися можливість освітнім системам краще використовувати цифрову та змішану освіту з відповідним забезпеченням якості, щоб покращити навчання впродовж життя та гнучке навчання, розвивати цифрові навички та компетентності, удосконалювати аналіз даних, освітні дослідження та прогнозування, та усунути регуляторні перешкоди щодо надання відкритої та цифрової освіти» [85]. А також, для того «щоб розкрити повний потенціал ЄПВО та забезпечити виконання ключових Болонських зобов'язань, в рамках Паризького Комюніке – 2018 запроваджено структурований підхід колегіальної експертної підтримки на основі солідарності, співпраці та взаємного навчання. У 2018–2020 рр. тематичні експертні групи

фокусуватимуться на трьох ключових зобов'язаннях, вирішальних для посилення й підтримки якості та співпраці всередині ЄПВО» [85]:

- «трициклова система, сумісна із загальною рамкою кваліфікацій ЄПВО та ступенями першого і другого циклів, заснованими на ЄКТС;
- відповідність Лісабонській Конвенції про визнання;
- забезпечення якості у відповідності із «Стандартами та рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти».

У вітчизняному середовищі професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства здійснюється не лише закладами вищої освіти бакалаврського та магістерського рівнів, але і коледжами, що забезпечують отримання майбутніми професіоналами юридичної освіти за відповідним освітньо-кваліфікаційним рівнем.

Проте, аналіз практичної роботи закладів вищої освіти демонструє те, що рівень освіти не повною мірою відповідає вимогам сучасності, тому, що основні зусилля викладацьких колективів направлені на набуття здобувачами вищої освіти професійних знань і навичок, у той же час поза увагою залишаються мотиваційна, особистісна, рефлексивна та інші складові професійної компетентності. Тому, існує певне протиріччя між рівнем професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства, їх потенціалом у особистісній та професійній сфері, а також сучасними вимогами до фахівців з боку роботодавців та держави.

Зроблено висновок про те, що перевагу слід надати змішаній освіті («blended learning»), що поєднує актуальні для сучасного суспільства дидактичні методи, форми та засоби. У освітніх практиках зарубіжних спеціалістів даний термін вживається з метою означення освітньої програми, що охоплює декілька методів викладання матеріалу та для опису освітнього процесу, в якому разом застосовуються різні засоби, наприклад електронні навчальні програми, елементи індивідуальних занять педагога зі здобувачем вищої освіти, індивідуальні програми із самостійним

регулюванням зручної швидкості та інтенсивності освітнього процесу. Головною метою «blended learning» є створення інструментів освіти, відтворення ситуацій, завдяки яким майбутні фахівці з правознавства можуть отримати різносторонній досвід, що в цілому дає можливість відпрацювати оптимальний стиль освіти, прийнятний для всіх учасників освітнього процесу. Різноманіття складових контекстного навчання забезпечує високу мотивацію учасників процесу.

Доцільним є виділення таких моделей змішаного навчання:

1) орієнтація на отримання знань – передбачає взаємодію з консультантами через електронну пошту, дискусії на форумах, безпосередню консультативну зустріч, доповнену самостійним вивченням матеріалу через спеціально розроблені веб-курси;

2) орієнтація на співробітників – передбачає традиційну освіту аудиторного типу, доповнене онлайн-подіями професійного спрямування через форуми, вебінари, групові проекти, чат-модулі та ін.;

3) орієнтація на компетентність – передбачає онлайніві засоби, доповнені особистим наставництвом, співробітництвом з експертами у ході виконання практичних завдань.

Розробка методичних рекомендацій обумовлюється необхідністю суттєвого реформування системи підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства на юридичних факультетах, оскільки, необхідною складовою такої підготовки є формування професійно-особистісної компетентності. При розробці методичних рекомендацій з приводу впровадження розробленої контекстної моделі професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства слід керуватися такими загальними принципами:

- особистісне включення здобувачів вищої освіти в освітню діяльність;
- сформований зміст та умови професійної діяльності у ході набуття практичних навичок;

- проблемний зміст освіти та його вирішення під час освітньої діяльності;

- адекватність форм освітніх підходів до досягнення поставлених цілей та завдань;
- пріоритетність таких підходів, як: спільна діяльність, міжособистісна взаємодія та діалогічне спілкування в освітній процес;
- обґрунтованість підходів до інтегрування інноваційних педагогічних технологій;
- єдність освіти та виховної діяльності в освітньому процесі.

Наповнення змісту освіти під час професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства має спиратися на такі засади:

- індивідуальна значущість знань, умінь і навичок, які отримує майбутній бакалавр з правознавства;
- цілісність інформації щодо сутності і структури, функцій професійної діяльності;
- послідовний перехід майбутніх бакалаврів з правознавства від освітньої та квазіпрофесійної (моделювання професійної) до професійної діяльності;
- проблемна і діалогічна комунікація в межах системи «студент-викладач» та «студент-студент»;
- індивідуалізація та диференціація змісту професійної освіти, технології організації освітньої діяльності;
- ігрове моделювання й рольова перспектива;
- єдність освітнього та виховного процесу, особистісного розвитку й самовдосконалення;
- відкритість освіти (гармонійність поєднання традиційного та інноваційного навчання).

При цьому головною ціллю методичних рекомендацій є забезпечення створення професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці. Теоретична та практична новизна запропонованих методичних рекомендацій, порівняно з попередніми напрацюваннями у даній сфері, полягає у формуванні ціленаправленої системи створення професійної

компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства на засадах контекстного навчання, що включає мету, наповнення за змістом, форми та методи створення професійної компетентності та вимірювання рівнів професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства базуючись на комплексі діагностичних методів, що в цілому створить засоби об'єктивної діагностики рівнів професійної компетентності майбутніх професіоналів.

Впровадження моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці варто здійснювати у три стадії: підготовча, організаційно-технологічна та оцінювально-рефлексивна. Розглянемо детальніше сутність кожної з них.

I. Перша стадія – стадія підготовки, яка передбачає здійснення підготовки викладацького складу юридичного факультету до здійснення освітнього процесу на засадах контекстного навчання. В результаті чого, викладачі усвідомлюють роль контекстного навчання на юридичних факультетах та мають можливість під іншим кутом оцінити процес підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства. Одним з основних критеріїв на даному етапі є оцінка професійної компетентності. Здатність в цьому випадку варто розглядати не у якості схильності, а як навичку.

Отже, професійна компетентність – це інтегральна характеристика педагога, що здатен ефективно впроваджувати сучасні програми і технології, проявляти креативність, знаходити ефективні рішення, діючи в звичайних і неординарних ситуаціях. Компетентний педагог спроможний забезпечити умови для розвитку кожного здобувача вищої освіти, враховуючи здібності та можливі його перспективи, готовий і здатний працювати в умовах змін.

Готовність до застосування контекстного навчання формується в діяльності та завжди проявляється в природній єдності з цінностями людини, тому, що лише за умови ціннісного відношення до діяльності та особистісної зацікавленості можливим є досягнення високого результату.

Однак, досліджуючи стан готовності застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці на юридичних факультетах нами виділено ряд недоліків. Перш за все, наявна система підготовки майбутніх професіоналів недостатньо спрямована на ознайомлення здобувачів вищої освіти з науковим методом пізнання. По-друге, є особливо важливим впорядкованість та цілісність системи вищої професійної освіти у юридичній сфері. На нашу думку, переважаючим в освітньому процесі є так званий «предметоцентризм», характерний тим, що всі навчальні дисципліни викладаються і оцінюються окремо, не даючи можливості повною мірою сформувати професійну компетентність майбутніх фахівців з правознавства.

Отже, першим пунктом у розроблених методичних рекомендаціях є підготовка викладацького складу правових факультетів на базі програми, метою якої є розвиток професійної компетентності викладацького складу. Навчання викладачів має здійснюватись на підготовчій стадії і закінчуватись тестуванням.

Після проведення навчання викладачі мають зрозуміти сутність і зміст контекстної освіти, навчитись відрізняти та застосовувати компетентнісні і «некомпетентнісні» форми і методики освіти, а також оволодіти критеріально-рівневими методами визначення рівнів професійної компетентності майбутніх бакалаврів-юристів. Також викладачі мають оволодіти методами розробки нових освітніх програм, що обов'язкові для забезпечення якісно інших результатів освіти.

Як відомо, результат освіти являють собою сукупність новоутворень та змін, що були свідомо заплановані до початку освітнього процесу та якими в подальшому володіє випускник закладу освіти.

У традиційному закладі вищої освіти прямими результатами освіти прийнято вважати предметні та професійні знання, вміння, навички, що вивчаються здобувачами вищої освіти згідно з планом, оцінюються на екзаменах, фіксуються у додатку до диплому як вивчені дисципліни. В даній ситуації результати освіти випускників правових факультетів записуються в

категоріях «знає». З точки зору даного підходу, чим більше знань має здобувач вищої освіти, тим вищим є рівень його освіти. Традиційне формулювання результату освіти є відповіддю на запитання: яку нову інформацію засвоїв здобувач вищої освіти у освітньому процесі?

Проте, в умовах сьогодення, рівень освіти проявляється не обсягом знань або їх широтою (енциклопедичністю). З точки зору контекстного навчання, її рівень проявляються готовністю та здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Контекстне навчання не заперечує значення знань, але воно наголошує на готовності та здатності застосовувати набуті знання на практиці. За такого підходу результати освіти формулюються по-новому, тобто з точки зору компетентного підходу важливою є відповідь на запитання: які практичні вміння отримав здобувач освіти за роки навчання у закладі вищої освіти?

При традиційному підході прийнято вважати, що особистих результатів можна досягнути тільки за рахунок засвоєння необхідних знань. В той час як контекстне навчання наголошує на отриманні досвіду самостійного розв'язання реальних проблем. І цей досвід потрібен не в якості додатку до отриманих знань, не для їх перевірки у реальній діяльності, а як сенс усього освітнього процесу.

Отже, контекстне навчання не зводиться до простого набору знань, умінь і навичок. Воно є новим типом результату освітньої діяльності. В умовах компетентнісного підходу це стає основним результатом освіти.

Цілі створення і розвитку ключових компетентностей складні та об'ємні, вони не можуть бути розв'язані через засоби одного заняття або однієї теми, навіть якщо створювати їх поступово, формуючи і розвиваючи окремі елементи певного контексту. У цьому вони схожі з традиційними виховними і розвивальними освітніми завданнями. Цілі створення ключових компетентностей мають бути співставлені як мінімум з річними цілями навчального курсу, або з цілями освітньої програми закладу вищої освіти, уточненими та розподіленими за віковими групами та курсами.

Відповідно до ідеологічних засад Болонського процесу в закладах освіти проводиться розробка основних освітніх програми вищої освіти, які разом із системою компетентнісно-орієнтованих навчально-методичних документів проявляють «студентоспрямованість», що означає надання здобувачу вищої освіти достатньої самостійності щодо вибору методів освоєння освітнього матеріалу, а освітні технології мають сприяти розподілу та створенню індивідуальної траєкторії освіти.

Отже, освітня програма є ефективною в разі, якщо її структура дає можливість відповісти на дані питання:

- які саме компетентності створюють певні розділи та пункти навчального плану;
- які саме методи освіти дають можливість створити певні компетентності;
- як саме (за допомогою яких засобів оцінки) проводиться перевірка рівня наявності компетентностей.

Ключову роль при впровадженні контекстного навчання відіграє перехід від традиційних форм викладу знань до інноваційних освітніх технологій. Нова роль технологій освіти вимагає інноваційних підходів до їх планування та впровадження. Як і освітні програми в цілому, освітня технологія диктується результатом освіти, базуючись на аналізі потреб ринку праці та майбутньої професійної діяльності майбутніх професіоналів. У відповідності з державними нормативними документами обумовлюється мета освітньої програми та будується модель професійної підготовки. На даній базі створюється й освітня технологія: встановлюється поєднання методів, форм організації, засобів освіти і самоосвіти; продукуються освітні складові та освітні ситуації; проводиться розробка структури та змісту занять; планується самостійна робота здобувачів вищої освіти; створюються контролюючі процедури. В даних умовах форми контролю переходять у своєрідне продовження освітніх методик, даючи можливість здобувачу вищої освіти чіткіше розуміти свої результати діяльності та недоліки, а також

регулювати свою діяльність, а педагогові – направляти активність здобувача вищої освіти у правильне русло.

II. Наступний етап – застосування розробленої моделі – організаційно-технологічний. На даній стадії передбачено діагностику здобувачів вищої освіти усіх курсів на початку і в кінці кожного року освіти за обраними методиками, що являють собою повноцінну систему діагностики рівнів професійної компетентності майбутніх бакалаврів-юристів та дають можливість встановити й оцінити рівень мотиваційно-ціннісної, когнітивної, діяльнісної, особистої та оцінно-рефлексивної складових. Базуючись на аналізі результатів діагностики, здійснюються необхідні зміни в освітніх програмах та планах для того, щоб стимулювати формування певних складових професійної компетентності.

Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства є ціленаправленим процесом удосконалення загальних вирішальних і спеціальних компетентностей, що базується на актуалізації знань, формуванні вмінь, професійних ціннісних орієнтацій майбутніх професіоналів згідно з вимогами, що висуває суспільство і держава на сучасному рівні розвитку системи освіти України.

Складне поєднання якостей, які має опанувати сучасний фахівець, може гарантувати тільки та система, у якій буде застосовано все позитивне, що є в традиційній освіті, та реалізовано нові, раціональні методи, що компенсують недоліки наявної системи при взаємному доповненні.

Незалежно від спеціалізації та виду майбутньої професійної діяльності, будь-який спеціаліст-початківець має оволодіти базовими знаннями, професійними вміннями та навичками. Важливим є значення в опануванні цих знань, вмінь та навичок досвіду креативної, наукової та самостійної діяльності, що дає можливість майбутньому спеціалісту встановити свою позицію з того чи іншого професійного питання або ситуації.

Отже, метою професійної підготовки є не стільки «наповнення» здобувача вищої освіти певним обсягом знань, скільки створення у нього

професійної компетентності згідно з принципами контекстного навчання, як бази та обов'язкової частини його майбутньої професійної діяльності.

Сьогодні в закладах вищої освіти наявні дві широковідомі форми освіти здобувачів вищої освіти: аудиторна і позааудиторна. Перспективний напрямок, що характеризує нову форму освіти здобувачів вищої освіти, сьогодні є пов'язаним з застосуванням у процесі освіти інформаційно-комунікаційних технологій, що дають можливість більш ефективно організувати особисту та самостійну роботу здобувачів вищої освіти. Тенденцію до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі обумовлюють зміни в розвитку соціуму, активне його залучення в процес інформатизації.

Новітня технологія освіти являє собою співіснування основних компонентів освітнього процесу, що гарантує ефективне засвоєння інформації та одночасний особистісний ріст здобувача вищої освіти.

Ми вважаємо, що контекстне навчання, може бути прийняте в якості бази модернізації процесу підготовки майбутніх бакалаврів в юридичній сфері [24]. У контекстному навчанні за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів проводиться моделювання предметного і соціального змісту професійної діяльності здобувачів вищої освіти, а вивчення ними абстрактних знань в якості знакових систем накладається на основу цієї діяльності.

Таким чином, мета контекстного навчання полягає не в вивченні інформації, а в створенні можливостей людини у сфері її компетентної діяльності, тому при формуванні змісту, «потрібно керуватися не тільки даними науки, але й професійними функціями, завданнями та проблемами» [24]. Отже, потрібно брати до уваги більш діяльну модель професіонала певної сфери соціальних завдань. На наш погляд доцільними є твердження, що у контекстному навчанні [24, с. 41]:

«– здобувач вищої освіти з початку навчання знаходиться в діяльній позиції;

– включається увесь потенціал здобувача вищої освіти від рівня сприйняття до рівня соціальної активності;

– знання засвоюються здобувачами вищої освіти в контексті вирішення змодельованих професійних ситуацій, що обумовлює розвиток пізнавальної і професійної мотивації та забезпечує особистісний сенс освіти;

– використовується поєднання індивідуальних, спільних і колективних форм роботи здобувачів вищої освіти, а це дозволяє кожному ділитися своїм інтелектуальним і особистісним потенціалом з іншими, розвиває не тільки ділові, а й моральні якості особистості;

– здобувач вищої освіти накопичує досвід використання освітньої інформації у функції засобу регуляції своєї діяльності, яка все більше набуває рис професійної, що забезпечує перетворення цієї інформації, в особистісні сенси, і професійні компетенції / компетентності;

– логічним центром освітнього процесу стає особистість та індивідуальність майбутнього фахівця, який розвивається, що і складає реальну «гуманізацію освіти»;

– в контекстному навчанні в модельній формі відбивається сутність процесів, що відбуваються в науці, на виробництві та в суспільстві; тим самим вирішується проблема інтеграції освітньої і професійної діяльності здобувачів вищої освіти на відміну від «монопідходів» в контекстному навчанні за умови достатнього науково-методичного обґрунтування можливостей щодо досягнення конкретних освітніх цілей можуть знайти своє органічне місце педагогічні технології із будь-яких теорій і підходів – традиційні і нові».

Технологія контекстного навчання набуває практичного втілення шляхом використання таких форм організації освітньої діяльності: лекцій, практичних та лабораторних занять з елементами рольових ігор, самостійних та індивідуальних занять, а також науково-дослідних робіт.

Розглянемо ряд форм і методів контекстного навчання, які ми можемо зарекомендувати для використання у освітньому процесі з метою

формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства.

Насамперед, ми пропонуємо активно інтегрувати різні види лекцій, що розглядалися нами у першому розділі, а саме: проблемна лекція, «лекція удвох», лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-візуалізація, лекція прес-конференція, рефлексивно-орієнтована лекція та ін., які можна успішно застосовувати в умовах професійної підготовки, при цьому кожна з них спрямована на вирішення конкретних завдань підготовки здобувачів вищої освіти до професійної практики.

1. В ході лекції із заздалегідь запланованими помилками (здобувачів вищої освіти попередили про наявність помилок) розвивається критичне мислення, формуються вміння та навички аналізувати матеріал. Дані якості мають особливу важливість на сучасному етапі розвитку правової практики.

Наприклад, після оголошення теми викладач повідомляє, що в лекції буде допущена певна кількість помилок різного типу – змістових, методичних тощо. Попередньо викладач занотовує перелік цих помилок і в кінці заняття озвучує їх. Кількість помилок залежить від характеру і змісту лекції, а також підготовленості студентів. Наприкінці заняття вони повинні вказати на ці помилки, порівняти з переліком викладача, а далі разом з ним чи самостійно знайти правильні рішення. На це викладач залишає 10–15 хв. [73].

2. У ході «лекцій удвох» моделюються практичні професійні ситуації, проводяться дискусії з теоретичних питань з різних позицій двома професіоналами. Таким чином порушується звична установка здобувача вищої освіти на одержання релевантної інформації з єдиного джерела, розвивається критичне мислення, а також аналітичний склад розуму.

Наприклад, у ході лекції її моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичних питань з різних позицій двома фахівцями. При цьому порушується звична установка студента на отримання достовірної

інформації від одного викладача, розвивається критичність розуму, аналітичні уміння й навички [59].

3. Лекція проблемного виду наближає освітній процес і здобувачів вищої освіти до пошукової, наукової діяльності. Проблемне питання, сформульоване викладачем, є методом включення здобувачів вищої освіти у діалогічне спілкування, мотивує їх до роздумів та дискусії. На проблемній лекції створюється предметний та соціальний контекст професійної діяльності. Розв'язання проблемного питання передбачає аналіз та фільтрування навчальної інформації, прогнозування результатів, які мають бути досягнуті, рефлексію (аналіз методів розв'язання даної проблемної ситуації), що є важливими передумовами формування професійних умінь.

Наприклад, проблемна лекція починається з питань, з постановки проблеми, яку в процесі викладення матеріалу необхідно вирішити. Проблемні питання відрізняються від неproblemних тим, що вимагають неоднотипного вирішення, тобто, готової схеми розв'язання в минулому досвіді нема. Такий тип лекцій включає два етапи: 1) мозкову атаку; 2) селекцію ідей. Мозкова атака передбачає генерацію ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. На дошці записуються всі запропоновані ідеї. Після цього викладач разом із студентами обговорює критерії їх відбору. Ретельно опрацьовується кожна ідея, кожен варіант розв'язання проблеми, обґрунтовується прийняття чи відкидання ідеї [73].

4. Лекція-візуалізація дозволяє сформувати вміння перекодовувати словесну інформацію у візуальні форми й обирати відповідну візуальну логіку та ритм подачі освітнього матеріалу; стимулювати розумові дії та аналітичні здібності, синтез, узагальнення, дедукцію та індукцію.

Наприклад, лектор широко використовує такі форми наочності, які є носіями змістовної інформації (слайди, плівки, планшети, креслення, малюнки, схеми і т. д.). При підготовці лекції-візуалізації можуть бути використані різні засоби подання інформації: 1) схема; 2) рисунок, у тому числі й карикатура; 3) діаграма; 4) технічні рисунки; 5) геометричні фігури, а

також різні кольори, що сприяють кращому усвідомленню поданого матеріалу [73].

5. Лекція прес-конференція дає змогу з'ясувати коло інтересів здобувачів вищої освіти, перевірити їх готовність до роботи, зацікавленість у предметних знаннях; сконцентрувати увагу на найважливіших питаннях змісту освітнього процесу; визначити перспективи реалізації отриманої теоретичної інформації у практичній діяльності; сформувати здатність точно та конкретно формулювати запитання або ж ставити перед собою конкретне завдання у контексті здійснення здобувачами вищої освіти наукового аналізу.

Наприклад, викладач оголошує тему лекції і просить студентів протягом 2–3 хвилин подати у письмовій формі питання, які їх найбільш цікавлять. Сама лекція будується не як відповідь на кожне задане питання, а у вигляді чіткого розкриття теми, в процесі якого формулюються відповідні відповіді. На завершення лекції викладач проводить підсумкову оцінку запитань як відображення знань та інтересів слухачів [73].

6. Рефлексивно-орієнтована лекція звертає увагу здобувача вищої освіти на корінь проблеми; формує готовність вийти в рефлексивну позицію, критично мислити, аргументувати свої висловлювання, формує навички рефлексивно сприймати матеріал.

Наприклад, матеріал лекції будується на включенні здобувачів вищої освіти у рефлексивну діяльність, зверненні викладача до особистого досвіду студента, що стимулює процеси самоаналізу, самоусвідомлення. На лекції активізується співпраця, «міжсуб'єктне» спілкування викладача та здобувача вищої освіти, що стимулюють процеси самопізнання, самоудосконалення самореалізації [59].

Ключова роль у формуванні навичок професійної діяльності належить семінарам, які проводяться у формі дискусії. На семінарі-дискусії, що є моделлю предметних і соціальних взаємовідносин членів колективу, здобувач освіти навчається точно виражати свої думки під час виступів, відстоювати свою позицію при спілкуванні з колегами. Семінар-дискусія

може одержати певного роду рольовий арсенал, тобто можна запровадити ролі ведучого, опонента, рецензента, експерта тощо.

Для практичного впровадження концепції контекстної освіти можливим є застосування на семінарському занятті дидактичної методики «здобувач вищої освіти в ролі викладача». При застосуванні даного виду заняття організуючу і освітню діяльність здійснює не викладач, а здобувач вищої освіти. На таких практичних заняттях розкривається принцип зв'язку теорії та практики, в результаті у майбутніх професіоналів формуються професійної вміння та навички, розвивається науковий інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Відносно ж проектної діяльності, то залучення здобувачів вищої освіти у процес креативної професійної практичної активності варто починати з відповідної пропедевтичної підготовки, встановлення тематики та формування умов виконання креативних робіт: науково-методична підтримка проектної діяльності здобувачів вищої освіти, організація змін у освітньому процесі, матеріально-технічна підтримка освітньої креативної діяльності, активна науково-пошукова робота здобувачів вищої освіти і викладачів. При цьому перевага надається перш за все креативним міні-проектам, які передбачають вирішення проблеми фаху в межах певного заняття.

Визначена форма освітньої діяльності характеризується високою комунікативністю, передбачає висловлення здобувачами вищої освіти власних думок, почуттів, активне залучення у реальну професійну діяльність, прийняття індивідуальної відповідальності в питаннях вибору тощо, що дає можливість розглядати її також в якості додаткового інструмента створення «ситуацій успіху» у навчанні здобувачів вищої освіти. Варто зауважити, що застосування проектного завдання можливе на різних стадіях вивчення обраної теми чи селективного курсу, а саме: на початку – в якості засобі формування проблемної ситуації; на стадії застосування освоєного теоретичного матеріалу при вирішенні практичних завдань (вправи-тренінги);

як творча робота, що зараховується в особисте портфоліо для загальної рейтингової оцінки..

Наступним інструментом є самостійна робота. Самостійній роботі належить одне з провідних місць у освітньому плані підготовки здобувача вищої освіти бакалавра-юриста та викладача права. Як зазначає В. Чужикова [184, с. 318], «у вивченні правознавчих дисциплін слід передбачити опанування здобувачами освіти різних видів самостійної пізнавальної діяльності, що охоплюють такі типи навчальних занять»:

«1) виконання завдань з різних видів самостійної роботи за «Картою самостійної роботи здобувача вищої освіти»;

2) самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ) ідеться про позааудиторне опрацювання теоретичного матеріалу та представлення результатів самостійної роботи в письмовій формі, зокрема:

- написання реферату (есе) за заданою проблематикою;
- аналітичний розгляд наукової (методологічної) публікації;
- аналіз конкретної виробничої ситуації та підготовка аналітичної записки;
- практикум з навчальної дисципліни з використанням програмного забезпечення;
- виконання завдань у рамках дослідницьких проектів;

3) самостійна робота з підготовки до практичних занять і закріплення їх результатів (СРПЗ). Передбачає письмове, позааудиторне виконання навчальних занять з метою підготовки до застосування отриманих знань під час практичного заняття».

Тобто майбутні бакалаври з правознавства повинні оволодіти вміннями самостійного здійснення усіх видів пошукової роботи з правових дисциплін у закладі вищої освіти.

Таким чином, впровадження технологій контекстного навчання покликане вирішити ряд проблем, пов'язаних зі становленням майбутніх

спеціалістів, як суб'єктів професійної діяльності, які будуть здатні ефективно виконувати свої професійні обов'язки.

В основі формування професійний вмінь та навичок є самоаналіз та оцінка досвіду здобувачів вищої освіти:

– отриманого в минулому під час вирішення життєвих і освітніх проблем та актуалізованого в освітньому процесі або в умовах позаурочної діяльності;

– нового, отриманого у ході теоретичного та практичного навчання, під час проектних завдань, в умовах рольової гри, психологічного тренінгу тощо.

Особистий досвід здобувача вищої освіти стає базою його суб'єктної позиції (і, відповідно, вирішальної компетентності) не сам по собі, а тільки в ході його обмірковування, тому важливими для освіти є не стільки активні форми роботи на заняттях, скільки їх подальше обговорення.

Досвід здобувачів освіти може проявлятися опосередковано, завдяки вже існуючій суб'єктній позиції (власній думці здобувача освіти), наприклад в ході проведення дискусії чи обговорення нових понять. Це означає, що до «компетентнісних» форм і методів повинні бути залучені не тільки активні (рольові та ділові ігри, наукова діяльність здобувачів вищої освіти, метод проектів, практичні роботи тощо), але і вербальні, які, також, можуть бути включені до діяльнісних методів освіти: звернення до минулого або тільки-но отриманого досвіду здобувачів вищої освіти; відкрите обговорення нових понять, в ході якого завжди проявляється суб'єктна позиція здобувачів освіти і, опосередковано – їх минулий досвід; відкрите обговорення проблемних питань; дискусія здобувачів освіти, співставлення їхніх суб'єктних поглядів.

Отже, до найбільш типових методів створення та розвитку важливих компетентностей, придатних для застосування на будь-яких заняттях і в позанавчальній діяльності, відносяться:

1) звернення до минулого або тільки-но отриманого досвіду здобувачів вищої освіти;

2) відкрите обговорення нових знань, в ході якого безпосередньо включається суб'єктна позиція здобувачів вищої освіти і, опосередковано, – їх минулий досвід;

3) розв'язання проблемних питань та обговорення проблемних завдань, співвідносних з досвідом здобувачів вищої освіти даного віку;

4) дискусія здобувачів вищої освіти, співставлення їхніх суб'єктних думок;

5) ігрова діяльність, включаючи рольові та ділові ігри, ігровий психологічний тренінг та практикум;

6) проектна діяльність: наукові, креативні, рольові, практико-орієнтовані міні-проекти та проекти – практичні роботи, що мають практичний контекст.

Наведене вище відноситься не тільки до лекційних занять. В умовах реалізації контекстної освіти позааудиторна активність здобувачів вищої освіти несе не менше навчальне навантаження. Вона (по можливості) має бути організована як групова діяльність, у ході якої створюється і осмислюється особистий досвід при одночасній мінімізації особистих і фронтальних бесід куратора групи із здобувачами вищої освіти, доповідей і рефератів на тематичних класних годинах, пасивного відвідування групою здобувачів вищої освіти об'єктів і місць культури і тому подібних фронтально-особистих і форм роботи.

Не існує абсолютно позаконтекстних форм і методів освітньої роботи. Проте, деякі форми і методи, не будучи підтримані спеціальними наголосами або додатками, такими як групове визначення мети, самооцінка, дослідна взаємодія, співпраця тощо, самі по собі не працюють на розвиток професійних здібностей майбутніх бакалаврів-юристів. До них належать: педагогічний монолог; фронтально-особисте усне опитування або анкетування; бесіда, доповідь; самостійна індивідуальна робота здобувачів вищої освіти з підручником (або іншими матеріалами) за завданнями,

визначеним педагогом; показ відеофільму; екскурсія; перевірна або контрольна робота реалізована за традиційною формою тощо.

На противагу цьому, варто зазначити, що діалог містить значний рефлексивний, суб'єктний та смисловий потенціал, оскільки:

- встановлюються «міжсуб'єктні» взаємини між викладачами та здобувачами вищої освіти, а також здобувачами вищої освіти між собою;
- формується поважливе ставлення до партнерів комунікаційної взаємодії;
- здобувачі освіти формують власний особистісний портрет в певних практичних ситуаціях;
- здобувачі вищої освіти усвідомлюють свої наміри, мету, засоби самоздійснення, відповідальність за досягнення результату;

В певних випадках застосування деяких інших освітніх форм і методик може призвести і до створення свого роду псевдокомпетентностей, здатних лише заподіяти шкоду здобувачеві вищої освіти у подальшому житті.

Наприклад, викладач пояснює новий матеріал, а здобувачі вищої освіти слухають пояснення педагога. У реальному житті поясненню завжди передують питання, сформоване або невимовлене, виражене аудіально або внутрішньою потребою. У будь-якому випадку, людина чітко усвідомлює, з якою метою вона отримує те чи інше пояснення. Але в реальній практиці це найчастіше не так, тут пояснення зазвичай залежать від логіки «матеріалу», а не від логіки поставлених питань. Тому, здобувач вищої освіти має три способи реакції на таку псевдокомунікативну ситуацію:

1) відкрито не слухати; 2) зробити вигляд, що слухає; 3) слухати, маючи цілком зовнішню відносно до предмета промови ціль – засвоїти те, що говорить педагог, щоб потім отримати гарну оцінку. В результаті у здобувачів освіти формується псевдо компетентність, що є звичкою імітувати, фальшувати або замикатися в комунікативній ситуації, а заодно створюється і негативна діяльнісна установка: пасивно очікувати на пояснення та відповідь на непоставлені запитання.

Отже, цей приклад демонструє, що річ не стільки в методиці, скільки в контексті її застосування. Педагогам важливо розуміти, що контекстним є таке питання, яке має не тільки освітнє, а й практичне обґрунтування.

Цілі формування професійної компетентності майбутніх професіоналів досягаються не тільки під час вивчення освітніх предметів, ключове значення має також вся організація життєдіяльності у закладі вищої освіти, його зв'язок з іншими важливими аспектами життя здобувачів вищої освіти. Предметна інтеграція не має обмежуватися традиційними міжпредметними зв'язками, а повинна проектуватись за декількома лініями, що має на меті створення професійної компетентності у взаємодії:

- освітніх предметів єдиної освітньої галузі;
- освітніх предметів окремих освітніх галузей;
- аудиторної та самостійної активності з предмету;
- основного навчання з предметів та додаткової освіти (секції, студії, гуртки, курси тощо);
- освітньої активності з предметів та позанавчальної активності здобувачів вищої освіти і колективу групи;
- аудиторної та позааудиторної активності здобувачів вищої освіти.

Враховуючи дані положення, потрібно встановлювати відповідні форми і методики активності здобувачів вищої освіти: різні види лекцій, ділові ігри, семінари, самостійна робота; методи дослідного спостереження, анкетування тощо. Головною цілю є засвоєння різноманітних засобів одержання знань (накопичення, впорядкування, диференціація знань тощо).

Ключове значення на практичних заняттях слід надавати діловим іграм. Ділові ігри виступають одним базових елементів контекстного навчання, оскільки характеризується рядом переваг: ділові ігри дають змогу викладам максимально наблизити реальну практику майбутньої професійної діяльності; враховуються реалії сучасної освіти; здобувачі вищої освіти мають змогу декілька разів «прожити» проблемну ситуації змінюючи тактику

поведінки, що дозволить у майбутньому більш точно приймати рішення в конфліктних ситуаціях.

В той же час, ділові ігри, «сприяють формуванню професійної мотивації, розвивають теоретичне і практичне мислення майбутніх фахівців, формують їхні професійні вміння та навички. У процесі гри здобувачі вищої освіти аналізують ситуації (взаємодія з здобувачем вищої освіти, групою здобувачів, колегами), виокремлюють проблему, розробляють способи і засоби її вирішення, здійснюють відповідні практичні дії, корегують їх з урахуванням отриманих результатів. Реалізація контекстного підходу в організації та проведенні освітніх ділових ігор означає інтеграцію освітньої та професійно-практичної діяльності майбутніх фахівців, що є необхідною умовою формування професійних умінь» [25, с. 23]. Так, для проведення навчальної гри слід розробляється ряд технологічно-організаційних етапів: підготовчо-організаційного психологічного етапу, планування, цільових настанов, безпосереднього проведення гри, аналізу та оцінювання результатів.

У ході професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства доцільно застосовувати:

- ігри тренувального виду, що містять в собі просту правову ситуацію;
- ігри зі змагальними елементами, в ході яких обидві групи учасників виконують однакове завдання, самостійно встановлюючи зміст і послідовність дій;
- ігри узагальнюючі (комплексні), які залучають елементи імпровізації в діях здобувачів вищої освіти.

Всі ці ігри направлені на розв'язання досить складних завдань, їх зміст передбачає проблемну ситуацію, вихід з якої учасники гри шукають методом спільних дій (гра-змагання «співбесіда з нотаріусом», «термінове судове розслідування» тощо).

Одержані на підставі спостережень за діями здобувачів вищої освіти результати демонструють суттєву динаміку процесу створення професійної

компетентності: формується потреба в додатковій інформації про фах; виникає мотивація опанувати вміння і навички, обов'язкові для обраного фаху; зростає обсяг знань і вмінь за рахунок застосування різноманітних джерел інформації; на перший план виходять значущі для фаху установки за рахунок обміну цінностями в ході взаємодії педагогів і здобувачів освіти тощо.

Варто зазначити, що ключову роль у створенні професійної компетентності майбутніх бакалаврів-юристів відіграє навчальне середовище закладу освіти. Аналіз всіх його складових демонструє, що воно має великі можливості, які необхідно застосовувати в роботі:

– інформаційний компонент повинен бути насичений різноманітними професійно-освітніми матеріалами (сучасний зміст дисциплін психолого-педагогічного блоку, спецкурсів; багатий бібліотечний фонд закладу вищої освіти; різні аудіо-візуальні засоби; різноманітня і постійне оновлення базових освітніх програм; гнучке комбінування загальноосвітніх та професійно-освітніх програм тощо);

– соціальний компонент повинен бути виражений високим рівнем кваліфікації педагогів. Взаємодія суб'єктів освітнього середовища має опиратися на принципи партнерства та співпраці. Заклад вищої освіти має підтримувати широке соціальне партнерство з різними освітніми установами в області безперервної освіти, мати досвід участі в конкурсах, семінарах, конференціях, співпрацювати з органами судової влади.

– технологічний компонент, якому притаманна варіативність форм активності здобувачів вищої освіти і педагогів, відображає зміну співставлення теоретичної та практичної частини підготовки; зростання частки наукової підготовки в навчанні, зростання частки курсів за вибором здобувача освіти; збільшення частки самостійної навчальної роботи. У закладі вищої освіти має бути розвинена, демократична, динамічно змінювана інноваційна структура (перехід від ієрархічної системи управління до проектної системи діяльності) тощо.

III. Останньою стадією впровадження моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці є цінювально-рефлексивна стадія. Що стосується діагностики досягнень здобувачів вищої освіти в освітньому процесі, як зазначає О. Кальнік [72, с. 41], пред'являють такі основні вимоги:

«– забезпечувати об'єктивне, валідне і надійне оцінювання освітніх досягнень;

– сприяти досягненню цілей навчальної дисципліни, враховуючи її специфіку;

– створювати умови для активної освітньо-пізнавальної діяльності;

– сприяти розвитку і саморозвитку здобувачів вищої освіти як суб'єктів пізнавальної і предметної діяльності;

– буди нескладним з точки зору організації і застосування».

За використання традиційного контролю знань мають місце недоліки, пов'язані з особливостями викладацької роботи, а саме:

– розбіжність вимог, відмінності в рівні оцінювання однакових відповідей різними викладачами;

– недостовірність оцінювання здобувачів вищої освіти через побоювання викладача, що рівень успішності здобувачів вищої освіти буде використовуватись як оцінка його власної роботи;

– відмінності в професійній кваліфікації;

– використання шпаргалок, списування, «взаємодопомога» здобувачів вищої освіти.

Тоді як застосування рефлексивно-орієнтованого оцінювання рівня освіти має ряд позитивних рис, оскільки:

– ґрунтується на усвідомленому сприйнятті суб'єктом освіти особливостей майбутньої професійної діяльності;

– спрямовується на самоактуалізацію особистості;

– ґрунтується на розвитку навичок прийняття обґрунтованих, аргументованих, логічно коректних рішень;

– забезпечє формування навичок самостійного та критичного мислення.

Таким чином, рефлексивна парадигма освіти є близькою за своєю основою до особистісно-орієнтованої. Вона являє собою її структурну складову за деяким проявом. Дані парадигми освіти поєднують наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомлену взаємодію. Але, ми вважаємо, що поєднання й переоцінка даних методів в рефлексивно-орієнтованій парадигмі можливі тільки в межах технології контекстної освіти. Нагадаємо, що основними векторами особистісно орієнтованого підходу в освіті І. Бех визначає «максимальну індивідуалізацію освітнього процесу, інтеграцію змісту фахових і психолого-педагогічних дисциплін, створення умов для саморозвитку особистості, самореалізації потреб і природних задатків майбутніх фахівців тощо [8, с. 124].

Саме зміни в системі оцінки результатів навчання є головною відмінністю між компетентнісним підходом та традиційним некомпетентностним. Розкриємо детально основи цих відмінностей.

1. Об'єкт оцінки. В умовах традиційних методів оцінюються предметні знання та навички, що є основними об'єктами оцінки. Коли здобувач вищої освіти «знає» і «вміє» – добре; а в разі, якщо «не знає» і «не вміє» – погано. Контекстне навчання ставить більш складні і «невидимі» вимоги до оцінки результатів – компетентностей. Знання та вміння в цьому випадку є не самодостатніми складовими, а являють собою показники професійних навичок. Отже, педагоги і здобувачі вищої освіти повинні усвідомити, що компетентності фактично завжди проявляють себе у формі навичок («зумів» або «не зумів» вирішити здобувачу вищої освіти конкретну ситуацію). Інші складові компетентності проявляють себе опосередковано, мотивуючи до прояву вмінь, що можуть бути проявлені у процесі вирішення питань методом спостереження.

2. Суб'єкт оцінювання. У традиційних методиках повноправним суб'єктом оцінювання виступає педагог. В умовах контекстного навчання таке оцінювання не можливо приймати за правильне. Це обумовлено

важливою, суттєвою рисою компетентності в якості особливої характеристики людської особистості: компетентний у тій чи іншій сфері життя та діяльності той, хто сам може оцінити власну міру компетентності. Вміння людини чи професіонала до самооцінювання у певній сфері – обов’язкова умова й ознака компетентності. Здобувач вищої освіти, що не здатен оцінити свої знання та навички в тому чи іншому питанні, або який оцінює їх необ’єктивно (наприклад, схильний до шахрайства, завищення оцінки), не може вважатися компетентним у даному питанні. Тому, ключовим завданням по введенню у закладах вищої освіти компетентнісного підходу є навчання здобувача вищої освіти навичкам колективного та особистого самооцінювання, а на певній стадії (випускні курси) – делегування їм повноважень відносно оцінювання результатів власної освіти. Не варто забувати, що компетентна людина здатна не тільки оцінити параметри своїх знань і вмінь, а й дати характеристику (хоча б приблизну) їх границі, тобто межі своїх компетентностей в даній сфері.

3. Критерії оцінювання. Традиційно оцінювання проводиться базуючись на одному з двох методів:

- суб’єктивної оцінки педагогом якості відповіді здобувача вищої освіти або виконаної роботи через порівняння її з певним еталоном, що міститься в голові педагога, а часто ще й «зі знижкою» на певні розумові здібності того чи іншого здобувача вищої освіти;

- механічної процедури кількісного підрахунку. Оцінка визначається через число допущених помилок (наприклад – диктант з української мови, тести зовнішнього незалежного оцінювання).

Обидва варіанти оцінювання не є допустимими в умовах контекстного навчання. Цей підхід вимагає набору об’єктивних і в той же час якісних критеріїв. Методика, в якій вони застосовуються називається критеріальним оцінюванням. Критерії є об’єктивними показниками конкретного параметра, наприклад знань, умінь, навичок, або компетентностей, що виражаються методом спостереження за ходом розв’язання завдання або методом аналізу

досягнутого результату. Критерії повинні бути прив'язані до тих чи інших рівнів вияву компетентності, наприклад: низький, задовільний, достатній, високий, тоді оцінку вважають критеріально-рівневою.

Приведемо три форми діяльності педагога з оцінки на заняттях в умовах компетентнісного підходу.

Публічний виступ. В разі, якщо питання ставить педагог, відповідь здобувача вищої освіти адресована всьому колективу і розглядається, як публічний виступ.

Правила публічного проявлення результату освітньої діяльності, наприклад усна відповідь або презентація реалізованого проекту, в умовах компетентнісного підходу мають і можуть розроблятися й уточнюватися в спільній дискусії викладача та здобувачів вищої освіти.

Особиста відповідь здобувача вищої освіти повинна застосовуватись викладачем для розвитку комунікативної компетентності; групова відповідь (презентація) – для розвитку оцінно-рефлексивної компетентності.

В умовах контекстної освіти педагог повинен звертати увагу здобувачів вищої освіти на практичну та / або теоретичну значимість матеріалу, що викладається здобувачам вищої освіти під час публічного виступу.

Фронтальне опитування повинно проектуватись таким чином, щоб враховувати не тільки відтворення здобувачем вищої освіти фактів та знань. При виборі запитань педагог має застосовувати такі, що мають на увазі неоднозначні відповіді або декілька правильних відповідей. Це звичайно є приводом для початку дискусії, до якої залучаються всі здобувачі вищої освіти. Участь у дискусії варто розглядати як своєрідну рольову гру здобувачів вищої освіти у освітній позиції експерта. Цей момент дуже важливий, оскільки позиція експерта – одна із суттєвих рис особистості, яка є компетентною в певній сфері. Оцінювання контрольних, самостійних і практичних робіт теж має свої особливості.

Одним із методів оцінки освітніх успіхів здобувачів освіти, що найбільше відповідає компетентнісному підходу, є портфоліо. Портфоліо –

папка-накопичувач навчальних досягнень здобувача вищої освіти, що наочно характеризує його просування у розвиткові професійних здібностей. Портфоліо виступає не тільки засобом оцінювання, а й своєрідним інструментарієм, довідником, складеним з різних джерел за допомоги здобувача вищої освіти і викладача.

Слід зауважити, що портфоліо є освітнім продуктом і своєрідною технологією контролю результату підготовки фахівців та передбачає оцінку таких показників: рівень оволодіння вміннями та навичками, визначення труднощів у засвоєнні теоретичного матеріалу, мотиваційних аспектів у здобутті вищої освіти, пізнавального інтересу, активності розумових здібностей, критичності ставлення до освітнього процесу та ін. Із таких позицій цілком правомірно розглядати портфоліо альтернативним способом традиційної форми оцінювання, яка дає змогу вирішити такі завдання:

- відстеження динаміки особистісно-професійного зростання кожного здобувача вищої освіти;
- об'єктивна характеристика його готовності до професійній діяльності;
- забезпечення формування у майбутнього бакалавра з правознавства здатності самостійно проектувати професійне становлення;
- надання кваліфікованої допомоги у процесі вибору напрямків саморозвитку, активізація особистісних сил і здібностей майбутніх бакалаврів з правознавства;
- оцінка індивідуальних освітніх, професійних та особистісних досягнень здобувача вищої освіти.

Кожен матеріал або група матеріалів, вкладених у портфоліо, супроводжується короткою приміткою здобувача вищої освіти: що у нього вийшло, які висновки можна зробити і на підставі яких даних. Всі матеріали в портфоліо, як правило, супроводжуються датою для відстеження динаміки роботи здобувача вищої освіти.

Ще одним видом портфоліо є портфоліо проекту, що також дозволяє оцінювати міру формування ключових компетентностей здобувачів вищої освіти, що формуються і розкриваються в проектній активності. Таке портфоліо може бути, залежно від типу проекту, як особистим, так і груповим.

Портфоліо в контекстній освіті грає роль не просто особливої форми оцінювання, а форми, що поєднує в собі всі можливі варіанти оцінювання. Це стає можливим, базуючись на тому, що:

- здобувач вищої освіти застосовує своє портфоліо для самооцінки результатів і для оцінки динаміки свого просування в певній компетентності;
- портфоліо, його зміст та динаміка можуть бути оцінені педагогом;
- портфоліо можна презентувати колегам, викладачам, батькам;
- можна створювати групове портфоліо здобувачів вищої освіти групи, яке застосовується для групової самооцінки.

Оцінюватися може як портфоліо в цілому, так і окремі його підрозділи, а також презентація самого портфоліо. В будь-якому разі критерії оцінювання мають бути попередньо відомі, відкриті й узгоджені з здобувачами вищої освіти.

Практично доведено, що навіть підготовлений педагог, який починає реалізувати контекстну освіту не завжди готовий відразу відмовитися від традиційних методів діяльності і мислення викладача. Одним із таких методів є, наприклад, такий: педагог вважає: головне – це те, що контролюється, решта – менш важлива. На іспитах, а також в процесі оцінювання та атестацій перевіряють предметні знання та вміння, тому формування професійних компетентностей хоча і розглядається як пріоритет, але все-таки не в першу, а в другу чергу. Згідно цього стереотипу, педагог нехтує такими стимулюючими та виховними методами, як спільна робота здобувачів вищої освіти на занятті, можливість створювати щось своїми руками, проводити самостійну якісну працю, брати на себе відповідальність за роботу інших. Все це вимагає значних часових і моральних ресурсів. Зростає очевидність ризиків невиконання програми та зниження якості підготовки здобувачів вищої освіти (на думку «традиційної» моделі)

Особливу складність являють собою масштабні моделі роботи, такі як освітні дослідження або групові проекти. Це вимагає виділення спеціальних ресурсів часу (по меншій мірі, одного-двох занять) для того, щоб на практиці познайомити здобувачів вищої освіти з основами самоорганізації, яка є необхідною при роботі в групах: поділ здобувачів вищої освіти на групи, спільне встановлення цілей і планів, поділ ролей, взаємодопомога, підготовка спільної презентації тощо. Якщо освітнього часу не вистачає, існують інші варіанти. Перший: включити до проекту куратора групи, використати виховні години для створення первинних навичок самоорганізації проектних груп – основ кооперативної компетентності. Другий: присвятити цій темі предметний спецкурс, факультатив (якщо є така можливість), щоб в колективі сформувалися «базові» (організаційно підготовлені) здобувачі вищої освіти.

Окрім того, викладачі, які впроваджують компетентнісний підхід, не завжди можуть показати результати своєї роботи скептично налаштованому перевіряючому, або заступнику ректора чи ректору закладу вищої освіти, а також батькам. Це реальна проблема, тому, що створення компетентності, на відміну від передачі знань є тривалим процесом. Його результати з формування компетентності, що систематично проводиться, наприклад, на першому курсі, швидше за все, найбільш яскраво проявляться тільки на другому або третьому році. В такому разі, дійсно важливим є, насамперед, розуміння необхідності такої діяльності, а також підтримка дій педагогів з боку адміністрації закладу вищої освіти, здобувачів вищої освіти і батьків, адже отримати нові результати працюючи за старими моделями не є можливим.

Деякі професійні вміння мають предметну орієнтованість. Але, на відміну від освітніх дисциплін, вони мають не науково-знансвий, а діяльнісно-практичний зміст і залучають особливі спеціально-предметні вміння. Основа цих компетентностей – готовність до перетворювальної діяльності з тими чи іншими предметами. Але, якщо базові компетентності

випускника мають бути сформовані всі, без жодних виключень, то число створених професійних предметних компетентностей обмежується лише рамками обраного фаху і, як правило, не перевищує однієї, двох, трьох.

За традиційного підходу програми з дисциплін розробляються незалежно одна від одної. Зв'язки між ними представлені в кращому разі на рівні виділення загальних понять. З позицій компетентнісного підходу повинні бути розроблені програми з курсу окремих спеціальностей. Для цього слід приділяти активну увагу міжпредметним зв'язкам та аналізувати внесок одних напрямків правознавства в інші. Це, відповідно, вимагає від самих викладачів готовності до взаємодії та розвитку кооперативних компетентностей. Ставлення до педагогічної діяльності як до автономного явища в умовах контекстного навчання є застарілим.

Виключне значення в сфері формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів-юристів має навчальна та виробнича практика. Багатьма дослідниками доведено, що чітко означена суть та організація практики, врахування безпосереднього зв'язку з теорією, є одним з найпростіших шляхів до високого професіоналізму майбутніх бакалаврів-юристів.

Практика здобувачів вищої освіти розуміє під собою безперервність та послідовність її реалізації з метою одержання практичних знань і навичок відповідно до різних освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр, спеціаліст, магістр. Перелік усіх видів практик визначається в навчальних планах. На юридичному факультеті, як зазначено в Методичних рекомендаціях з організації та проходження практики здобувачами вищої освіти, передбачаються такі види практики [112, с. 75]:

- «навчальна (навчальна практика в органах місцевого самоврядування, місцевих органах державної виконавчої влади, підприємствах, установах та організаціях незалежно від форми власності);
- виробнича (проходження практики в судових та правоохоронних органах);

– переддипломна (проходження практики в органах місцевого самоврядування, місцевих органах державної виконавчої влади, підприємствах, установах та організаціях незалежно від форми власності, судових та правоохоронних органах із врахуванням спеціалізації навчання);

– магістерська (проходження практики на базі закладів вищої освіти України, а також в органах місцевого самоврядування, місцевих органах державної виконавчої влади, підприємствах, установах та організаціях незалежно від форми власності, судових та правоохоронних органах)».

Під час проходження навчальної практики здобувачі вищої освіти не лише закріплюють і розширюють теоретичні знання, вивчені в процесі освоєння загальних та спеціальних правових навчальних дисциплін, а й набувають вмінь та навичок практичної юридичної діяльності.

Саме заклад вищої освіти направляє процес підготовки майбутніх спеціалістів на реалізацію соціального замовлення, тобто впроваджує підготовку професійно компетентних осіб, що здатні ефективно виконувати свої обов'язки, проводити корегувальну та профілактичну роботу, налагоджувати співпрацю з колегами вищого та нижчого рівнів тощо.

Перший етап передбачає використання способів взаємодії, які необхідні для забезпечення адаптації особистості у процес освітньої професійно спрямованої діяльності, а також розподілу дій між викладачем та здобувачами вищої освіти. Другий етап передбачає використання репродуктивних та підтриманих викладачем дій здобувачів вищої освіти. Третій етап – передбачає здійснення саморегулювальних, само спонукальних та саморганізувальних дій. Така організація освітньої діяльності передбачає використання пояснювально-ілюстративного, репродуктивного, проблемного, частково-пошукового, дослідницького методів.

Підсумовуючи, зазначимо, що інноваційна юридична освіта спрямована на формування у випускників не лише певних знань та умінь, а й особливих компетенцій, сфокусованих на здатності застосування знань та умінь на практиці, в реальній справі. Існують різні засоби професійно

спрямованого навчання, які дозволяють моделювати елементи професійної діяльності юриста. До них належать навчальні судові процеси, ділові ігри, участь у роботі клінік, де здобувачі вищої освіти отримують професійні навички захисту інтересів клієнта в суді першої інстанції або в апеляційному суді, альтернативних методів розв'язання спорів, консультування, ведення інтерв'ю та переговорів, розв'язання задач, дослідження фактів, організації правової роботи, керування нею при розробці законопроектів [158].

Одним з ефективних та дієвих способів якісної підготовки фахівців є залучення їх до практичної професійної діяльності. Для вирішення даної проблеми з 1995 року в Україні запроваджується робота «юридичних клінік». Так, В. М. Кравчук [92, с. 432] підкреслює, що юридична клініка – це таке формування, що створене для практичного навчання здобувачів вищої освіти юридичних факультетів і здійснює правозахисну та правопросвітницьку діяльність на базі громадської організації у співпраці з ЗВО. На її думку, більш доречним є «створення юридичних клінік не в структурі закладів вищої освіти, а з ініціативи й «під патронатом» правозахисник громадських організацій у співпраці з вищим закладом освіти». Такої ж позиції дотримується М. В. Удод [53, с. 7], підкреслюючи, що при домінуванні форми юридичної клініки як структурного підрозділу «існує можливість позбавити організаторів цієї дуже важливої справи такого необхідного елемента, як ініціатива. Тоді розраховувати на подальший розвиток клінічної освіти не можливо». Базовою цілю такої діяльності є стимулювання рівня практичного навчання студентів-правознавців, а також створення можливості для представників соціально вразливих верств населення безоплатно отримати юридичну допомогу. У подальшому правові клініки швидко довели свою дієвість, а їх діяльність переросла в ефективну форму практичного навчання, що в свою чергу призвело до виникнення категорії «юридичної клінічної освіти».

Погоджуємося з В. Свідовською [155, с. 357] у тому, що «клінічна освіта розуміється як метод набуття студентами-юристами практичних умінь

та навичок. Це цілком обґрунтовано, особливо, якщо брати до уваги мету та завдання юридичної клініки, основними з яких і виступає формування юриста-професіонала, набуття ним таких навичок та вмінь, забезпечити формування яких не можуть теоретичні навчальні дисципліни». На даний момент клінічна освіта передбачає формування все нових напрямків, які здійснюють вагомий вплив на розвиток клінічної освіти, виводячи її за рамки звичайних практичних занять.

Правовою підставою створення клінік у якості структурних підрозділів закладів вищої освіти стало Типове положення про юридичну клініку вищого закладу освіти України (далі – Положення) об’явлене Наказом Міністерства освіти і науки № 592, відповідно до якого ректори закладів вищої освіти III-IV рівнів акредитації що здійснюють підготовку фахівців за напрямом «Право», незалежно від форм власності і підпорядкування, мають забезпечити створення та функціонування юридичних клінік [139]. Приклад Положення про юридичну клініку наведено у додатку В.

Як зазначає О. Соколенко [167, с. 41] «консультантами юридичної клініки є здобувачі вищої освіти старших курсів юридичного факультету, які надають правову допомогу під керівництвом викладачів-кураторів. Основні завдання юридичної клініки»:

- «надання здобувачам вищої освіти можливості набуття навичок практичної діяльності, підвищення рівня практичних знань та вмінь;
- забезпечення доступу представників соціально вразливих груп суспільства до правової допомоги та надання безоплатних юридичних консультацій здобувачами вищої освіти;
- формування правової культури громадян;
- забезпечення можливості спілкування здобувачів вищої освіти під час освітнього процесу з фахівцями-практиками судових та правоохоронних органів, інших державних органів та органів місцевого самоврядування з питань їх діяльності;

- проведення теоретичних і практичних занять за результатами діяльності юридичної клініки;
- проведення науково-практичних конференцій, семінарів, тренінгів та інших заходів з актуальних правових питань;
- співробітництво з іншими юридичними клініками закладів вищої освіти України та за межами держави».

Л. Князькова [80, с. 11] висловлює думку, що «до теперішнього часу не вирішеним є питання формування складу викладачів юридичних клінік. Ні вчені звання, ні наукові ступені, ні тривалий досвід викладацької роботи не гарантують успішної роботи в юридичній клініці. У практиці сучасної юридичної освіти в Україні заклади вищої освіти готують юристів за різними спеціалізаціями: цивільно-правовою, господарсько-правовою, кримінально-правовою. Але жоден заклад освіти не готує викладача юридичного вишу. Навіть аспірантура націлена саме на науково-дослідну роботу, а педагогічний компонент у програмі аспірантури незначний. Тому підбір викладачів у юридичну клініку стає особливо складним та відповідальним. Це повинні бути викладачі-практики, із надбанням практичного досвіду в тій чи іншій галузі права, або адвокати, що беруть участь у роботі юридичної клініки в якості консультанта. Керівник юридичної клініки, викладачі-наставники обов'язково повинні мати досвід представництва юридичних та фізичних осіб в органах державної влади, місцевого самоврядування, у судах тощо щодо захисту їхніх прав та інтересів. Викладач у юридичній клініці повинен відповідати таким вимогам»:

- «мати достатній рівень теоретичної юридичної підготовки;
- володіти викладацькою майстерністю;
- мати в минулому досвід практичної роботи в одній зі сфер юридичної діяльності;
- володіти інтерактивними методами викладання та бути готовим до впровадження їх у свою педагогічну діяльність».

Доречною є думка В. Самолюка [154, с. 22], що «інтерактивні методики – це імітація інтерактивних видів діяльності суспільства в навчальних цілях. В основі методу лежить прийом моделювання ситуації, вироблення і прийняття рішення в умовах, характерних для демократичної системи».

При цьому В. Сич [159, с. 289] додає, що «інтерактивні методики (від англ. Interact – взаємодіяти, тобто знаходитися у взаємодії, діяти, впливати один на одного) передбачають спільне навчання, коли і здобувачі вищої освіти, і викладач є суб'єктами освіти. Суть цих методик, з деякими відмінностями зводиться до того, що здобувачам вищої освіти пропонується дослідити не підготовлені завдання, а конкретні правові ситуації із життя. При цьому вони безпосередньо працюють з учасниками відносин, що є предметом розгляду, отримуючи весь об'єм фактичних обставин справи з перших рук. Викладач виступає лише в ролі більш досвідченого організатора освітнього процесу. Для інтерактивних методів характерно як дотримання зовнішніх умов або форм імітації, так і дотримання внутрішньої логіки, пошуки вирішення складних ситуацій і механізму прийняття рішення».

Варто звернути увагу на висловлювання В. Гаращук [35, с. 12], яке полягає у тому, що «за змістом роботи, діяльність консультантів юридичної клініки максимально наближається до адвокатської діяльності. Співпадають задачі, мета і способи забезпечення захисту законних прав та інтересів клієнта. При цьому правова системи України не передбачає спеціального статусу щодо консультанта юридичної клініки під час виконання ним зобов'язань, на відміну від статусу адвоката. Тому основним орієнтиром на сьогодні для консультантів та інших співробітників юридичних клінік є Правила адвокатської етики, безпосередньо принципи адвокатської діяльності, та внутрішні Положення або Статuti юридичних клінік».

В умовах функціонування юридичної клініки викладачі та здобувачі вищої освіти не обмежуються рядом формальних вимог, притаманних освітньому процесу, навпаки, дуже важливим є проведення дидактичних

експериментів. Урізноманітнивши методику освіти, здобувачі вищої освіти отримують можливість збільшити обсяг засвоєння освітнього матеріалу, покращити рівень його використання у практичній діяльності та успішного формування професійних навичок, необхідних у юридичній практиці.

В. Сич [160, с. 50] зазначає, що «співпраця співробітників юридичних клінік із засобами масової інформації є одним із видів поширення інформації про діяльність клінік з метою охоплення великої кількості клієнтів, які потребують безкоштовної юридичної допомоги. Одним з найбільш ефективних способів донесення цих важливих новин або заходів до широкої аудиторії є проведення прес-конференцій. Зустріч журналістів з представниками державних установ, громадсько-політичних організацій, комерційних структур називається прес-конференцією. Прес-конференція є досить ефективним методом передачі інформації засобам масової інформації. Прес-конференція, отримавши велике розповсюдження як метод спілкування із засобами масової інформації, дає дуже позитивні результати. Основне призначення прес-конференцій полягає у адресному розповсюдженні інформації (новин, документації, фотографій) серед редакцій ЗМІ. Цей метод розповсюдження інформації простий, недорогий і дуже ефективний».

Крім того, в іншому джерелі зазначається, що «з 2005-го року Україні є громадська організація Асоціація юридичних клінік України, яка підтримує діяльність юридичних клінік, сприяє розвитку юридичної клінічної освіти та реалізації відповідних науково-освітніх програм в Україні. Асоціація – це 2000 викладачів та здобувачів вищої освіти, які щорічно надають більше 10000 юридичних консультацій, проводять 1000 занять правової просвіти (street law) для 30000 українських підлітків. За роки своєї роботи члени Асоціації адаптували до українських правових та суспільних реалій кращі світові підходи практичної освіти студентів-юристів, правознавству та правової просвіти. Окрім того українська спільнота юридичних клінік стала об'єктом наукового аналізу, і цей позитивний досвід описаний у численних кандидатських і докторських дисертаціях з права та педагогіки» [186].

Асоціація започаткувала проведення моніторингу юридичних клінік в Україні, що дало змогу виявити такі основні тенденції (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Основні тенденції моніторингу юридичних клінік в Україні

Назва юридичної клініки	Загальний результат	Організація і забезпечення юридичної клініки	Включення юридичної клінічної освіти у навчальний процес	Юридичне консультування в юридичній клініці	Правопросвітня діяльність в юридичній клініці
1	2	3	4	5	6
ВОЛИНСЬКА ОБЛАСТЬ					
Юридична клініка «Ad Astra» Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки	70%	72%	70%	100%	31.5%
ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ОБЛАСТЬ					
Юридична клініка Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара	57%	82%	40%	80%	25%
Юридична клініка Університету митної справи та фінансів	44%	58%	30%	62.5%	25%
Юридична клініка Криворізького економічного інституту Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана	52%	69.6%	50%	75%	12.5%
ДОНЕЦЬКА ОБЛАСТЬ					
Юридична клініка «Феміда» Донецького державного університету управління	57%	67.2%	60%	87.5%	12.5%
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКА ОБЛАСТЬ					
Юридична клініка «Феміда» Прикарпатського факультету Національної академії внутрішніх справ	67.6%	58%	50%	62.5%	100%

Продовження табл. 3.9

1	2	3	4	5	6
КИЇВСЬКА ОБЛАСТЬ					
Юридична клініка Університету державної фіскальної служби України	67%	92.8%	50%	87.5%	37.5%
Юридична клініка «Право та практика» Білоцерківського національного аграрного університету	32%	40.6%	50%	12.5%	25%
Юридична клініка «Захист» Навчально- наукового інституту № 1 Національної академії внутрішніх справ	55%	75.4%	20%	50%	75%
ОДЕСЬКА ОБЛАСТЬ					
Юридична клініка Національного університету «Одеська юридична академія»	71%	78.3%	30%	100%	75%
РІВНЕНСЬКА ОБЛАСТЬ					
Юридична клініка «Pro bono» Національного університету «Острозька академія»	63%	67%	10%	100%	75%
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСТЬ					
Юридична клініка Хмельницького університету управління та права	79%	70%	70%	100%	75%
ЧЕРНІВЕЦЬКА ОБЛАСТЬ					
Юридична клініка Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича	74%	90%	70%	87.5%	50%

Джерело: [63]

Науковці доводять, що «практика показує, що проведення моніторингу корисне для юридичних клінік. По-перше, відбувається аналіз діяльності юридичної клініки за різними критеріями, визначеними в Інструменті, що дає змогу комплексно підійти до визначення та аналізу проблем діяльності та спільно з досвідченими експертами визначити оптимальні варіанти їх

вирішення. По-друге, таке оцінювання може стати поштовхом до розвитку, адже не тільки у якісному, а й у кількісному еквіваленті демонструє показники діяльності юридичної клініки, а отже і задає відповідний рівень, до якого можна рости. По-третє, одним із етапів моніторингу є публічна презентація та обговорення результатів оцінювання за участі керівництва закладу вищої освіти, що важливо для майбутнього розвитку юридичної клініки. Такий формат може сприяти покращенню комунікації, взаємодії та розумінню основних потреб клініцистів керівництвом закладу, яке засновуватиметься на експертних висновках та рекомендаціях» [187].

У Реєстрі юридичних клінік України зазначається, що «класифікація юридичних клінік в Україні – це сукупність видів юридичних клінік при закладах вищої освіти Української держави юридичного профілю, яка дозволяє розкрити їх подвійне призначення (цілі діяльності) – освітнє та соціальне. Так, згідно з даними Реєстру юридичних клінік України, сформованого співробітниками Асоціації юридичних клінік України шляхом анкетування існуючих в Українській державі юридичних клінік, за організаційно-правовою формою 24 юридичні клініки є структурними підрозділами закладів вищої освіти України юридичного профілю, співробітників яких включено до штатного розпису. Це юридичні клініки провідних закладів вищої освіти (при Національному університеті «Одеська юридична академія», Національному юридичному університеті імені Ярослава Мудрого, Національному університету «Києво-Могилянська академія», Київському національному університету імені Тараса Шевченка, Національному університеті «Острозька академія», Національній академії внутрішніх справ тощо). Ще 22 юридичні клініки є структурними підрозділами закладів вищої освіти без штату та лише 7 – мають іншу організаційно-правову форму (у тому числі, юридична клініка при Львівському національному університеті імені Івана Франка)» [144].

Як відомо, у більшості юридичних клінік України існує поділ здобувачів вищої освіти, які беруть участь у їх діяльності, у залежності від

рівня теоретичних знань та практичних навичок, курсу навчання та періоду роботи в юридичній клініці, на дві категорії – консультанти та помічники консультантів. Наприклад, помічниками консультантів юридичної клініки Національного університету «Одеська юридична академія» є здобувачі вищої освіти 3–4 курсів денної форми навчання, які володіють теоретичними знаннями та необхідним мінімумом практичних навичок, але не мають права самостійно надавати громадянам консультації з правових питань. Помічник діє виключно під керівництвом консультанта у межах консультаційної групи та зобов'язаний виконувати його індивідуальні завдання щодо підбору законодавчих і нормативних джерел із питань консультування громадян, ведення статистичного обліку. Помічникові заборонено самостійно проводити інтерв'ювання та консультування відвідувачів юридичної клініки. Консультантами юридичної клініки цього університету є здобувачі вищої освіти 5-го курсу денної форми навчання (особи, які уже здобули освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»), які володіють необхідними теоретичними знаннями і практичними навичками та здатні самостійно надавати правову допомогу при методичній підтримці кураторів юридичної клініки. Крім того, до консультування відвідувачів цієї юридичної клініки активно залучаються також аспіранти та слухачі Інституту підготовки професійних суддів університету (тобто особи з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» та «магістра» права)» [78, с. 7].

У Положенні про юридичну клініку значиться, що «зарахування здобувачів вищої освіти до юридичної клініки Національного університету «Одеська юридична академія» (як і до юридичних клінік при інших провідних вищих юридичних освітніх закладах України) здійснюється на основі конкурсного відбору, умови якого встановлюються юридичною клінікою. Конкурсний відбір є обов'язковою умовою формування персонального складу студентів-клініцистів згідно з Типовим положенням про юридичну клініку вищого закладу освіти України» [139].

Як засвідчує М. Лоджук [100, с. 171], «в юридичній клініці Національного університету «Одеська юридична академія» необхідною умовою забезпечення надання студентами-клініцистами якісних правових послуг є обов'язкове залучення до діяльності юридичної клініки у статусі кураторів саме викладачів ЗВО з числа практикуючих юристів та адвокатів з багаторічним досвідом правозахисної діяльності. Що стосується ознаки незалежності суб'єкта надання такої допомоги від впливу третіх осіб, то незалежність консультанта та інших співробітників юридичної клініки при наданні правової допомоги відвідувачам передбачає їх свободу від будь-якого протиправного впливу, тиску чи втручання в діяльність. Таким чином, юридичним клінічним рухом України уже давно сформовано відповідні професійні стандарти діяльності юридичних клінік та етичні норми надання студентами-клініцистами безоплатної правової допомоги відвідувачам юридичних клінік, а багатолітня правозахисна практика юридичних клінік Української держави розробила механізм професійного контролю за якістю правової допомоги, наданої студентами-клініцистами. За належної організації діяльності юридичної клініки її персонал здатний забезпечити незалежність студентів-консультантів та дотримання ними конфіденційності як безпосередніх суб'єктів надання правової допомоги».

При цьому автор звертає увагу на те, що «саме тому на прикладі діяльності юридичної клініки Національного університету «Одеська юридична академія» (як і інших юридичних клінік при провідних закладах вищої освіти України юридичного профілю) можна зробити висновок про те, що при належній організації діяльності юридичної клініки у структурі закладу вищої освіти можна забезпечити надання студентами-консультантами кваліфікованої (якісної) правової допомоги населенню» [99, с. 217].

Для вдосконалення діяльності роботи юридичних клінік, необхідно здійснити деякі заходи, серед яких:

- 1) забезпечення умов для підвищення кваліфікації та професійних навичок для керівників та викладачів у юридичних клініках, як теоретичний,

так і практичний рівень освіченості яких має відповідати високим європейським стандартам;

2) збалансування режиму керівництва у юридичній клініці та іншими видами діяльності, виконання академічних та викладацьких зобов'язань, виконання обов'язків на посаді суддівської або адвокатської діяльності;

3) забезпечення умов для збереження конфіденційної інформації у ході вирішення юридичних справ;

4) розроблення мотиваційного курсу для підвищення рівня відвідування здобувачами вищої освіти занять у юридичних клініках;

5) збалансування попиту та пропозиції на залучення фахівців до активної консультативної діяльності в юридичних клініках;

6) забезпечення першочерговості пріоритетів щодо отримання студентами практичних знань та навичок та розширення строків виконання строків виконання завдань з метою більш детального вивчення та аналізування тонкощів майбутньої професії;

7) забезпечення можливостей для реалізації отриманого теоретичного базису у ході практичних занять.

Таким чином, юридична клініка є ефективним методом підвищення рівня практичної підготовки правознавців у закладах вищої освіти. Більшість провідних закладів вищої освіти України проводить практичну підготовку юристів через залучення їх до професійної роботи у юридичній клініці. З метою зростання ефективності діяльності правових клінік до їх роботи необхідно включати осіб з практичним досвідом роботи.

Отже, поетапна робоча система щодо професійної компетентності майбутніх бакалаврів-юристів, базуючись на принципах контекстного навчання, передбачає постійне включення суб'єктів освітнього процесу в практичну діяльність і гарантує створення і розвиток професійно значущих рис та можливість переходу особистісних та навчальних досягнень майбутніх фахівців у сферу професійної (практичної) активності.

Контекстне навчання майбутніх бакалаврів-юристів ревізується під час лекційних, семінарських і лабораторно-практичних занять, виконання науково-дослідної діяльності, що згідно із навчальними планами проводиться здобувачами вищої освіти в заданому порядку та наукової діяльності, що ґрунтується на ініціативі здобувачів вищої освіти та підкріплює освітній процес та зміст практики.

Освітня активність здобувачів вищої освіти під час практики, що визнана адаптаційним періодом для роботи майбутніх професіоналів, є комплексною і складною. Здобувачі вищої освіти проводять різноманітні види діяльності. Тому активність здобувачів вищої освіти у період виробничої практики вимагає прояву значних вольових зусиль, старанної праці та позитивного погляду на професійну діяльність, адже активність правознавців складається з постійного вирішення різноманітних юридичних завдань і проблемних ситуацій.

За час проходження практики здобувачі вищої освіти оволодівають елементами науково-дослідницької діяльності. У ході роботи над науковою проблемою у майбутніх фахівців формуються навички аналізу явищ, визначення мотивів та суті діяльності. Вони вчаться виявляти потрібні для розв'язання проблеми знання, застосовувати дієві методи та прийоми, проводити рефлексію та оцінювати дієвість виконаної роботи, що гарантує формування усіх компонентів професійної компетентності.

Надані методичні рекомендації щодо імплементації запропонованої моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці є проявом описаних вище теоретичних тез щодо практичної діяльності закладів вищої освіти, доповнюючи таким чином підготовчу систему матеріалами практико-орієнтованого характеру. Суть рекомендацій розкриває бачення автором перспектив майбутнього розвитку моделі та технології створення професійної компетентності майбутніх спеціалістів та можливості їх залучення в реально діючу систему підготовки на засадах контекстного навчання.

Висновки до третього розділу

Процес дослідження ефективності моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці передбачає послідовну реалізацію завдань чотирьох стадій: підготовчої, констатувальної, формувальної та завершальної. Експериментальна перевірка ефективності моделі здійснювалася в ході науково-дослідного експерименту, до якого було залучено 258 здобувачів вищої освіти, 20 викладача.

Насамперед зазначимо, що під час проведення експерименту ми використовували наступні методи дослідження: метод аналізу літератури, документальний метод, педагогічне спостереження, метод анкетування, метод бесіди, метод вивчення педагогічного досвіду.

У ході дослідження виявлено, що поняття «компетентність» включає ряд компонентів, дослідження яких дозволило виокремити серед них базові аспекти, а саме: мотиваційний; когнітивний, діяльнісний, особистісний.

1) мотиваційна складова характеризується ціннісним відношенням здобувачів вищої освіти до освіти в якості початку процесу інтеграції особистості в систему взаємовідносин майбутнього професійного середовища. Рівень створення мотиваційно-ціннісної складової визначається ціннісними орієнтирами особистості майбутнього професіонала, стабільною мотивацією до освіти, ставленням до здобувача як до цінності.

2) когнітивна складова є сукупністю науково-теоретичних знань про професійну діяльність взагалі і про роль її суттєвих особливих характеристик зокрема. Рівень створення когнітивної складової професійної компетентності професіонала проявляється повнотою, глибиною, системністю знань про зміст професійної діяльності, її характерні риси, види, стратегії, розвиненим емоційним інтелектом;

3) діяльнісна складова характеризується здатністю планувати та проводити діяльність, розв'язувати освітні і професійні завдання згідно

плану. Рівень сформованості діяльнісної складової проявляється, як впевненість у власних діях, креативність, творчий підхід в усіх сферах та вміння доводити діяльність до логічного результату;

4) особистісна складова характеризує розвиток особистості майбутнього професіонала: рівень активності, самостійність, позитивний погляд на життя, навички ведення діалогу, вміння відстоювати моральні цінності;

Проаналізувавши рівень відповідності педагогічних умов освітнього середовища вимогам контекстного навчання з погляду викладачів виявлено, що більша частина з них готова співпрацювати та робить перші кроки у напрямку впровадження контекстного навчання для майбутніх бакалаврів з правознавства у професійну підготовку. Однак слід зауважити, що багато викладачів не прагнуть до саморозвитку та не підтримують у своєму житті концепцію безперервного навчання. Найголовнішою проблемою сучасної педагогічної практики є відсутність атмосфери саморозвитку та самовдосконалення на заняттях, адже аудиторна робота є лише початком самостійного опанування професійних знань та навичок здобувачами вищої освіти. Без належної мотивації їх до самостійних пошуків професійного зростання, студенти втрачають зацікавленість у своїй майбутній трудовій діяльності.

Здійснивши аналіз рівня відповідності педагогічних умов освітнього середовища вимогам контекстного навчання з погляду здобувачів вищої освіти з'ясовано, що майже всі здобувачі вищої освіти готові до трансформації освітнього процесу з теоретично-контрольного спрямування у напрямку проектно-пошукової діяльності.

Зіставивши показники сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства в експериментальній і контрольній групах дало змогу зробити висновок, що запропонована модель та педагогічні умови впровадження контекстного навчання сприяють значному підвищенню її рівня.

ВИСНОВКИ

1. У ході аналізу стану досліджуваної проблеми в теоретичній та практичній площинах виявлено, що в сучасній вищій правничій школі існує гостра потреба в суттєвій модифікації деяких, головним чином, процесуальних та змістових аспектів професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства, з урахуванням прецедентного характеру їх фахової діяльності, що посилить їх практичні вміння та навички. Очевидно, що оптимальним шляхом для реалізації цього завдання є використання контекстного навчання, а відсутність обґрунтованих та перевірених експериментально необхідних і достатніх педагогічних умов упровадження цього методу стало основою для постановки відповідної наукової проблеми в загальному вигляді.

2. Подано характеристику базових понятійних конструктів дослідження, зокрема «формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства», «професійна підготовка», «майбутні бакалаври з права», «професійна компетентність», «педагогічні умови», «модель» тощо. Обґрунтовано, що «контекстне навчання майбутніх правознавців» – це професійно орієнтована підготовка студентів спеціальності 081 «Право», реалізована через системне впровадження фахового контексту в освітню діяльність шляхом встановлення зв'язків між дисциплінарним змістом і реальними професійними ситуаціями, а «квазіпрофесійна діяльність» – це специфічна активність студентів у межах освітнього процесу, під час якої імітують максимально реалістичні переживання досвіду, що відтворює сутнісні параметри майбутньої трудової діяльності.

3. Уточнення принципів контекстного підходу в аспекті правничої освіти дало змогу обґрунтувати їх в авторській інтерпретації: *системності*, який спрямовує здобуття професійної компетентності майбутніх фахівців з правознавства через послідовне входження здобувача освіти в спеціально

сформоване середовище закладу як систему педагогічних та екстрапедагогічних впливів на когнітивну, психоемоційну й поведінкові сфери його особистості відповідно до змісту освітньо-професійної програми; *прогностичності*, який полягає у використанні сучасних засобів оцінювання індивідуальної природи здобувача освіти та моделювання на їх основі змісту, форм і методів побудови індивідуальних освітніх траєкторій; *проблемності* навчально-пізнавальної діяльності, що виявляється в перманентному інтенсивному використанні проблемних завдань у процесі професійної підготовки; *відповідності*, який передбачає використання форм та методів освітнього процесу, що відповідають поставленій меті й змісту освіти; *суб'єктності* відносин між науково-педагогічним складом та здобувачами вищої освіти, який ґрунтується на їх активній співпраці.

Обґрунтовано концептуальні засади процесу застосування контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства й виділено притаманні кожній професійній ролі індивідуальні, особистісні та психологічні якості (суддя, адвокат, прокурор, слідчий, нотаріус тощо), відповідно до яких потрібно насичувати зміст імітаційних завдань, квазіпрофесійних вправ, ділових ігор та інших методів і форм освітнього процесу. При цьому під професійною роллю запропоновано розуміти модель професійної поведінки, яка враховує нормативно очікувані та особисто інтерпретовані засоби взаємодії з іншими суб'єктами правового процесу відповідно до набору соціальних статусів і позицій, що є основою правничої професії. Таким чином, комбінуючи певні професійні ролі та опановуючи відповідні вміння та навички, бакалавр з правознавства формує комплекс необхідних якостей, які в майбутньому надають йому переваги при виборі бажаної спеціалізації в професії.

4. Основними педагогічними умовами застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства в професійній підготовці визначено такі: *формування та підтримка позитивної освітньої мотивації*, що передбачає кваліфікований педагогічний супровід і перманентну

актуалізацію процесів професійної самореалізації й самовизначення майбутніх бакалаврів з правознавства; *культивування квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності здобувачів освіти спеціальності 081 «Право» засобами збагачення контекстного навчання інтерактивними й іншими визначеними інноваційними технологіями; забезпечення можливості інтеріоризації цілісного суб'єктивного досвіду різних видів правознавчої діяльності* під час проходження практики в юридичних клініках та інших об'єктах професійного функціонування; *підвищення кваліфікації викладачів*, що передбачає оволодіння технологіями контекстного навчання, зокрема через проведення внутрішньовузівських методичних семінарів для викладачів.

5. Аналіз теоретико-практичних версій проектування освітніх систем контекстного типу дав змогу побудувати авторську структуру та зміст моделі використання контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства з таких блоків, як: мотиваційний; організаційно-процесуальний; результативно-діагностичний. Мотиваційний блок містить мету, завдання підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання. Організаційно-процесуальний блок фіксує форми, методи застосування контекстного навчання при професійній підготовці; визначення педагогічних умов застосування контекстного навчання, напрямів педагогічного супроводу. Результативно-діагностичний блок охоплює рівні, критерії сформованості професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства.

6. Експериментально перевірено ефективність авторської моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства, змістовою основою якої є визначений перелік необхідних і достатніх педагогічних умов. Результати формувального етапу експерименту, кількісні та якісні зміни у сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства за обраними критеріями та показниками показали суттєву позитивну динаміку, а використання методу визначення критерію

Фішера підтвердило коректність результатів за рівнем сформованості всіх компонентів професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства.

Зіставлення показників сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства в експериментальній і контрольній групах дало змогу зробити висновок, що запропонована модель та педагогічні умови впровадження контекстного навчання сприяють значному підвищенню її рівня.

Отримані результати педагогічного експерименту дали можливість розробити методичні рекомендації з виробничої практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросчук І. Реалізація системного підходу в освітньому процесі як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. Вип. 7. С. 8–14.
2. Аронов Я. Правова культура юриста. *Науково-інформаційний вісник Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького. Серія: Право*. 2018. № 5. С. 72–77.
3. Бадмаєва Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ : Издательство ВСГТУ, 2004. С. 151–155.
4. Балинська О. М. Семіотика права: філософсько-правовий методологічний підхід і науковий напрям. *Університетські наукові записки*. 2014. № 2. С. 35–42.
5. Барковський В. П. Формування комунікативної культури у майбутніх працівників кримінальної міліції : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2003. 17 с.
6. Барська Г. О. Аналіз стану проблеми застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців на сучасному етапі розвитку освіти. *Вісник Національної академії. Державної прикордонної служби України*. 2009. № 2. С. 75–78.
7. Батанов О. В. Погляд молодих вчених на проблеми сучасного правознавства. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Право*. 2016. Вип. 12. С. 195–197.
8. Бех І. Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*, 2012. № 1–2. С. 9–12.
9. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1. С. 27–33.

10. Білоножко А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки : дис. Київ : АВ Білоножко, 2008.
11. Бовдир О. С. Педагогічні умови виховання комунікативної культури студентів-юристів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. Вип. 28. С. 223–229.
12. Бовдир О. С. Роль комунікативної культури у професіях юристів: Педагогічний альманах : збірник наукових праць. Херсон : РІПО, 2010. Вип. 5. С. 104–110.
13. Богданець А. В. Професійна підготовка юристів у контексті Болонського процесу. Правове регулювання економіки : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, ДЗВО «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана», Юридич. ф-т ; редкол.: О. В. Солдатенко (голов. ред.) [та ін.]. Київ : КНЕУ, 2015. № 15. С. 303–314.
14. Браткова О. І. Наукові підходи у підготовці майбутніх юристів до професійної взаємодії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . Педагогічні науки*. 2018. Вип. 4. С. 41–44.
15. Буланов Ю. О. Значення концепції контекстного навчання А. А. Вербицького для сучасної професійної освіти URL: <https://www.scienceforum.ru/2018/2848/476>.
16. Бурдейна І. В. Проблема навчання та виховання особистості студента в контексті гуманізації освітнього процесу. *Політологічний вісник*. 2015. Вип. 78. С. 183–192.
17. Бутенко А. П. Роль молодих юристів у формуванні стратегії правоосвітньої роботи. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2018. № 10. С. 6–8.
18. Василенко М. Д. Кафедра права Європейського союзу та порівняльного правознавства. *Юридичний вісник*. 2017. № 3–4. С. 114–117.

19. Василенко М. Є. Підготовка майбутніх юристів до консультативної діяльності в аудиторній роботі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1. С. 169–174.
20. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Бучел]. К. : Ірпінь : Перун, 2001. С. 719, 1295.
21. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике : монография М. : Логос, 2010. 289 с.
22. Вербицкий А. А. Принципы контекстного обучения в иноязычной подготовке юристов. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 2. С. 37–41.
23. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М. : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
24. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высш. образование в России*. 2006. № 11. С. 39–46.
25. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010. № 5. С. 28.
26. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования. М., 2003. 80 с.
27. Вербицкий А. А. Теория и практика контекстного образования: Россия и США. *Педагогика и психология образования*. 2015. С. 5–14.
28. Вербицкий А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М. : Научно исследовательский институт высшей школы, 1986. Вып. 3. 40 с.
29. Височан З. Дидактична гра як засіб формування культури діалогічного мовлення майбутніх юристів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2018. Вип. 17. С. 23–30.
30. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: [методичний посібник для студентів магістратури]. К. : Центр навчальної літератури, 2003. С. 138–139.
31. Владимирова В. І. Інноваційні технології в системі підготовки майбутніх юристів. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного*

педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Право. 2018. Вип. 5. С. 15–21.

32. Возна З. Контекстний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів суспільних дисциплін. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2016. С. 237–241.

33. Галай А. О. Юридична клініка як суб'єкт адміністративних правовідносин. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2013. № 4 (138). С. 66–73.

34. Галиця І. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів. *Вища школа*. 2011. № 1. С. 104–107.

35. Гаращук М. Вогнище нової освіти та духовного життя [Текст]. *Юридична газета*. 2006. № 5 (185).

36. Гаркавцев Є. Г. Педагогічні умови формування професійної надійності майбутніх працівників органів внутрішніх справ : автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Дніпропетровськ, 2015. 24 с.

37. Герасимова І. Г. Проблемне навчання як засіб формування професійної мобільності в межах контекстного підходу. *Збірник наукових праць*. 2014. Вип. 16 (1). С. 18–23.

38. Голянич М. І., Стефурак Р. І., Бабій І. О. Словник лінгвістичних термінів: лексикологія, фразеологія, лексикографія. Івано-Франківськ : видавець Голіней О. М., 2011. 268 с.

39. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4 (50). С. 2–10.

40. Грень Л. М. Педагогічні умови формування у студентів вищих навчальних закладів освіти спрямованості на успішну професійну діяльність : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 ; [наук. керівник

Романовський О. Г.] ; Харківський нац. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 21 с.

41. Гузій Н. В. Технологія контекстного навчання в організації дидакалогічної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта. України № 3 (додаток 1)*. 2012. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 1. С. 363–370.

42. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : монографія. Л. : ЛДУ БЖД, 2012. 380 с.

43. Гуревич Р. С. Контекстне професійне навчання в мережевих спільнотах. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 1. С. 269–274.

44. Дем'яненко Н. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 12–16.

45. Дідух Л. Контекстне навчання майбутніх рятувальників в умовах університету. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 2. С. 124–130.

46. Докучина Т. О. Мотивація навчання як запорука стимулювання учнів до досягнення успіху. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 32–37.

47. Драч І. І. Загальнонаукові підходи до організації навчального процесу у вищій школі. *Теорія та методика управління освітою* К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, 2014. № 14. URL: <http://umo.edu.ua/katalog/793-elektronne-naukove-fahove-vydannja-qteorija-ta-metodyka-upravlinnja-osvitojuq-vypusk-14-2014>.

48. Драч І. І. Компетентнісно орієнтовані завдання як важливий чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2015. Вип. 97 (44). С. 127–134.

49. Драч І. І. Компетентнісно-контекстна модель організації навчального процесу у ВНЗ. *Вісник післядипломної педагогічної освіти* : зб. наук. пр. К. : Ун-т менедж. освіти НАПН України, 2005. Вип. 12 (25) / голов. ред. В. В. Олійник. К. : АТОПОЛ, 2014. С. 50–59.
50. Драч І. І. Модернізація вищої освіти: методологічні можливості основних парадигм. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 5 (144). С. 3–6
51. Драч І. І. Теоретичні і методичні засади управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи : дис. докт. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2013. 485 с.
52. Драч І. І. Якість вищої освіти як національний пріоритет розвитку держави. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. К. : Гнозис, 2014. Дод. 4, вип. 31, т. 4 : Темат. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». С. 69–75.
53. Дулеба М. В. Юридичні клініки в Україні: роль, завдання та організаційно-правові засади : посібник. К. : «МП Леся», 2004. 120 с.
54. Євдокименко Т. Рекомендації щодо змістовного наповнення дипломів та додатків до дипломів бакалавра, спеціаліста, магістра. URL: <https://apostille.in.ua/attachments/article/191/%D0%A0%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20%D1%89%D0%BE%D0%B4%D0%BE%20%D0%B7%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf>.
55. Євдокимова Н. О. Психологічний супровід інституціоналізованої підготовки правознавців до майбутньої професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки*. 2012. Т. 2. Вип. 9. С. 95–99.

56. Жабенко О. В. Практика професійного розвитку науково-педагогічних працівників у багатогалузевих університетах України. *Молодий вчений*, 2018. № 7 (1). С. 82–88.

57. Жданюк А. Модель формування готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2017. Вип. 2 (2). С. 33–40.

58. Желанова В. В. Наукові підходи у дослідженні феномену контекстного навчання. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (1). С. 193–199.

59. Желанова В. Лекція контекстного типу як форма організації навчання в системі фахової підготовки у ЗВО. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 24. С. 48–52.

60. Жидкова Н. М. Можливості навчальних програм для реалізації міжпредметних зв'язків на уроках правознавства. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1. С. 417–423.

61. Жидкова Н. М. Формування способу діяльності учнів та досвіду його реалізації під час навчання правознавства. *Молодий вчений*. 2017. № 12. С. 379–383.

62. Захищаючи громадський інтерес : підручник. К. : Атіка-Н, 2004. 336 с.

63. Звіти моніторинрів Юридичних клінік України. URL: <https://legalclinics.in.ua/monitoryngy-yuk/zvity-monitoryngiv-yuk>.

64. Зелений В. І. Розвиток педагогічної культури молодих офіцерів внутрішніх військ МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2003. 18 с.

65. Зошій І. В. Формування професійної компетентності майбутніх юристів. *Молодий вчений*. 2018. № 3 (2). С. 487–492.

66. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти : монографія. К. : Віпол, 2000. 636 с.
67. Іваненко Л. Імітаційні ігри – ракурси й перспективи. *Вісник Національної академії наук України*. 2007. № 5. С. 58–67.
68. Івашкевич І. В. Особливості професійної діяльності юриста та структура його професійної компетентності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2016. Вип. 3. С. 79–93.
69. Івашкевич І. В. Психолого-педагогічний аналіз структури професійної компетентності майбутніх юристів. *Наукові записки РДГУ*. 2016. Вип. 14 (57). С. 127–131.
70. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія. Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. 284 с.
71. Калаур І. Р. Особливості професійної мотивації студентів-юристів. *Наука і освіта*. 2017. № 9. С. 94–99.
72. Кальнік О. Традиційні та інноваційні методи контролю навчальних досягнень із гуманітарних дисциплін. *Педагогічні науки*. 2013. № 3 (59). С. 37–42.
73. Караван Ю. В., Саницька А. О., Ташак М. С. Нетрадиційні форми лекцій у вищій школі. Інтелект-портал. URL: <http://nauka.zinet.info/15/karavan.php>.
74. Каушан Т. М. Організація самостійної роботи студентів на основі контекстного навчання. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 1.38 (1). С. 58–63.
75. Кафедра міжнародного права та порівняльного правознавство. *Міжнародний юридичний вісник: актуальні проблеми сучасності (теорія та практика)*. 2017. Вип. 2–3. С. 17.

76. Кельман М. С. Методологічні проблеми у сучасному правознавстві, перспективи та тенденції розвитку його методології. *Науковий вісник Львівської комерційної академії. Серія: Юридична*. 2015. Вип. 2. С. 23–32.

77. Кельман М. С. Переосмислення методології сучасного правознавства. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Юридичні науки*. 2016. № 837. С. 258–264.

78. Ківалов С. В. Положення про юридичну клініку Національного університету «Одеська юридична академія». О., 2011. С. 12.

79. Климова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Право та інноваційне суспільство*. 2013. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pric_2013_1_10.

80. Князькова Л. М. Юридична клініка як інноваційний напрямок розвитку правової освіти в Україні. *Правовий часопис Донбасу* : зб. наук. ст. 2017. № 2 (60). С. 9–14.

81. Ковальчук Л. В. Контекстуальні фактори та їх реалізація в дискурсі. *II Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. Філологічна*. 2009. Вип. 11. С. 227–233.

82. Козлова О. Г. Правова культура майбутніх юристів як педагогічна проблема. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 8. С. 125–134.

83. Козловський А. А. го правознавства в реаліях сьогодення. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2017. № 2. С. 271–281.

84. Козюбра М. І. Загальнотеоретичне правознавство в умовах сучасних глобалізаційних трансформацій. *Наукові записки НаУКМА. Юридичні науки*. 2017. Т. 193. С. 3–11.

85. Конференція Міністрів освіти Європейського простору вищої освіти. URL: <http://erasmusplus.org.ua/novyny/1912-pereklad-dokumentiv-konferentsii-ministriv-osvity-yevropeiskoho-prostoru-vyshchoi-osvity.html>.

86. Котикова О. М. Варіативність змісту та структури практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів. *Наукові*

записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 5. С. 177–183.

87. Котикова О. М. Методологічні підходи до розроблення системи практико-орієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів. URL: <http://dspace.nau.edu.ua/bitstream/NAU/13140/1/%D0%A3%D0%94%D0%9A%2037.pdf>.

88. Котикова О. М. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів : монографія. К. : КНЕУ, 2010. 343 с.

89. Котикова О. М. Рольові технології у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів на основі навчання через практику. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2010. Вип. 27. Ч. 1. С. 140–148.

90. Котикова О. М. Теоретико-методичні основи психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2012. 38 с.

91. Кочубей А. В. Роль комунікативної компетентності у професійній підготовці майбутніх правознавців під час роботи у юридичній клініці. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 16. С. 240–242.

92. Кравчук В. М. Роль юридичних клінік у формуванні громадянського суспільства в Україні. *Актуальні проблеми держави і права*. 2010. Вип. 52. С. 431–436.

93. Крамаренко С. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 5–6. С. 7–11.

94. Красильник Ю. С. Особливості реалізації технології контекстного навчання в закладах освіти післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти*. 2015. Вип. 15. С. 86–95.

95. Крупський Я. В. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій : словник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 72 с.

96. Кудлай О. І. Дистанційне навчання іноземних мов у процесі професійної підготовки майбутніх юристів. *Гуманітарний часопис*. 2018. № 1. С. 73–78.

97. Кузьменко Д. О. Правова рефлексія як складова саморегуляції у професійній підготовці юристів. *Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра*. 2017. № 2. С. 198–204.

98. Кучук А. М. Методологія правознавства: пропедевтичний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Юридичні науки*. 2016. Вип. 4 (1). С. 21–24.

99. Лоджук М. Т. Ознаки кваліфікованої правової допомоги в юридичній клініці. *Актуальні проблеми політики*. 2013. № 51. С. 405.

100. Лоджук М. Т. Юридичні клініки в Україні: освіта та правова допомога : монографія. Одеса : Фенікс, 2015. 328 с.

101. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. Київ, 2009. № 3. Дод. 1. Темат. випуск: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. С. 8–14.

102. Луппа В. А. Інноваційні методи підготовки юристів у ВНЗ. *Проблеми сучасної освіти*. 2013. № 4.

103. Луцький А. І. Вплив правової ідеології на правосвідомість юриста. *Науково-інформаційний вісник Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького. Серія: Право*. 2016. № 2. С. 10–16.

104. Майковська В. Організація практичної підготовки майбутніх фахівців на засадах контекстного підходу. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2017. Вип. 4. С. 156–165.

105. Маньгора В. В. Роль сучасних підручників з правознавчих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх юристів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 34. С. 161–168.

106. Маньгора В. В. Болонський процес і професійна підготовка юристів. *Педагогічний дискурс*. 2013. № 14. С. 298–303.

107. Марченко Ю. Уміння активного слухання як складова комунікативної компетентності майбутнього юриста. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка*. 2006. № 9.

108. Масленникова Т. А. Економіка-правова компетентність у професійній підготовці майбутніх юристів. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 112. С. 113–119.

109. Матковська І. Проблемні питання формування загальних та професійних компетенцій під час підготовки фахівців-юристів за ступеневою системою освіти. *Нова пед. думка : наук.-метод. журн.* 2013. № 1. Ч. 2 (Матеріали XI Міжнародної науково-методичної конференції «Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої вищої та післядипломної освіти»). С. 167–169.

110. Мельник А. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 191–196.

111. Меленко О. Психолого-правова характеристика змісту юридичної діяльності через призму особистісних якостей (професіограма правника). *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*, 2017. Вип. 3. С. 20–23.

112. Методичні рекомендації з організації та проходження практики студентами юридичного факультету спеціальності 7.060101 – Правознавство. Луцьк : РВВ ВНУ імені Лесі Українки, 2011. 117 с.

113. Михайленко О. В. Порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців-юристів України, Німеччини та США. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 1. С. 184–188.

114. Мурзіна О. А. Результати експериментального дослідження формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів*

і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2017. Вип. 259. С. 203–209.

115. Нагорняк С. В. Формування правосвідомості у правовому вихованні майбутніх юристів. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2017. Вип. 79 (3). С. 76–81.

116. Нагорняк С. Структура, критерії, показники та рівні сформованості правосвідомості студентів за спеціальністю правознавство. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2016. Вип. 2. С. 150–153.

117. Нагорняк С. В. Компоненти, критерії та показники формування правосвідомості студентів-правознавців. *Науково-педагогічний вісник.* 2018. № 13. С. 67.

118. Національна рамка кваліфікацій: Постанова Верховної Ради України : (№ 1341 ВР від 23.11.2011 р.) : Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/188/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 30.07.2019 р.).

119. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр: Указ Президента України : (№ 344/2013 від 25.06.2013 р.) : Верховна Рада України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/188/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 30.07.2019 р.).

120. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

121. Нестеренко В. В. Сутність мотивації навчальної діяльності і особливості її прояву у дітей перед шкільного віку. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011. С. 183–188.

122. Омеляненко В. В. Науково-теоретичні аспекти проблеми формування професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців з правознавства в процесі фахової підготовки. *Педагогіка формування творчої*

особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2017. Вип. 56–57. С. 282–288.

123. Омеляненко В. В. Педагогізація підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства системотвірний фактор морально-етичного стилю їхньої професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59. С. 431–437.

124. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача ... школи [Текст] : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

125. Отоса І. О. Використання ігрових технологій на уроках правознавства. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2018. Вип. 14. С. 68–72.

126. Павленко А. Теоретичні основи і практика реалізації контекстного навчання: перспективи розвитку. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 117–119.

127. Павлишин О. В. Міждисциплінарні зв'язки семіотики права. *Філософські та методологічні проблеми права*. 2016. № 1. С. 46–59.

128. Панькевич О. О. Критерії та показники оцінки підготовленості майбутніх правознавців до подолання пізнавально-психологічних бар'єрів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009. Вип. 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_16

129. Панькевич В. М. Криміналістичні знання як складова особистісної компетенції нотаріуса. *Університетські наукові записки*. 2013. № 1. С. 288–292.

130. Панькевич О. О. Підготовка майбутніх правознавців в умовах сучасного освітнього простору вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 92–94.

131. Петренко Г. О. Сучасні аспекти розвитку технологій навчання в юридичній освіті. *Юридична освіта у сучасному вимірі*. 2017. С. 54–56.

132. Петренко Л. Контекстний підхід до розвитку базових компетентностей майбутніх фахівців у системі професійної освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 5. С. 215–225.

133. Пермінова В. А. Аналіз сучасного стану підготовки бакалаврів права у контексті залучення до творчої діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 264–267.

134. Пліско В. І. Теоретичні і методичні засади формування готовності працівників правоохоронних органів до діяльності в умовах екстремальних ситуацій : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» ; Академія педагогічних наук України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. К., 2004. 44 с.

135. Поведа Т. П. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на засадах контекстного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2015. Вип. 21. С. 123–126.

136. Поясок Т. Професійна підготовка майбутніх правознавців в умовах дистанційного навчання. *Наука і освіта*. 2018. № 2. С. 34–42.

137. Поведа Т. П. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на засадах контекстного навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2015. № 21. С. 123–126.

138. «Про вищу освіту»: Закон України : (№ 1556-VII від 01.07.2014) / Верховна Рада України. Київ., 2015. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 27.07.2017).

139. Про затвердження Типового положення про юридичну клініку вищого закладу освіти України : Наказ Міністерства освіти та науки України від № 592 від 03.08.2006 р. *Офіційний вісник України*. 2006. № 32. С. 680.

140. «Про освіту»: Закон України : (№ 2145-VIII від 05.09.2017) / Верховна Рада України. Київ., 2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page7> (дата звернення: 06.05.2018).

141. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН від 01.06.2013 № 665. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302>.

142. Пузирна Н. С. Взаємозв'язок когнітивних якостей і інтелекту у студентів-юристів. *Наука і освіта*. 2017. № 9. С. 68–74.

143. Радченко К. Профіль професійної компетентності майбутнього військового юриста. *Військова освіта*. 2017. № 2. С. 188–198.

144. Реєстр юридичних клінік України : офіційна база даних юридичних клінік, дійсних та потенційних учасників Асоціації юридичних клінік України. URL: http://vk.com/topic-50279730_27886247.

145. Ремех Т. О. Практичні заняття з правознавства: методичний аспект. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 4. С. 43–51.

146. Рибачук А. В. Сучасний стан і проблематика фахової підготовки майбутніх юристів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2011. Вип. 28. С. 441–447.

147. Рижиков В. С. Зміст та складові професійної підготовки майбутніх юристів. *Наукові праці МАУП. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 44. С. 15–19.

148. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів : монографія. Херсон : Айлант. 280 с.

149. Рижиков В. С. Характеристики та особливості професійної діяльності майбутнього юриста, які мають бути сформовані в процесі професійної підготовки. *Збірник наукових праць КНЛУ*. 2011. Вип. 44. С. 108–111.

150. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформаційно-аналітичний огляд / уклад. Т. Добко, І. Золотарьова, С. Калашнікова. Київ : Пріоритети, 2015. 84 с.

151. Рябовол Л. Т. Методика навчання правознавства (правознавча дидактика) як наука: об'єкт, предмет, мета, завдання, функції, методологія. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. Вип. 1. С. 125–136.

152. Савелова Ю. М. Юридична клініка як засіб підвищення рівня практичної підготовки юристів у вищих навчальних закладах. *Право і суспільство*. 2014. № 1.2. С. 43–46.

153. Савелюк Н. М. Контекст як системний чинник розуміння дискурсу: філософські, лінгвістичні та психологічні аспекти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 1 (1). С. 61–65.

154. Самолюк В. Інноваційна модель розвитку клінічної юридичної освіти: на прикладі Національного університету «Острозька академія» [Текст]. *Інформаційний бюлетень Національного університету «Острозька академія»*. Остріг, 2006. 48 с.

155. Свідовська В. А. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання : дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2017. 460 с.

156. Середньостроковий план пріоритетних дій Уряду до 2020 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/diyalnist/programa-diyalnosti-uryadu-serednostrokovij-plan-prioritetnih-dij-uryadu-do-2020-roku-ta-plan-prioritetnih-dij-uryaduna-2017-rik>. (дата звернення: 11.06.2017).

157. Сидоренко В. К. Технологія формування професійної компетентності на засадах контекстного навчання. *Біоресурси і природокористування*. 2013. Т. 5. № 1–2. С. 136–143.

158. Сич В. О. Діяльність юридичних клінік відповідно до Болонського процесу. *Університетські наукові записки*. 2010. № 4. С. 360–364.
159. Сич В. О. Застосування інтерактивних методик при підготовці кадрів для роботи в юридичних клініках. *Університетські наукові записки*. 2010. № 3. С. 288–291.
160. Сич В. О. Порядок та специфіка проведення прес-конференцій в юридичних клініках. *Вісник Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка*. 2010. Вип. 4. С. 48–53.
161. Сімоненко В. Інноваційні методики у підготовці суддів. *Слово нац. шк. суддів України*. 2014. № 1. С. 108–111.
162. Сітовська Л. В. Сучасний погляд на підготовку майбутніх юристів до професійної діяльності у пенітенціарній системі в педагогічній теорії. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки*. 2014. Вип. 120. С. 127–137.
163. Сітовська Л. Теоретичні засади підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності у пенітенціарній системі України. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 16. С. 169–173.
164. Скидан С. О. Проектна діяльність майбутніх юристів у змісті вивчення мовного блоку дисциплін. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2019_1_10.
165. Сливка С. С. Юридична деонтологія : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Атіка, 2003. 320 с.
166. Смульська А. В. Роль юридичної клінічної освіти у підготовці майбутніх правознавців до консультаційної роботи з клієнтами (на прикладі юридичного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Право*. 2014. № 1106, вип. 17. С. 190–192.

167. Соколенко О. Л. Юридична клініка в правоосвітній діяльності. *Вісник Академії митної служби України. Сер.: Право*. 2009. № 1. С. 40–44.
168. Соколюк А. О. Мотиваційно-сміслові опосередкування професійного становлення майбутніх юристів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. Вип. 2. С. 236–241.
169. Стандарти вищої освіти бакалаврат право 2018/2019. Міністерство освіти України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/081-pravo-bakalavr.pdf>.
170. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). URL: https://ihed.org.ua/wpcontent/uploads/2018/10/04_2016_ESG_2015.pdf.
171. Стецик Ю. Використання інтерактивних технологій на уроках правознавства. *Молодь і ринок*. 2017. № 2. С. 46–49.
172. Сушко А. І. Психологічний аналіз діяльності юриста в контексті теорії установки. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2015. Вип. 1. С. 168–176.
173. Тирон В. О. Формування професійної компетентності майбутніх юристів на основі контекстного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59. С. 472–479.
174. Тишак Л. Т. Теоретичні засади дослідження правової свідомості особистості юриста. *Вісник Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка*. 2018. Вип. 2. С. 68–77.
175. Ткаченко О. А. Контекстне навчання у форматі «справожиттєвого» підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти. *Горизонти образования*. 2010. № 2 (30). С. 158–163.
176. Ткачук О. В. Пошук інноваційних форм і методів підготовки юристів: проблеми сьогодення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 125–128.

177. Фатхутдінова О. В. Впровадження нових технологій в процесі підготовки спеціалістів правознавства. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2012. Вип. 48. С. 35–39.
178. Федоренко О. Зміст професійної компетентності юриста. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. Вип. 1. С. 87–93. 198
179. Філософський словник соціальних термінів / ред. колегія. В. П. Андрущенко та ін. 2-ге вид., доповнене. Харків : Р.И.Ф., 2005. 672 с.
180. Христинченко Н. П. Адміністративно-правові та організаційні засади підготовки юристів. *Форум права*. 2010. № 3. С. 445–451.
181. Ценко М. Б. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2014. № 4. С. 41–50.
182. Цип'ящук М. Б. Психологічні аспекти підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в сучасних умовах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія. 2016. Вип. 3. С. 203–212.
183. Чистякова Ю. В. Використання семіотичного підходу у порівняльному правознавстві: ключові напрямки. *Право і суспільство*. 2015. № 4 (3). С. 66–71.
184. Чужикова В. Г. Методика викладання права : навч. посіб. К. : КНЕУ, 2009. 425 с.
185. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х. : Прапор, 2007. 640 с.
186. Юридичні клініки в Україні 20 років. URL: http://www.irf.ua/allevnts/news/yuridichni_kliniki_v_ukraini_20_rokiv/
187. Юридичні клініки: ще є над чим працювати. URL: <https://sud.ua/ru/news/blog/124734-yuridichni-kliniki-sche-ye-nad-chim-pratsyuvati>.
188. Юрченко А. Віртуальна лабораторія як складова сучасного експерименту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*.

Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2016. Випуск 2 (39). С. 281–283.

189. Яворська Н. В. Тенденції оцінювання рівня професійної підготовки майбутніх юристів: український досвід. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 55. С. 397–402.

190. Ashar S. M. Law clinics and collective mobilization. *Clinical L. Rev.* 2007. T. 14. C. 355.

191. Bartoli C. The Italian legal clinics movement: Data and prospects. *Int'l J. Clinical Legal Educ.* 2015. T. 22. C. 1.

192. Brodie J. M. Little Cases on the Middle Ground: Teaching Social Justice Lawyering in Neighborhood-Based Community Lawyering Clinics. *Clinical L. Rev.* 2008. T. 15. C. 333.

193. Fernandes P. et al. Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2013. T. 22. № 4. C. 417–425.

194. Geraghty T. F. Legal Clinics and the Better Trained Lawyer (Redux): A History of Clinical Education at Northwestern. *Nw. UL Rev.* 2006. T. 100. C. 231.

195. Giamellaro M. Primary contextualization of science learning through immersion in content-rich settings. *International Journal of Science Education*. 2014. T. 36. № 17. C. 2848–2871.

196. Giddings J. Contemplating the future of clinical legal education. *Griffith Law Review*. 2008. T. 17. № 1. C. 1–26.

197. Greiner D. J., Pattanayak C. W., Hennessy J. The limits of unbundled legal assistance: a randomized study in a Massachusetts district court and prospects for the future. *Harv. L. rev.* 2012. T. 126. C. 901.

198. Jones E., Mcfaul H., Ryan F. Clinical legal education in the United Kingdom: Origins, growth and the technological innovations and challenges of its future. *German Journal of Legal Education*. 2017. T. 4. C. 107–136.

199. Jones S. R., Lainez J. Enriching the Law School Curriculum: The Rise of Transactional Legal Clinics in US Law Schools. *Wash. UJL & Pol'y*. 2013. T. 43. C. 85.
200. Kowalski T. Toward a Pedagogy for Teaching Legal Writing in Law School Clinics. *Clinical L. Rev.* 2010. T. 17. C. 285.
201. Lee C. D. (1995). A culturally based cognitive apprenticeship: Teaching African American high school students skills in literacy interpretation. *Reading Research Quarterly*, 30, 608–630.
202. Legal Clinic in UK. URL: <http://law.uky.edu/academics/legal-clinic>.
203. Maharg P. Transforming legal education: learning and teaching the law in the early twenty-first century. Routledge, 2016.
204. Olasolo H., Wilson R. J. Legal Clinics in Continental Western Europe: The Approach of the Utrecht Legal Clinic on Conflict, Human Rights, and International Justice. *Proceedings of the ASIL Annual Meeting*. Cambridge University Press, 2010. T. 104. C. 98–101.
205. Rivkin D. H. Legal advocacy and educational reform litigating school exclusion. *Tenn. L. Rev.* 2007. T. 75. C. 265.
206. Sandefur R. L. Lawyers' Pro Bono Service and American-Style Civil Legal Assistance. *Law & Society Review*. 2007. T. 41. № 1. C. 79–112.
207. Schrup S. O. R. The Clinical Divide: Overcoming Barriers to Collaboration Between Clinics and Legal Writing Programs. *Clinical L. Rev.* 2007. T. 14. C. 301.
208. Siegel D. M. The Ambivalent Role of Experiential Learning in American Legal Education and the Problem of Legal Culture. *German Law Journal*. 2009. T. 10. № 6–7. C. 815–822.
209. Sonsteng J. O. et al. A Legal Education Renaissance: A Practical Approach for the Twenty-First Century. *Wm. Mitchell L. Rev.* 2007. T. 34. C. 303.
210. Tharp R. G., & Gallimore, R. (1988). Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. Cambridge: Cambridge University Press.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

**«Рівень професійної компетентності майбутніх бакалаврів
з правознавства»**

***Мета:** визначити рівень відповідності різносторонньої професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства до вимог, що висуваються на юридичному ринку праці.*

Кафедра _____ **Спеціальність** _____ **Курс** _____

1. У кожному з п'яти блоків представлені запитання для визначення рівня відповідності Вашої професійної компетентності до вимог, що висуваються на юридичному ринку праці. На кожне запитання необхідно дати відповідь «так» або «ні».

Мотиваційний компонент		
1. Чи задоволені Ви вибором своєї професії?	ТАК	НІ
2. Ваше рішення про вибір напрямку освіти було самостійним?	ТАК	НІ
3. Чи плануєте ви завершити навчання та отримати юридичну освіту?	ТАК	НІ
4. Чи розумієте Ви важливість в отриманні нових знань у професійній діяльності?	ТАК	НІ
5. Чи збереглася Ваша початкова мотивація до професійної діяльності?	ТАК	НІ
Когнітивний компонент		
1. Чи здатні Ви застосовувати знання для розв'язання практичних завдань?	ТАК	НІ
2. Чи здатні Ви до тлумачення і узагальнення правової інформації?	ТАК	НІ
3. Чи маєте Ви уявлення про вимоги, що висуваються до фахівців обраного Вами освітнього напрямку?	ТАК	НІ
4. Чи знаєте Ви про специфіку та професійні особливості Вашої майбутньої професійної діяльності?	ТАК	НІ
5. Чи розумієте Ви важливість раціонального використання часу, відведеного на професійну підготовку?	ТАК	НІ
Діяльнісний компонент		
1. Чи використовуєте Ви набуті знання у різних правових ситуаціях, виокремлюючи юридично значущі факти?	ТАК	НІ
2. Чи здатні Ви працювати в команді, взаємодіяти з іншими людьми у професійній діяльності?	ТАК	НІ
3. Чи розробили Ви план (стратегію) Вашого професійного зростання?	ТАК	НІ
4. Чи поставили Ви цілі, яких плануєте досягти у період навчання за даним напрямом?	ТАК	НІ
5. Чи використовуєте Ви різноманітні інформаційні джерела для повного та всебічного встановлення певних обставин?	ТАК	НІ
Особистісний компонент		
1. Чи здатні Ви реалізовувати свої права і обов'язки як член суспільства?	ТАК	НІ

2. Чи здатні Ви до саморозвитку і оволодінню сучасними знаннями?	ТАК	НІ
3. Чи можете Ви себе назвати дисциплінованим, організованим та пунктуальним здобувачем вищої освіти?	ТАК	НІ
4. Чи вмієте Ви керувати власними емоціями?	ТАК	НІ
5. Чи здатні Ви до абстрактного мислення?	ТАК	НІ

Дякуємо за увагу!

2. Для більш глибокого аналізу мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства пропонуємо використати методику, запропоновану А. Реан, В. Якунін в ред. Н. Бадмасвої [32].

У методиці представлено 34 твердження, аналіз яких дозволяє визначити рівень розвиненості мотивів відповідно до семи шкал мотивації:

- 1 – комунікативні мотиви;
- 2 – мотиви уникнення;
- 3 – мотиви престижу;
- 4 – професійні мотиви;
- 5 – мотиви творчої самореалізації;
- 6 – освітньо-пізнавальні мотиви;
- 7 – соціальні мотиви.

Інструкція

Вам необхідно за 5-бальною шкалою оцінити кожен з наведених мотивів, де оцінка «1» – характеризує найменшу значущість, тоді як оцінка «5» відповідає максимальній значущості даного критерію для Вас.

Анкета

Критерій	Оцінка				
	1	2	3	4	5
1. Навчаюсь, тому що мені подобається обрана професія.					
2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.					
3. Хочу стати фахівцем.					
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, які відносяться до сфери майбутньої професійної діяльності.					
5. Бажаю повною мірою скористатися задатками, здібностями та схильностями до обраної професії.					
6. Щоб не відставати від друзів.					
7. Щоб працювати з людьми, слід мати глибокі й всебічні знання.					
8. Оскільки хочу бути серед кращих студентів.					
9. Оскільки хочу, аби наша група стала кращою в коледжі.					
10. Щоб заводити знайомства й спілкуватися з цікавими людьми.					
11. Тому що отримані знання дозволять мені досягти всього необхідного.					
12. Необхідно закінчити навчальний заклад, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здібну й перспективну людину.					
13. Аби уникнути засудження й покарання за погане навчання.					
14. Хочу бути шанованим у навчальній групі.					

15. Не хочу відставати від однокурсників, не хочу опинитися серед тих, хто відстає.					
16. Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.					
17. Успішно вчитися, складати іспити на «добре» та «відмінно».					
18. Мені просто подобається вчитися.					
19. Вступивши до закладу освіти, змушений вчитися, аби закінчити його.					
20. Бути постійно готовим до занять.					
21. Успішно продовжити навчання на наступних курсах.					
22. Щоб отримати глибокі й міцні знання.					
23. Тому що в майбутньому думаю вступити до магістратури за фахом.					
24. Будь-які знання стануть у нагоді в майбутній професії.					
25. Тому що хочу принести більше користі суспільству.					
26. Стати висококваліфікованим фахівцем.					
27. Щоб пізнавати нове, займатися творчою діяльністю.					
28. Аби дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.					
29. Мати добру репутацію у викладачів.					
30. Домогтися схвалення батьків і оточуючих.					
31. Вчуся заради виконання обов'язку перед батьками, рідними.					
32. Тому що знання надають мені впевненості в собі.					
33. Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє професійне становище.					
34. Хочу одержати диплом з гарними оцінками, аби отримати перевагу перед іншими.					

Дякуємо за увагу!

Обробка результатів тесту

За результатами анкетування обчислюється середній показник за кожною шкалою опитувальника (у відповідності з ключем). Таким чином, максимальна оцінка за кожною шкалою методики може складати 5 балів. Ключ до тесту:

Шкала 1. Комунікативні мотиви: 6, 7, 10, 14, 32.

Шкала 2. Мотиви уникнення: 6, 12, 13, 15, 19.

Шкала 3. Мотиви престижу: 8, 9, 29, 30, 34.

Шкала 4. Професійні мотиви: 1, 2, 3, 4, 5, 26.

Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації: 27, 28.

Шкала 6. Освітньо-пізнавальні мотиви: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.

Шкала 7. Соціальні мотиви: 11, 16, 25, 31, 33.

Інтерпретація результатів тесту

Отримані результати анкетування за шкалою освітньо-пізнавальних мотивів поділяються на 3 рівні: рівні: 2,1–3,4 – низький; 3,5–4,4 – середній; 4,5–5 – високий.

Низький рівень визначає переважно зовнішню мотивацію, не пов'язану з самим освітнім процесом, що знаходиться поза освітньою діяльністю (не

відставати від однокурсників, досягти пошани викладачів, добитися схвалення оточуючих, уникнути засудження й покарання). Такі здобувачі вищої освіти віддають перевагу простим завданням, що не вимагають багато часу й необхідні для одержання оцінки. Але виникнення проблем і труднощів у більшості випадків викликає охолодження до навчання. Такий прояв притаманний лише вивченню «безпроблемних» дисциплін.

Середній рівень освітньої мотивації свідчить про достатньо розвинені потреби й зацікавленість у навчанні, особливо це стосується «улюблених» дисциплін. Такі здобувачі вищої освіти спрямовані на успішне навчання, набуття глибоких знань і самореалізацію. При виникненні проблем і труднощів у них ненадовго може зменшитися зацікавленість до освіти, тому вони віддають перевагу завданням оптимальної складності.

Високий рівень притаманний здобувачам вищої освіти, які демонструють високу освітню активність і самостійність. Він свідчить про наявність широких освітньо-пізнавальних мотивів, що закладені в самому освітньому процесі: інтерес до професії, успішність в оволодінні предметом, набуття глибоких знань, отримання інтелектуального задоволення, самореалізація та самовдосконалення. Потреба в освіті проявляється при вивченні як загальних, так і спеціальних дисциплін. Таким здобувачам вищої освіти притаманне творче розв'язання проблем і завдань, перевага віддається складним і великим завданням. Здобувачі вищої освіти продуктивно адаптуються до освітнього середовища й системи підготовки у педагогічних коледжах.

Джерело: [32].

Для аналізу життєвих цінностей здобувачам вищої освіти запропоновано відповісти на запитання «Чого Ви найбільше прагнете досягти у своєму житті?»:

Можливі варіанти відповідей	Відповідь
Сімейного щастя	
Здоров'я	
Зробити кар'єру	
Бути вільним і незалежним у своїх рішеннях	
Багатства	
Мати можливість реалізовувати свій талант і здібності	
Стати кваліфікованим спеціалістом	
Принести користь своїй країні	
Спокою та можливості ні в що не втручатися	
Влади	
Слави	
Важко відповісти	
Нічого	
Інше	

Дякуємо за увагу!

Обробка результатів тесту відбувається шляхом сумування відповідей по кожному варіанту та розрахунку відсоткової частки кожного з них у загальній структурі відповідей.

Анкета

«Рівень відповідності педагогічних умов освітнього середовища вимогам контекстного навчання»

Мета: визначити рівень відповідності педагогічних умов освітнього середовища вимогам контекстного навчання

Запитання	Відповідь	
Викладачі		
1. Чи згодні Ви з тим, що кожен педагог повинен прагнути до саморозвитку?	ТАК	НІ
2. Чи прагнете Ви до реалізації у своєму житті концепції безперервної освіти?	ТАК	НІ
3. На Вашу думку, чи варто враховувати індивідуальні особливості кожного здобувача вищої освіти при викладі матеріалу та оцінці його досягнень?	ТАК	НІ
4. Чи використовуєте Ви комплексний підхід до організації освітнього процесу?	ТАК	НІ
5. Чи створюєте Ви творчу атмосферу на своїх заняттях?	ТАК	НІ
6. Чи розробляєте Ви проекти модернізації освітнього процесу у закладі освіти, в якому Ви працюєте?	ТАК	НІ
7. Чи створюєте Ви рефлексивне середовище на заняттях?	ТАК	НІ
8. Чи впроваджуєте Ви педагогічні інновації у освітній процес?	ТАК	НІ
9. Чи моделюєте Ви на заняттях проблемні ситуації?	ТАК	НІ
10. Чи встановлюєте відповідність освітнього матеріалу інтересам здобувачів вищої освіти?	ТАК	НІ
11. Чи використовуєте Ви різноманітні форми, методи та шляхи викладу освітнього матеріалу для урізноманітнення освітнього процесу?	ТАК	НІ
12. Чи вносите Ви корективи у розроблений освітній план, якщо певні його аспекти не відповідають сучасних потребам юридичного ринку?	ТАК	НІ
13. Чи слідкуєте Ви за останніми науковими напрацюваннями та інноваціями у сфері вашої спеціалізації?	ТАК	НІ
14. Чи вдосконалюєте Ви майстерність викладання?	ТАК	НІ
15. Чи враховуєте Ви усі вимоги та особливості майбутньої професійної діяльності Ваших здобувачів вищої освіти у освітньому процесі?	ТАК	НІ
16. Чи проводите Ви різноманітні практичні заняття для створення імітаційного середовища майбутньої професії?	ТАК	НІ
17. Чи обґрунтовуєте Ви міжпредметні зв'язки між Вашою дисципліною та суміжними дисциплінами, що вивчаються здобувачами вищої освіти на факультеті?	ТАК	НІ
18. Чи виховуєте Ви здобувачів вищої освіти як майбутніх фахівців-професіоналів під час практичних занять?	ТАК	НІ
19. Чи формуєте Ви позитивну освітню мотивацію та спрагу до знань у здобувачів вищої освіти на своїх заняттях?	ТАК	НІ
20. Чи спрямовуєте Ви здобувачів вищої освіти до подальшого поглибленого вивчення викладеної теми у позааудиторний час?	ТАК	НІ
21. Чи розвиваєте Ви комунікативні (діалогічні) та особистісні якості здобувачів вищої освіти на Ваших заняттях?	ТАК	НІ
22. Чи використовуєте Ви засоби інформаційно-комунікаційних технологій на Ваших заняттях?	ТАК	НІ

23. Чи моделюєте Ви на своїх заняттях ситуації культури професійного спілкування?	ТАК	НІ
24. Чи використовуєте Ви психолого-педагогічні тренінги у освітньому процесі?	ТАК	НІ
25. Чи проводите Ви консультаційні години для здобувачів вищої освіти?	ТАК	НІ
26. Чи створюєте Ви атмосферу саморозвитку та самовдосконалення на Ваших заняттях?	ТАК	НІ
Усього, од.		
Здобувачі вищої освіти:	ТАК	НІ
1. Чи влаштовує Вас якість матеріалу, що викладається?	ТАК	НІ
2. Чи влаштовує Вас рівень професійної кваліфікації викладачів закладу освіти?	ТАК	НІ
3. Чи відчуваєте Ви потребу у додатковому роз'ясненні матеріалу?	ТАК	НІ
4. Чи відчуваєте Ви напругу та пригнічення при опитуванні та контролі знань?	ТАК	НІ
5. Чи задовольняє Вас рівень використання ІКТ у контексті вивчення дисциплін Вашого напрямку освіти?	ТАК	НІ
6. Чи розвиваються на заняттях Ваші комунікаційні та особистісні якості?	ТАК	НІ
7. Чи відчуваєте Ви зростання мотивації до професійної підготовки після занять?	ТАК	НІ
8. Чи відчуваєте Ви себе впевненіше після практичних занять з огляду на освоєння нових професійних навичок?	ТАК	НІ
9. Чи відводите Ви час для самостійного відпрацювання отриманих навичок під час освітнього процесу?	ТАК	НІ
10. Чи підвищується рівень Вашої здатності до роботи у команді та взаємодії з іншими здобувачами вищої освіти після практичних занять?	ТАК	НІ
11. Чи потребуєте Ви додаткових тренінгових занять для поглиблення знань щодо специфічних аспектів Вашої майбутньої професії?	ТАК	НІ
12. Чи зростає рівень Вашої організованості у освітньому процесі?	ТАК	НІ
13. Чи зростає Ваша зацікавленість у наукових пошуках та дослідженнях після практичних занять?	ТАК	НІ
14. Чи залишають у Вас незрозумілі питання після викладеного матеріалу, які Ви залишаєте без уваги?	ТАК	НІ
15. Чи відчуваєте Ви спрагу до самовдосконалення після практичних занять?	ТАК	НІ
16. Чи легко Вам вдається налагодити взаємодію з педагогами у вирішенні проектних завдань?	ТАК	НІ
17. Чи відчуваєте Ви авторитарний тиск з боку викладачів?	ТАК	НІ
18. Чи застосовуються на заняттях інтерактивні технології?	ТАК	НІ
19. Чи цікаво Вам виконувати творчі, проектні завдання?	ТАК	НІ
20. Чи готові Ви до трансформації освітнього процесу з теоретично-контрольного до проектно-пошукового спрямування?	ТАК	НІ
Усього, од.		

Дякуємо за увагу!

Обробка результатів тесту відбувається шляхом сумування відповідей по кожному варіанту відповіді та розрахунку відсоткової частки кожного з них у загальній структурі відповідей.

ПОЛОЖЕННЯ про Юридичну клініку

Загальні положення

1.1. Юридична клініка (далі – Юридична клініка) є структурним підрозділом закладу вищої освіти (далі – Університет) і входить до складу юридичного факультету Університету. Юридичну клініку створено відповідно до законодавства України як базу для практичного навчання та проведення навчальної практики здобувачів вищої освіти старших курсів юридичного факультету Університету спеціальності «Правознавство».

1.2. У своїй діяльності Юридична клініка керується законодавством України, Статутом Університету, цим Положенням та іншими локальними нормативними актами, що регламентують діяльність Юридичної клініки.

1.3. Юридична клініка не має статусу юридичної особи.

1.4. Юридична клініка як структурний підрозділ може мати відповідні штампи і бланки.

1.5. Юридична клініка для досягнення своїх цілей користується майном Університету.

2. Мета, завдання та принципи діяльності Юридичної клініки

2.1. Метою діяльності Юридичної клініки є:

- підвищення рівня практичних знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти юридичних спеціальностей;
- забезпечення доступу представників соціально-вразливих груп суспільства до правової допомоги;
- формування правової культури громадян;
- підготовка та навчання здобувачів вищої освіти у дусі дотримання принципів, законності, верховенства права, справедливості та поваги до людської гідності;
- впровадження в навчальний процес елементів практичної підготовки студентів-правознавців у сфері надання юридичних послуг.

2.2. Основні завдання Юридичної клініки:

- надання студентам-правознавцям можливості набуття навичок практичної діяльності за фахом;
- створення місць для проходження здобувачами вищої освіти навчальної та виробничої практик;
- надання громадянам соціально-вразливих верств населення безоплатної юридичної допомоги;
- проведення заходів з правової освіти населення.

2.3. Юридична клініка діє за принципами:

- поваги до права, справедливості, людської гідності;
- спрямованості на захист прав і свобод людини;
- гуманізму;
- верховенства права;

- законності;
- об'єктивності;
- безоплатності надання правової допомоги;
- конфіденційності;
- компетентності та добросовісності.

3. Структура та організація діяльності Юридичної клініки

3.1. До складу Юридичної клініки входять: завідувач, куратор, консультанти (здобувачі вищої освіти).

3.2. Завідувач Юридичної клініки (далі – Завідувач) призначається на посаду Ректором Університету за поданням Декана юридичного факультету.

Завідувач має такі функціональні обов'язки:

- Спрямовує роботу Юридичної клініки;
- Представляє Юридичну клініку у відносинах з органами державної влади і місцевого самоврядування, підприємствами, організаціями, установами та громадськістю в Україні і за кордоном;
- Здійснює контроль за роботою Юридичної клініки;
- Затверджує Правила роботи Юридичної клініки та зміни до них;
- Організовує видання методичних, навчальних та допоміжних матеріалів;
- Дає доручення, які пов'язані із роботою Юридичної клініки;
- Забезпечує і контролює висвітлення діяльності Юридичної клініки в засобах масової інформації, на сайті Університету;
- Готує щорічну звітність про результати роботи Юридичної клініки.

3.3. Куратор визначається Деканом юридичного факультету зі штатних науково-педагогічних працівників Університету за поданням Завідувача. Куратор Юридичної клініки (далі – Куратор) координує діяльність Юридичної клініки.

Функціональні обов'язки Куратора:

- організація, ведення і контроль діловодства Юридичної клініки;
- участь у підготовці і проведенні заходів Юридичної клініки;
- налагодження якісного обміну інформацією між учасниками Юридичної клініки;
- надання допомоги консультантам (здобувачам вищої освіти) Юридичної клініки у вирішенні справ та здійсненні правопросвітньої роботи;
- контроль за роботою консультантів (здобувачів вищої освіти) Юридичної клініки;
- виконання інших функцій, визначених іншими локальними нормативними актами, що регламентують діяльність Юридичної клініки.

Робота куратора оплачується відповідно до локальних актів Університету.

3.4. Консультантами (здобувачами вищої освіти) юридичної клініки (далі – Консультантами) є здобувачі вищої освіти старших курсів юридичного факультету та здобувачі вищої освіти четвертого курсу Коледжу зі спеціальністю «Правознавство», які виявили бажання працювати в Юридичній клініці та пройшли конкурсний відбір, що проводиться Завідувачем Юридичної клініки.

3.5. Функціональні обов'язки Консультантів:

- здійснення прийому і консультування клієнтів Юридичної клініки;
- складання та оформлення проектів правових документів;
- здійснення представництва інтересів клієнтів;
- підготовка і поширення публікацій для населення з актуальних правових питань;
- виконання інших функцій.

3.6. Юридична клініка здійснює свою роботу в таких галузях: сімейне, спадкове, трудове, цивільне, права соціального забезпечення та з питань захисту прав дитини.

3.7. Юридична клініка здійснює свою роботу за такими напрямками:

- консультування малозабезпечених верств населення;
- складання правових документів;
- ведення справ за дорученням громадян;
- проведення занять зі студентами, які працюють у клініці;
- проведення правороз'яснювальної роботи, читання лекцій, виступи на правові теми, круглі столи.

3.8. Прийом громадян проводиться у визначені дні, згідно з графіком. Організація і прийом громадян проводиться Консультантом у присутності Куратора.

3.9. Консультант має право відмовити громадянину в наданні юридичної допомоги на підставі того, що:

- громадянин не належить до переліку категорій громадян, яких обслуговує Юридична клініка (перелік міститься у Правилах роботи юридичної клініки);
- документи, які підтверджують статус громадянина, відсутні;
- вирішення даної справи знаходиться поза компетенцією Юридичної клініки та ін.

• Про відмову громадянину повідомляється в день звернення з обов'язковим посиланням на причини відмови. Це рішення може бути оскаржене громадянином протягом 3-х днів Завідувачу, рішення якого є остаточним.

3.10. Консультант разом із Куратором обговорюють проблему, з якою клієнт звернувся в Юридичну клініку, і протягом 7 робочих днів, якщо справа не вимагає більшого терміну, надають консультацію чи складають необхідні правові документи.

3.11. Консультант може надати усну консультацію в день звернення клієнта після погодження з Куратором.

3.12. Для виконання поставлених завдань Юридична клініка може залучати інших спеціалістів або рекомендувати клієнту звернутися до інших місць надання правової допомоги.

4. Права та обов'язки Консультантів

4.1. Консультант має право:

- одержувати знання та практичні навички для застосування на практиці і використання у майбутній професії;
- одержувати копії матеріалів юридичних справ та інформацію про справи, які веде Юридична клініка, брати участь у їх обговоренні;

- бути присутніми при розгляді справ, котрими займаються інші Консультанти;
- користуватися бібліотекою та правовими базами даних Юридичної клініки;
- брати участь у акціях, кампаніях, проектах, програмах та інших заходах, організованих Юридичною клінікою;
- проходити на базі Юридичної клініки навчальну та виробничу практики в межах навчального плану;
- брати участь у вирішенні організаційних питань діяльності Юридичної клініки та надавати пропозиції керівництву Юридичної клініки щодо вдосконалення її роботи.

4.2. Консультант зобов'язаний:

- відвідувати теоретичні заняття, семінари, тренінги, брати участь в інших заходах, що проводяться в межах роботи Юридичної клініки;
- постійно поглиблювати свої фахові знання та вдосконалювати професійну майстерність;
- вести справи з дотриманням етичних норм та збереженням конфіденційності;
- дотримуватися чинного законодавства України, цього Положення, Правил роботи та інших локальних нормативних документів;
- точно, вчасно і якісно виконувати рішення та вказівки керівництва Юридичної клініки, прийняті у межах його компетенції;
- чергувати в Юридичній клініці за встановленим графіком, брати участь у консультуванні громадян;
- згідно з дорученням керівництва Юридичної клініки та відповідно до вимог чинного законодавства брати участь у веденні справ клієнтів клініки у відповідних органах та установах;
- у своїй діяльності керуватися принципами роботи і завданнями Юридичної клініки;
- надавати письмовий звіт за підсумками циклу проведеної роботи.

4.3. Консультант може бути відрахований з Юридичної клініки у таких випадках:

- за власним бажанням, за письмовою заявою;
- з ініціативи Завідувача в разі невиконання або неналежного виконання ним своїх обов'язків та/або порушення Правил роботи Юридичної клініки.

5. Фінансування та матеріальне забезпечення Юридичної клініки

5.1. Фінансування Юридичної клініки здійснюється за рахунок коштів Університету.

5.2. Для забезпечення умов роботи з клієнтами, збереження справ та інших документів Юридичної клініки Університет створює належну матеріально-технічну базу (приміщення, оргтехніка, засоби зв'язку та інше).

Приклад рольової гри «Судове засідання»

Розпорядник: встати, суд іде! Головує суддя Історія.

Суддя: прошу сідати.

Суддя: засідання суду за участю судді, прокурора історичного суду, адвоката обвинувачуваних, експертів та присяжних, у справі про обвинувачення чоловічої статі у багатовіковій дискримінації жінок за гендерною ознакою, їхній експлуатації та приниженнях оголошується відкритою.

Слово надається прокурору для оголошення обвинувального висновку.

Прокурор: я звинувачую чоловічу стать у багатовіковій дискримінації жінок за гендерною ознакою, їхній експлуатації та приниженнях.

Перш за все хочу пояснити зміст термінів, якими буду послуговуватись в ході судового процесу.

Поняття «дискримінація» позначає обмеження прав людини за будь-якою ознакою (расовою, етнічною, статевою, релігійною, політичною та ін.).

Слово «гендер» у перекладі з англійської означає «рід», «стать».

Отже, коли ми говоримо про дискримінацію за гендерною ознакою, то маємо на увазі обмеження прав людини тільки через те, що вона належить до протилежної статі. При цьому інші надзвичайно важливі риси особистості, такі як інтелект, ерудиція, світогляд, моральні переконання, професіоналізм, до уваги не беруться. Так, протягом багатьох століть жінкам заборонялося займатися наукою, брати участь у керівництві власними державами. Більше того – їм було відмовлено навіть у праві мати власну душу – у Середньовіччі вважалося, що жінка душі не має. Навіть у ХХІ столітті згідно із сучасними дослідженнями міжнародних організацій, різниця в оплаті праці жінок і чоловіків на однакових посадах та за виконання аналогічних обов'язків може становити кількадесят відсотків. Причому жінці набагато важче влаштуватися на добру роботу із достойною зарплатою. Отож, і в минулому і зараз чоловіки експлуатували жінок (експлуатація – привласнення економічними чи позаекономічними методами результатів праці однієї людини чи групи людей – іншою). Державою також керують переважно чоловіки – їх абсолютна більшість в органах законодавчої, виконавчої та судової влади. І це поряд з названими обставинами є приниженням для жіноцтва. Звісно, на даний момент завдяки діяльності феміністичних (таких, що борються за права жінок) організацій вдалося досягти позитивних результатів у боротьбі за рівноправність статей. Проте, до справжньої рівноправності ще далеко. Тому ми повинні виховувати толерантність (терпимість) у ставленні до протилежної статі.

Але зміст цього судового процесу полягає не тільки і не стільки у боротьбі за надання рівних прав представникам обох статей, як у визнанні

факту дискримінації жінок за гендерною ознакою протягом багатьох століть та покаранні чоловіків за цей злочин.

Адвокат: я відкидаю всі обвинувачення в сторону моїх підзахисних. Згадаймо жінок, які часом радикально впливали на хід історії – княгиню Ольгу, Жанну Д'Арк, Роксолану... перелік можна продовжувати. Але – навіщо? І без того зрозуміло, що представники обох статей, володіючи необхідними особистісними характеристиками, завжди могли досягти вершини у соціальній ієрархії. Так, в історії траплялося всяке. В деяких народах домінуючі позиції займали чоловіки. При цьому права жінки суттєво обмежувалися. Але дані обмеження були обумовлені релігійними віруваннями та культурою народу. Разом із накладанням деяких обмежень такі традиції гарантували захист прав представниць прекрасної статі. Наприклад, у мусульманських країн чоловікам дозволено брати шлюб із кількома жінками, пріоритет у вихованні дітей належить батькові, проте, водночас на чоловіка покладається обов'язок забезпечити гідне життя всіх своїх дружин, яким гарантується право на приватність – чоловік навіть не може зайти в жіночу половину будинку.

А щодо дискримінації за гендерною ознакою, то раджу згадати про період матріархату в історії людства. То щодо до якої статі існувала дискримінація? Недарма в багатьох народів збереглися міфи чи казки, де уособленням зла виступає жіночий архетип (баба Яга до прикладу). Психологи вважають існування таких культурних рудиментів свідченням пам'яті саме про матріархальні відносини.

Отож звинувачення я вважаю безглуздими і відкидаю їх.

Прокурор: під час свого виступу представник захисту звернув увагу на ті факти з історії, які вигідні його стороні. Щоб мати об'єктивну картину згадаймо яким було співвідношення між правами і обов'язками чоловіків та жінок впродовж історії людства. Для цього я прошу заслухати свідчення експерта-історика.

Суддя: для надання свідчень у справі запрошується експерт-історик.

Експерт-історик: у світовій історії можна виділити кілька етапів, що характеризують стосунки між чоловіками та жінками.

На першому етапі, в добу матріархату (від грецької «архе» – влада, порядок) домінуючі позиції займали жінки. Це було пов'язано з тим, що найважливіші обов'язки, пов'язані із добуванням їжі (збиральництво, мотичне землеробство) та підтримкою домашнього вогнища, виконували представниці жіночої статі.

Після відкриття металів усі найважливіші обов'язки в племені поступово зосередилися в руках чоловіків. Виплавлення металу, з якого почали робити зброю і більшість знарядь праці, було важкою чоловічою справою. Чоловіки володіли секретами обробки металу і передавали їх своїм синам. Так виник рід, який стали називати батьківським, а добу – патріархат (від латинського слова «патер» – батько).

З того часу домінуючі позиції в економічному та політичному житті почали займати чоловіки. В більшості народів жінки не брали участі в

управлінні державою, глава сім'ї міг продати дружину (як і дітей, до речі) в рабство. Жінка стала вважатися фактично власністю чоловіка. Але, навіть за таких обставин деяким представницям жіноцтва вдавалося домогтись високого суспільного статусу та іноді, впливаючи на чоловіка-правителя, а іноді – безпосередньо беручи участь в управлінні державою, часом радикально змінювати подальший перебіг історичних подій.

Наприкінці епохи Античності жінки почали брати все активнішу участь у суспільному житті.

Але з приходом Середньовіччя та християнства, як домінуючої у Європі релігії, ситуація змінилася. Християнство проголосило жінку гріховною істотою (біблійну історію про те, що Єва переконала Адама з'їсти заборонене яблуко розглядали як неспростовний доказ того, що жінка є джерелом гріха). Жінок оголошували відьмами, спалювали на вогнищах, на них звалювали провину практично за всі нещастя.

У східних цивілізаціях становище жінок було не кращим. Типовим прикладом ставлення до жінок був китайський звичай бинтувати дівчаткам ноги, щоб ступні припинили ріст. Китайці високо цінують маленькі ніжки ще з часів Конфуція. Проте бинтувати ноги почали у Х ст. Поет і останній імператор династії Південна Тан (961–975) Лі Юй був безтямно закоханий у свою наложницю, яку вирізняла осина талія і крихітні ступні. Лі Юю подобалося дивитися як вона танцює, тому він звелів виготовити зі щирого золота квітку лотоса заввишки два метри, яка правила їй за сцену. А перед виступом Лі Юй просив кохану замотувати стопи шовком так, щоб вони нагадували роги півмісяця. Незабаром він видав спеціальний указ, наказавши усім жінкам знатного роду бинтувати ступні у вигляді конуса і, йдучи, витончено дріботіти.

Зародившись так романтично, бинтування стіп завдавало дівчаткам неймовірних мук. На кожную ногу йшов бинт завширшки 5 см. і завдовжки 3 м. Мета операції – підігнути чотири маленькі пальці під підшву, залишивши великий стирчати. Потім бинт так туго затягували довкола п'яти, що вся стопа вигиналася дугою вниз. В результаті її довжина скорочувалася до 8 см. Знімати бинт категорично заборонялося, навіть якщо біль не давав заснути. З часом вільний палець загинався вгору «рогом півмісяця», а інші чотири пальці назавжди вдавлювалися в підшву або просто відмирили.

Ходити було незручно, тому таких жінок часто носили в паланкінах. Християнські місіонери, які побували в Китаї у ХІХ ст., писали, що деякі місцеві жінки пересуваються будинком, стоячи колінами на низенькому ослінчику і відштовхуючись руками від підлоги. Деколи бинтування закінчувалося гангреною і ампутацією ніг. Багатьох жінок носили на руках слуги. Така дружина була забавкою у рука чоловіка.

Зараз дехто висловлює думку, що цей звичай мав ще один аспект. Адже, бачачи молоденьких дівчат, які шкутильгають або шкандибають з паличкою, китаєць відчував свою чоловічу перевагу, оскільки поряд з цими беззахисними створіннями навіть наймиршавіший старигань здавався спритним як тигр, здобувачем і захисником. Представниць нижчих класів суспільства, які не

бинтували ноги називали качколапими, насміхалися з них. Отже, вони зазнавали душевних страждань. Щодо західної цивілізації, то в середині XIX ст. тут почався суфражистський рух – рух за виборчі права жінок. XX століття стало періодом масового розгортання феміністського руху. Зараз у більшості країн світу юридично закріплено рівність статей, проте навіть у Західній Європі кількість чоловіків в органах державного управління залишається дещо більшою, ніж жінок. Міжнародні організації відзначають порушення прав жінок у багатьох країнах, які прийнято називати «країнами третього світу».

Із вище сказаного можна зробити висновок, що за свою історію людство пройшло кілька етапів за співвідношенням прав і обов'язків у жінок та чоловіків. Останні кілька тисяч років перевагу мали чоловіки. Проте варто пам'ятати, що період матріархату також тривав тисячі років. Отож, стосунки між статями як і всі соціальні відносини обумовлені закономірностями історичного розвитку.

Суддя: у захисту є запитання до свідка?

Суддя: у обвинувачення є запитання до свідка?

Прокурор: як на мене слова свідка доводять факт дискримінації жінок. Тому, на мою думку, чоловіки мають визнати свій злочин, а також визнати, що за своєю суттю чоловіки та жінки є однаковими.

Адвокат: я згоден із тезою про необхідність рівноправності обох статей у соціальних відносинах. Проте щодо однаковості чоловіків та жінок маю певні сумніви. Тому прошу викликати як свідка експерта-психолога, який повинен дати відповідь на питання чи існують відмінності у психології чоловіків та жінок.

Суддя: ми розглянули співвідношення між правами та обов'язками чоловіків і жінок в історичній ретроспективі (тобто «поглянули» у минуле) і з'ясували, що залежно від конкретно-історичних обставин перевагу мали представники то одної, то іншої статі.

Водночас у масовій свідомості сформувалися стереотипи щодо існування «чоловічої» та «жіночої» роботи. Чи виправданий такий поділ? І які відмінності існують між чоловіками та жінками? (Йдеться насамперед про відмінності психологічні).

Для з'ясування правди і відповідей на поставлене запитання та на прохання захисту до зали судових засідань для надання свідчень у справі запрошується експерт-психолог.

Експерт-психолог: проаналізувавши психологічний склад чоловіків та жінок я можу зробити відповідні висновки.

Але спершу хочу навести наступні факти.

1. У чоловіків та жінок різна здатність до просторового мислення (це дуже добре ілюструє навіть успішність учнів у школі з математики – геометрія, де потрібне просторове мислення, гірше дається дівчаткам і легше – хлопцям).

2. Тип зору представників різних статей також відрізняється. У жінок кут огляду ширший, натомість у чоловіків бачення – тунельне. Такі

особливості обумовлені тим, що починаючи від виникнення людини чоловіки займалися полюванням і для того, щоб переслідувати жертву вони мали спрямовувати свій погляд на конкретний об'єкт. Натомість жінкам, займаючись збиральництвом необхідно було водночас стежити за тим, щоб до них непомітно не підкрався хижий звір.

3. Навіть сприйняття кольорів чоловіками та жінками відрізняється – жінки бачать світ яскравішим, тонше розрізняють відтінки.

4. Щодо здатності зосереджуватися на певній розумовій діяльності, то відмінності також існують. Коли людина працює над якимсь завданням у її мозку утворюється так звана зона активності, в якій зосереджуються ресурси, необхідні для його розв'язання. В жінок таких зон може утворюватися одночасно кілька, тому вони здатні виконувати кілька справ водночас. У чоловіків в конкретний момент часу формується тільки одна зона активності, тому водночас вони можуть виконувати тільки одну серйозну роботу. Але утворюючи водночас кілька зон активності, жіночий мозок розпорошує ресурси. Тому геніальні винаходи чи наукові відкриття найчастіше здійснюють чоловіки, оскільки для такої справи необхідне зосередження максимальної кількості ресурсів. Хоча бувають і винятки. Наприклад першою людиною, яка написала програми для функціонування обчислювальної техніки (тобто фактично першим програмістом), була дочка поета Джорджа Байрона Ада Лавлейс.

5. І нарешті – у чоловіків та жінок різні типи цілепокладання. У чоловіків цілепокладання стратегічне (на майбутнє), у жінок – тактичне (на теперішнє і близьке майбутнє).

Перелік можна продовжувати. Але і наведених фактів достатньо для того, щоб зробити висновок – чоловіки та жінки навіть на психологічному рівні різні. Та нічого поганого я в цьому не бачу. Адже протилежності притягуються, а, отже, ми доповнюємо один одного.

Суддя: у захисту є запитання до свідка?

Суддя: у обвинувачення є запитання до свідка?

Суддя: якщо немає заперечень, прошу присяжних перейти до обговорення вироку.

Присяжні приймають рішення таємно від учасників процесу. Обговорення відбувається у нарадчій кімнаті.

Далі відбувається обговорення результатів гри.

СПИСОК ПРАЦЬ ЗДОБУВАЧА

Публікації, що висвітлюють основні наукові результати дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Пасенко І. М. Основні засади застосування контекстного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх правознавців. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. пр. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. Вип. 2 (19). С. 36–41.

2. Пасенко І. М. Визначення концептуальних засад процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів із правознавства. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Серія: «Інноваційна педагогіка»*. Одеса, 2018. Вип. 8. С. 150–155.

3. Пасенко І. М. Педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів із правознавства в професійній підготовці. Збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. Херсон. 2019. Вип. LXXXVII. С. 139–145.

4. Пасенко І. М. Впровадження контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 1. С. 144–151.

5. Пасенко І. М. Теоретичні та практичні результати впровадження контекстного навчання в підготовку майбутніх бакалаврів зі спеціальності 081 «Право». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Суценко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 76. Т. 2. С. 176–184.

Стаття в зарубіжному періодичному науковому виданні

6. Pasenko I. The recommendations for the implementation of the contextual education in professional preparation of future bachelors of science in law. *German International Journal of Modern Science*. 2021. № 5. P. 39.

Публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації та засвідчують обов'язкову апробацію матеріалів дисертації

Матеріали конференцій

7. Пасенко І. М. Професійна компетентність юриста як теоретична проблема. *Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 27 травня 2016 р.). Київ : НАПНУ ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти», Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, 2016. С. 22.

8. Пасенко І. М. Застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців. *Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики* : матеріали

Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 16–17 грудня 2016 р.). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 94–96.

9. Пасенко І. М. Концептуальні засади контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 8–9 лютого 2019 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 77–79.

10. Пасенко І. М. Педагогічні умови у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5–6 квітня 2019 р.). Київ : Громадська організація «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 76–79.

Довідки про впровадження результатів дослідження

КИЇВСЬКА РЕГІОНАЛЬНА СПІЛКА СПОЖИВЧОЇ КООПЕРАЦІЇ

Київський кооперативний інститут бізнесу і права03022 м.Київ вул.Ломоносова, 18
rector@kkibp.edu.uaтел./факс (044) 257-70-91
www.kkibp.edu.ua№ 172 від 02.06.20

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Пасенко Інги Михайлівни на тему:

**“Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із
застосуванням
контекстного навчання”**на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

У процесі підготовки здобувачів вищої освіти у Київському кооперативному інституті бізнесу і права впроваджувалась в освітній процес модель застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці; здійснювалась діагностика педагогічного супроводу через такі напрями: педагогічна діагностика, особистісно-професійне консультування, навчально-корекційна робота, інформаційно-орієнтаційна робота.

Відповідно до запропонованої моделі в дисертаційній роботі Пасенко І.М. були виділені рівні сформованості професійної підготовки через дані компоненти: мотиваційно-ціннісний; когнітивний; діяльнісний; особистісний; оцінно-рефлексивний, що вплинуло на підвищення рівня засвоєння поняття контекстного навчання при професійній підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю “Право”.

Упровадження в освітній процес моделі застосування контекстного навчання сприяло розширенню та поглибленню знань майбутніх бакалаврів з права, формуванню інтересу здобувачів вищої освіти до засвоєння змісту освітнього матеріалу, активізації їхньої підготовки до семінарських та практичних занять, участі у студентських конференціях, юридичній клініці, круглих столах.

І.М. Пасенко проведено консультування науково-педагогічних працівників економіко-правового факультету Київського кооперативного інституту бізнесу і права на предмет використання рольових ігор, імітації професійного середовища, ділових ігор, проведення семінарських занять за участю провідних фахівців-правознавців.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого їх впровадження в освітній процес з метою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх бакалаврів за спеціальністю “Право”.

В.о. ректора



Т.Г.Камінська

077110

Приватне акціонерне товариство
«Вищий навчальний заклад
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ
ПЕРСОНАЛОМ»



The Private Joint-Stock Company
«Higher Education Institution
«Interregional
Academy
of Personnel Management»

Україна, 03039, Київ-39, вул. Фрометівська, 2,
Тел. +38 (044) 490-95-00, maup.com.ua
e-mail: iapm@iapm.edu.ua

2, Frometivs'ka Str., 03039 Kyiv, Ukraine,
Tel. +38 (044) 490-95-00, maup.com.ua
e-mail: iapm@iapm.edu.ua

«14» травня 2020 № 2010

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Пасенко Інги Михайлівни на тему:
«Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із застосування
контекстного навчання»
за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти у освітній процес
Міжрегіональної Академії управління персоналом

Комісія у складі: завідувача кафедри управління безпекою, правоохоронної та антикорупційної діяльності, доктора юридичних наук, професора Заросила В.О.; завідувача кафедри національної безпеки, доктора юридичних наук, доцента Гордієнка С.Г.; завідувача кафедри адміністративного, фінансового та банківського права, доктора юридичних наук, доцента Муравйова К.В.; склала дану довідку про те, що комісією вивчені матеріали, підготовлені Пасенко Інгою Михайлівною на тему: «Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із застосування контекстного навчання».

Результати дисертаційного дослідження «Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання» впроваджувались в Навчально-науковому інституті права ім. князя Володимира Великого Міжрегіональної Академії управління персоналом.

Дисертаційна робота Пасенко І.М. присвячена вирішенню проблеми професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання, та представлено модель застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці. Матеріали та результати дисертаційного дослідження було впроваджено у освітній процес підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства.

Впровадження в освітній процес моделі застосування контекстного навчання здійснювалась через такі стадії: підготовча, організаційно-технологічна та оцінювально-рефлексивна. Перша стадія передбачала здійснення підготовки викладацького складу інституту до освітнього процесу на засадах контекстного навчання. На наступній стадії передбачено діагностику здобувачів вищої освіти усіх курсів на початку і в кінці кожного року освіти за

обраними методиками, що являють собою повноцінну систему діагностики рівнів професійної компетентності майбутніх бакалаврів з правознавства. Остання стадія стосується діагностики досягнень здобувачів вищої освіти в освітньому процесі.

І.М. Пасенко проведено різні засоби професійно спрямованого навчання в інституті права, які дозволили моделювати елементи професійної діяльності правознавців до них належать навчальні судові процеси, ділові ігри, участь у роботі юридичних клінік. Презентація результатів впровадження наукових розробок І.М.Пасенко здійснювалась під час проведення науково-методичних заходів, а саме: наукових, науково-методичних конференцій у тому числі тренінгів, консультацій.

Слід відмітити, що дане наукове дослідження І.М. Пасенко має практичну та методологічну цінність, і може бути запропоноване для використання у закладах вищої освіти при підготовці за напрямом “Право”.

Зазначені матеріали підтвердили належний теоретичний рівень і практичну обґрунтованість та відповідають меті й загальним напрямкам вдосконалення професійної підготовки юридичних кадрів і можуть бути використанні в освітньому процесі підготовки юристів ННІП Міжрегіональної Академії управління персоналом.

Члени комісії дійшли спільного висновку, що представлені здобувачем Пасенко Інгою Михайлівною матеріали дослідження ґрунтуються на значній кількості опрацьованих автором під час дослідження законодавчих, наукових, архівних та емпіричних джерел.

**Директор ННІП ім. князя
Володимира Великого,
доктор юридичних наук, професор**



А.М. Кислий



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ КОЛЕДЖ ТУРИЗМУ
ТА ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА**

вул. Жмаченка, 26, м. Київ, 02192

тел. (044) 543-88-14, 543-95-20; факс (044) 543-91-64; E-mail: ktgg@ukr.net; Web-адреса: www.ktgg.kiev.ua

10.06.2020 № 24-01-11

На № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Пасенко Інги Михайлівни на тему:

**“Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із
застосуванням контекстного навчання”**

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

У процесі підготовки здобувачів вищої освіти у Київському державному коледжі туризму та готельного господарства на кафедрі права, впроваджувалась модель застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці.

У дослідженні І.М. Пасенко розглянута контекстна модель навчання яка отримала свою логічну визначеність, ідею єдності цілей, змісту форм і методів освіти. Концептуальні засади процесу застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства, вдалося виявити, що впровадивши практично, теоретичні положення очікується забезпечення змістовної трансформації наявних форм організації освітнього процесу майбутніх бакалаврів з правознавства на новий рівень - контекстне навчання, що є інтеграцією процесів освітньої, пізнавальної, комунікативної діяльності та створення умов для професійного зростання майбутніх бакалаврів з правознавства.

Теоретичні та практичні аспекти дослідження набули подальшого розвитку щодо можливості використання контекстного навчання в освітньому процесі при підготовці бакалаврів з правознавства. Розглянуто ряд форм контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці: лекції, практичні заняття, тренінг професійної спрямованості, участь в судових засіданнях, зустрічі з практичними працівниками правоохоронних органів, проведення ділових ігор, проведення семінарських занять з актуальних правових проблем за участю провідних фахівців-правознавців, організація виїзних консультацій з правових питань в міста і райони. Запропоновано педагогічним працівникам активно інтегрувати види

лекцій, а саме: проблемна лекція, лекція удвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція – візуалізація, лекція прес-конференція, рефлексивно-орієнтована лекція, які можна успішно застосовувати в умовах професійної підготовки.

Слід відмітити, що дане наукове дослідження І.М. Пасенко має практичну та методологічну цінність, і може бути запропоноване для використання у закладах вищої освіти при підготовці за напрямом 081 “Право”.

Директор



А.Т. Матвієнко

**Класичний
Приватний
Університет**

Україна, 69002 тел. (061) 787-33-96
м. Запоріжжя, (061) 764-67-50
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 228-07-78



**CLASIC
PRIVATE
UNIVERSITY**

70 "Б", Zhukovskogo st., tel. (061) 787-33-96
69002 Zaporizhja, (061) 764-67-50
UKRAINE fax (061) 228-07-78

№ 238

30 04 2020 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Пасенко Інги Михайлівни на тему:

**“Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням
контекстного навчання”**

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти

Даною довідкою засвідчується той факт, що протягом 2015-2020 р. в Класичному приватному університеті було проведено апробацію та впроваджувалися основні положення й результати дисертаційного дослідження Пасенко І.М.

Дисертаційна робота Пасенко І.М. присвячена вирішенню проблеми професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства із застосуванням контекстного навчання. Вагомим здобутком дослідниці є представлена модель застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці.

Упровадження в освітній процес моделі застосування контекстного навчання сприяло розширенню та поглибленню знань майбутніх бакалаврів з правознавства, формуванню інтересу здобувачів вищої освіти до засвоєння змісту освітнього матеріалу, активізації їхньої підготовки до семінарських та практичних занять, участі у студентських конференціях, круглих столах.

І.М. Пасенко проведено консультування педагогічних працівників Класичного приватного університету на предмет використання рольових ігор, імітації професійного середовища, ділових ігор, кейс методів. Презентація результатів впровадження наукових розробок І.М. Пасенко здійснювалась під час проведення науково-методичних заходів, а саме: наукових, науково-методичних конференцій у тому числі тренінгів, консультацій.

Слід відмітити, що дане наукове дослідження І.М. Пасенко має практичну та методологічну цінність, і може бути запропоноване для використання у закладах вищої освіти при підготовці здобувачів вищої освіти зі спеціальності 081 “Право”.

Перший проректор з науково-педагогічної
та наукової роботи



Покатаєва О.В.