

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

На правах рукопису

УДК 378.14: 34

Рибачук Анна Володимирівна

**ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ЮРИСТІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Гуревич Роман Семенович,
доктор педагогічних наук,
професор

Вінниця - 2010

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВЦІ ЮРИСТІВ ЯК СУЧАСНА ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	11
1.1. Фахова підготовка майбутніх юристів як педагогічна проблема.....	11
1.2. Історичний і дефінітивний аналіз проблеми дослідження.....	26
1.3. Стан використання педагогічних технологій у фаховій підготовці юристів.....	40
Висновки до першого розділу.....	53
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	55
2.1. Обґрунтування моделі застосування педагогічних технологій у фаховій підготовці юристів.....	55
2.2. Активізація професійної мотивації навчання майбутніх юристів.....	61
2.3. Застосування методів інтерактивного навчання.....	72
2.4. Використання мультимедійних засобів.....	98
Висновки до другого розділу.....	113
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	115
3.1 Організація та методика експериментальної роботи.....	115
3.2 Результати педагогічного експерименту та їх аналіз.....	137
Висновки до третього розділу.....	158
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	160
ДОДАТКИ.....	163
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	182

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Соціально-економічний розвиток нашої країни на сучасному етапі висуває нові вимоги до людського чинника не тільки в галузі виробництва, а й у сфері освіти. Необхідність виходу на передові рубежі науково-технічного прогресу, забезпечення високої ефективності виробництва, найбільш повного розвитку творчого потенціалу суспільства – все це ставить перед загальноосвітньою і вищою школою нові навчальні та виховні завдання. Необхідно, щоб навчання формувало сучасний тип мислення, новий стиль діяльності, орієнтований на максимально ефективно вирішення виробничих, соціальних, культурних і багатьох інших проблем.

Останнім часом зміцніло розуміння того, що створення правового суспільства – комплексна наукова і практична проблема. Виникли суміжні галузі правової науки: філософія права, соціологія права, теорія управління в сфері правопорядку, юридична педагогіка, юридична психологія, судова психіатрія. Однак таку багатогалузеву, практично орієнтовану науку, як педагогіка, що має свої інтереси і різноманітні можливості у правовій сфері, поки що мало використовували і використовують для розв'язання нагальних проблем юриспруденції.

Суспільний розподіл праці зумовлює різноманіття юридичних напрямів підготовки, професій і професійних структур суспільства. Виконання певних видів юридичної діяльності потребує відповідної кваліфікації фахівця, що, в свою чергу, є неможливим без засвоєння знань необхідного рівня та професійної підготовки. Ось чому питання використання педагогічних технологій є провідним під час фахової підготовки майбутніх юристів.

На методологічному і теоретичному рівнях проблему використання педагогічних технологій розглядали багато знаних вітчизняних і зарубіжних науковців: О. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Б. Блум, В. Бондар, Д. Брунер, Г. Грейс, Дж. Керол, В. Коскарллі, М. Кларін, В. Лозова, Л. Ланда, І. Підласий, О. Рівін, Н. Тализіна, Н. Щуркова та ін. Ці дослідження довели,

що застосування педагогічних технологій має здійснюватися у взаємозв'язку з найважливішими принципами наукової організації педагогічної праці. Проте, нині ще немає точного визначення терміну "педагогічні технології", також недостатньо уваги приділено питанню застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

Застосування педагогічних технологій у юридичних вищих навчальних закладах (ВНЗ) зводиться інколи до використання результатів досліджень шкільної педагогіки, хоча викладання в школі й у ВНЗ суттєво відрізняються одне від іншого, маючи власну специфіку, професійні особливості тощо.

Зазначимо, що усвідомлення актуальності зазначених проблем зумовило появу певної кількості науково-педагогічних досліджень різних аспектів професійної підготовки юристів (О.Бандурка, В.Галузинський, Ф.Думко, В.Дяченко, С.Сливка, В.Тацій, М.Шерман, Г.Яворська).

Аналіз науково-педагогічних джерел, вивчення стану застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів дозволили виявити певні суперечності: між збільшенням обсягу юридичної інформації та недостатньою кількістю навчального часу майбутніх юристів; між потребою застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів та недостатнім рівнем методичного забезпечення вищих юридичних навчальних закладах; між підвищенням вимог суспільства до професійних знань, умінь, навичок юристів та недосконалістю наявної системи фахової підготовки майбутніх юристів у вищих юридичних навчальних закладах.

Аналіз літературних джерел свідчить, що, незважаючи на результати сучасних досліджень із проблем професійної підготовки майбутніх юристів, питанню застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів приділено недостатньо уваги. Внаслідок цього залишається недослідженою низка проблем: не досліджено стан використання педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів; не виділені та не обґрунтовані педагогічні умови

застосування педагогічних технологій у процесі підготовки майбутніх юристів; відсутня необхідна кількість наукової та методичної літератури щодо фахової підготовки юристів тощо.

Низка вищеназваних проблем і суперечностей зумовлює актуальність обраної теми ***"Застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів"***.

Зв'язок дисертаційного дослідження з науковими програмами, планами, темами.

Концептуальні положення дослідження ґрунтуються на положеннях Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національної доктрини розвитку освіти, Програми розвитку юридичної освіти, а також Болонської декларації, Меморандуму Європейської комісії "Навчання протягом життя".

Тема дослідження затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 12 від 23.06.2004 р.) та узгоджена з Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 19.06.2007 р.).

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

Гіпотеза дослідження. Застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів у ВНЗ буде ефективним за таких умов: активізація професійної мотивації навчання; застосування методів інтерактивного навчання; використання мультимедійних засобів навчання. Мета і гіпотеза дослідження передбачають розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати філософську, психологічну, педагогічну та методичну літературу з досліджуваної проблеми, вивчити досвід застосування педагогічних технологій у практиці вищих юридичних навчальних закладів.

2. Розробити й експериментально перевірити модель застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

3. Уточнити рівні, критерії та показники ефективності використання педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

4. Обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови застосування сучасних технологій навчання в процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

5. Укласти методичні рекомендації щодо фахової підготовки майбутніх юристів з використанням сучасних технологій навчання.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх юристів у вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

Методологічною основою дослідження є: системний підхід; концептуальні положення про всебічний розвиток особистості як важливу мету педагогічної діяльності; про активність особистості в процесі навчання і виховання; історичний підхід до аналізу педагогічних явищ; здобутки в галузі педагогічних технологій; положення про теорію наукового пізнання, активну роль особистості в оволодінні професійними знаннями, вміннями і навичками; концепція неперервної професійної освіти.

Теоретичну основу дослідження становлять концептуальні положення, що розкривають сутність понять “технологія навчання”, “педагогічна технологія” (А. Алексюк, І. Булах, А. Нісімчук, Л. Романишина, І. Смолюк), положення щодо: формування загальнонавчальних умінь (А.Алексюк, Ю. Бабанський, Р.Гуревич, О.Пехота, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Н. Тализіна та ін.); розвитку навчально-пізнавальної активності (В. Лозова, М. Махмутов, Н. Мойсеюк, В.Паламарчук, М. Сметанський та ін.); активізації пізнавальної діяльності (В. Безпалько, Б.Гершунський, В.Шахов, Г. Щукіна); теорії професійної підготовки (В. Галузинський, В. Дяченко, І. Платонов, Г. Шевченко та ін.); теоретичні та методичні основи навчання

майбутніх юристів (О.Бандурка, Ф.Думко, С.Сливка, В.Тацій, М. Шерман, Г.Яворська та ін.)

Законодавчу базу дослідження становлять положення Конституції України, Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державної національної програми "Освіта" (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти в Україні та інші нормативні документи.

Для розв'язання поставлених завдань використовувались такі **методи дослідження**:

– *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення, абстрагування, індукції та дедукції) використовувались з метою вивчення психологічної та педагогічної літератури і визначення концептуальних засад застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів;

– *емпіричні*: діагностичні (бесіда, тестування, анкетування), обсерваційні (науково-педагогічне спостереження), статистичної обробки одержаних даних, які були застосовані для аналізу стану проблеми в практичній діяльності вищих навчальних закладів юридичного профілю; дослідно-експериментальної перевірки результатів впровадження розроблених педагогічних умов і моделі застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів вищих навчальних закладів.

Етапи дослідження. Дослідження проводилося поетапно впродовж 2004-2009 рр. На *першому етапі* (2004-2005 рр.) було проаналізовано наукову літературу з досліджуваної проблеми, визначено мету, завдання, сформульовано робочу гіпотезу й основні завдання, методику та програму дослідження. На *другому етапі* (2005-2007рр.) відповідно до теоретичних положень дисертації було розроблено та реалізовано програму дослідно-експериментальної роботи з застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів. На *третьому етапі* (2007-2009 рр.)

було проаналізовано експериментальні дані, узагальнено результати та сформульовано висновки дослідження, оформлено кандидатську дисертацію.

Експериментальна база. Дослідження проводилось на базі Вінницької філії Міжрегіональної академії управління персоналом, Вінницької філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна", Вінницької філії Університету Сучасних Знань, Київського національного університету внутрішніх справ МВС України, Львівського державного університету внутрішніх справ. Дослідженням було охоплено 637 студентів, які навчаються за спеціальністю "Правознавство" та 57 викладачів.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що *вперше* обґрунтовано педагогічні умови застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів (активізація професійної мотивації навчання; застосування методів інтерактивного навчання; використання мультимедійних засобів), розроблено та обґрунтовано модель застосування педагогічних технологій у фаховій підготовці майбутніх юристів; *уточнено* поняття "педагогічна технологія", обґрунтовані показники, рівні та критерії сформованості юридичних знань, умінь та навичок у студентів – майбутніх юристів; *подальшого розвитку набули* методи вивчення впливу застосування педагогічних технологій на розвиток професійних умінь та навичок майбутніх юристів.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблено та впроваджено: *методичні рекомендації* "Застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів"; *програму* дисципліни "Юридична деонтологія" для викладачів вищих навчальних юридичних закладів; *пакет комплексних контрольних робіт* для викладачів вищих навчальних юридичних закладів з дисциплін правознавчого циклу.

Обґрунтовані та експериментально підтверджені висновки і практичні рекомендації можна буде **використати** для подальших досліджень проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх юристів у вищих навчальних закладах.

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи Вінницької філії Міжрегіональної академії управління персоналом (довідка №33 від 02.03.2009 р.), Вінницької філії Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна" (довідка №1/27–159 від 17.03.2009 р.), Київського національного університету внутрішніх справ МВС України (довідка б/н від 14.02.2009 р.), Вінницької філії Університету Сучасних Знань (довідка 3–06–09 від 12 червня 2009 р.).

Вірогідність здобутих результатів і основних висновків дисертаційного дослідження забезпечується теоретичним обґрунтуванням вихідних положень з використанням фундаментальних психолого-педагогічних, соціологічних концепцій; використанням комплексу методів дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті й завданням дослідження; застосуванням аналізу науково-методичних джерел із проблеми дослідження, а також кількісним аналізом та якісною інтерпретацією одержаних експериментальних даних; підтвердженням основних положень гіпотези результатами педагогічного експерименту.

Апробація результатів роботи. Основні теоретичні і практичні аспекти дослідження обговорювались на Міжнародних науково-практичних та науково-теоретичних конференціях: "Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми" (Київ-Вінниця – 2006 і 2008), "Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи" (Львів – 2006), "Право і суспільство: актуальні проблеми взаємодії – шляхи європейської інтеграції" (Вінниця – 2006); на Всеукраїнських: "Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном" (Житомир – 2006), "Неперервна освіта: проблеми, пошуки, перспективи" (Суми – 2007), на науково-практичних конференціях, семінарах, засіданнях кафедри педагогіки та кафедри інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2006-2009 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено в 11 одноосібних публікаціях, з яких: 7 статей надруковано в провідних наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 2 – у збірнику наукових праць, 1 – у збірнику матеріалів конференцій, 1 брошура з методичними рекомендаціями для викладачів і студентів.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить 209 сторінок. Основний зміст викладено на 162 сторінках, робота містить 28 таблиць, 13 рисунків, 3 додатки. Список використаних літературних джерел має 293 найменування, з них 18 – англійською мовою.

РОЗДІЛ 1

ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПІДГОТОВЦІ ЮРИСТІВ ЯК СУЧАСНА ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.1. Фахова підготовка майбутніх юристів як педагогічна проблема

Зміни, що стрімко відбуваються в світі, накладають свій відбиток і на освіту, одну з найважливіших сфер суспільства. Освіта як соціальний феномен, як сфера творення особистості і активного впливу на всі параметри соціуму за своїми ціннісно-цільовими можливостями і функціями виходить далеко за рамки традиційної мети формування знань. Б. Гершунський вважає, що освіту необхідно розглядати як найважливішу сферу формування особистості, розвиток її індивідуального й суспільного менталітету, культури й світогляду. Він підкреслює, що "найвища цінність освіти і її ієрархічно найвища мета – формування менталітету особистості й соціуму" [47, с.84].

Подібного погляду дотримується Є. Гусинський та Ю. Турчанінова [55, с.96], які вважають, що освіта – це надбання особи, яке належить її індивідуальній культурі, формується в процесі спілкування з іншими людьми, в процесі особистого досвіду пізнання світу. Освіта залежить від середовища, в якому відбувається розвиток людини, вона в більшій мірі визначає індивідуальний контекст його світосприйняття. Освіта – це складна система, що є підсистемою індивідуальної культури.

Однозначним є той факт, що від освіти залежить розвиток суспільства, саме освіта, за словами Б. Гершунського, "володіє не скороминущою цінністю і за своєю суттю працює на майбутнє" [47, с.23].

Метою освіти є формування особистості вільної людини, орієнтованої на загальнолюдські цінності і традиції свого народу, професійно компетентної.

Із змінами в суспільстві, змінюються і пріоритети в системі освіти. На зміну жорсткої централізації, монолітності освіти приходять тенденції до

варіативності, індивідуальності. Людина стає центром і метою освіти з її потребами, інтересами, ціннісним ставленням до рівня і якості освіти.

На думку В. Загвязинського, освіта це процес оволодіння системою знань, людською культурою в цілому, процес розвитку й становлення особистості, а також результат цього процесу – визначений рівень оволодіння культурою, розвиток особистості в контексті культури [73, с. 4].

Освіта – процес і результат засвоєння студентами систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей [228, с.21].

Результатом освіти є надбання особою, суспільством, державою тих цінностей, які народжуються в освітній діяльності.

Відомо, що право – не єдиний регулятор суспільного життя. У своїй поведінці та відносинах громадяни керуються й іншими соціальними нормами – ідеологічними, культурними, моральними, релігійними, корпоративними, соціально-психологічними (традиції, звичаї, мода, заборони тощо). Вони впливають на правову та інші сфери.

Психологічне прийняття тих чи інших норм, орієнтація своєї поведінки на них визначаються рівнем вихованості, освіченості, культурності, соціальної зрілості, моральності народу, його соціальних груп і окремих громадян. У свою чергу, це визначає нерозривний зв'язок законності і правопорядку з педагогічною системою суспільства, успішністю функціонування в ньому інститутів виховання, освіти, навчання і розвитку, що впливають на колективну й індивідуальну поведінку громадян, які розуміють або заперечують правослухняну поведінку та дотримання суспільних норм.

Злочинність як соціальне явище має серед інших причин та умов виникнення і педагогічні – вади системи освіти в суспільстві, системи виховання громадян (зокрема, правового), системи правової пропаганди, реалізації педагогічної функції засобами масової інформації тощо.

Індивідуальні причини зародження і розвитку девіантної поведінки, яка завершується злочином, майже завжди пов'язані з педагогічною занедбаністю особистості, недостатньою правовою освіченістю, навченістю, вихованістю, з перекручуваннями правосвідомості.

Ігнорування або недооцінка педагогічних факторів і заходів для зміцнення правопорядку, законності, профілактики злочинності в масштабі суспільства, на регіональному і місцевому рівнях, у будь-яких формальних і неформальних об'єднаннях людей, на індивідуальному рівні неминуче обертається небажаним зростанням і живучістю проявів злочинності, що завдають величезної шкоди суспільству.

На державному рівні необхідно враховувати педагогічні закономірності, механізми і феномени, рівень освіченості та культури, правову компетентність та вихованість народу для створення в педагогічно коректній законотворчій політиці високої педагогічної якості кожної правової настанови, а на місцях – для забезпечення педагогічно грамотної муніципальної, управлінської нормотворчості.

Суспільний розподіл праці зумовлює різноманіття юридичних спеціальностей, професій та професійних структур суспільства. Виконання певних видів юридичної діяльності потребує відповідної кваліфікації фахівця, що, у свою чергу, є неможливим без засвоєння знань необхідного рівня та професійної підготовки. Цього рівня досягають завдяки опануванню освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, що мають відповідати сукупності і складності професійних функцій, прав та обов'язків юриста. Вимоги до системи знань, умінь і навичок, до світогляду, до громадянських і професійних рис майбутнього фахівця-юриста, які формуються в процесі юридичного навчання й акумулюються в змісті юридичної освіти [268, с. 261].

Діють системи освіти, навчання, виховання, професійної підготовки, які сприяють підвищенню рівня та якості освіченості працівників, їхньої професійної майстерності, професійному розвитку і вихованню в період

навчання в юридичних освітніх установах. Ці системи – педагогічні за своїми сутнісними характеристиками, а освітні установи (початкової, вищої і післявузівської освіти) – педагогічні виробництва. Стрижнем систем професійної підготовки, їхнім творчим механізмом виступають психологічно-педагогічні технології, під час функціонування яких забезпечується зародження, набуття й удосконалення професійних знань, навичок та умінь, звичок, рис, здібностей працівників, що навчаються. Завдання, принципи, форми, методи, прийоми реалізації й удосконалення цих технологій теж педагогічні.

Педагогіка – одна з тих наук, що спеціально і продуктивно досліджує системи і процеси освіти, виховання, навчання та розвитку людей. Саме вона має у своєму розпорядженні величезний обсяг рекомендацій для оптимізації й удосконалення їх.

Принципові зміни у діяльності державного апарату, правовому регулюванні у сфері економіки, фінансів, торгівлі, перехід суспільства до соціально орієнтованої ринкової економіки вимагають якісних змін в ідеології і методиці підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. Отже, сьогодні абсолютно чітко має бути окреслена модель фахівця-юриста і, як її складові, модель особистості та модель підготовки. Модель спеціаліста повинна відповідати вимогам до професіоналів-юристів майбутнього. На сьогодні система вищої юридичної освіти є складною і взаємодіє з політичними, економічними, культурними та соціальними системами. Отже, в цих умовах вища юридична освіта 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. Основними принципами універсальності вищої юридичної освіти мають бути:

- 1) Вища юридична освіта повинна сприяти становленню культури злагоди і миру в суспільстві.

2) Доступ до вищої юридичної освіти всіх, хто для цього має необхідні здібності, мотивацію, а також адекватну підготовку на всіх етапах професійної юридичної діяльності протягом усього життя.

3) Призначення вищої юридичної освіти в тому, щоб надавати не тільки фундаментальні і професійні знання, а й насамперед виховувати законослухняного громадянина демократичної держави.

4) Вища юридична освіта повинна використовувати різні форми роботи для того, щоб задовольняти правові потреби громадян [70].

Універсальний підхід, пов'язаний з конкретними умовами сьогодення та характером освіти в цілому, дозволить краще визначити основні напрями розвитку вищої освіти, орієнтування їх на кінцевий результат. 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 [70].

Система юридичної освіти – це відповідні заклади освіти, наукові, науково-методичні і методичні установи, бази навчальної юридичної практики, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти [268, с.257].

В Україні нині діє 298 вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації, зокрема 91 університет, 54 академії, 153 інститути, а також 653 вищих заклади освіти I-II рівнів акредитації. Основу цієї мережі становлять 206 вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації державної власності та відповідні за рівнем акредитації 92 вищі заклади освіти недержавної власності. Чисельність студентів вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації за галузями знань, з яких здійснюється підготовка фахівців, розподіляється так: сільське господарство – 3 %; медицина – 4,3 %; транспорт – 2,2 % ; інженерія – 24,2 % ; математика – 2,7 %; природничі галузі – 4,3 %; право – 7,8 %; економіка – 25,9; соціальні – 1,3 %; гуманітарні галузі – 7,3 %; культура – 1,8 %; освіта – 8,9 %; інші – 6,3 % . Найбільше студентів

навчається у вищих закладах освіти III-IV рівнів акредитації, що підпорядковані: Міністерству освіти і науки, – 36 тис., Мінагропрому, – 87 тис., Міністерству охорони здоров'я, – 50 тис., Міністерству внутрішніх справ, – 33 тис., Міноборони, – 24 тис.

Структура юридичної освіти включає вищу юридичну освіту, післядипломну юридичну освіту, аспірантуру, докторантуру, професійну юридичну самоосвіту. У системі юридичної освіти діє психологічна служба, організовано безкоштовне медичне обслуговування та харчування, створено безпечні, нешкідливі умови навчання, праці та виконання тощо.

Юридична освіта в Україні, крім того, має:

- освітні рівні, такі як спеціальна професійна юридична освіта, базова вища юридична освіта, повна вища юридична освіта;
- освітньо-кваліфікаційні рівні юридичного спрямування: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр;
- наукові ступені: кандидат юридичних наук, доктор юридичних наук.

Через зростаючий попит на фахівців з юридичною освітою, перед вищою юридичною школою постала низка професійно-педагогічних проблем.

Особливості вищої освіти, в тому числі юридичної, полягають у тому, що її здобувають на базі повної загальної середньої освіти, яка повинна забезпечувати фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до покликань, інтересів і здібностей громадян, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їхньої кваліфікації. Однак рівень підготовленості учнів у загальноосвітній школі різний. Практика вищої школи показує недоліки загальноосвітньої підготовки школяра, який у багатьох випадках має формальне опанування правовими знаннями, а, тим паче, практичним навичками у їх застосуванні [21, с. 151].

Ідеться про потреби формування моніторингової системи відстеження якості “готового продукту освіти”, тобто реальних знань, навичок та умінь випускника вищого навчального закладу і відповідності їх сформованим у нього індивідуальними, соціальними і професійно важливими рисами з погляду доцільності використання його праці в конкретних умовах.

Структура системи стандартів вищої освіти відповідає вимогам Закону України «Про освіту» і становить ієрархічну сукупність взаємопов'язаних стандартів. Вони належать до галузі стандартизації вищої освіти і встановлюють взаємопогоджені вимоги до змісту, обсягу і рівня якості вищої освіти відповідно до загальної мети освітньої та професійної підготовки, зокрема:

- система державних стандартів вищої освіти визначає вимоги до кожного освітньо-кваліфікаційного рівня та відповідного їм освітнього рівня вищої освіти;

- система галузевих стандартів вищої освіти базується на системі державних стандартів і є системою нормативних і навчально-методичних документів за певними напрямками підготовки та спеціальностями [268, с. 260].

Державні стандарти вищої юридичної освіти мають важливе значення в системі вищої освіти, оскільки визначають методичні основи організації навчального процесу в вищих юридичних закладах освіти. Більше того, державний стандарт вищої юридичної освіти встановлює державні вимоги до змісту юридичної освіти, рівнів професійної кваліфікації випускників юридичних ВНЗ, основних обов'язкових засобів навчання та освітнього рівня вступників до юридичних вузів. Державний стандарт повинен містити перелік основних нормативних юридичних дисциплін, обов'язкових для підготовки фахівців за спеціальністю «правознавство». Основною метою сучасної вищої юридичної освіти має стати не стільки формування фахових знавців нормативно-правових актів, скільки підготовка професіоналів, які сповідують принцип верховенства права, є опорою у прагненні до демократії,

побудови правової держави, що вимагає докорінної зміни вимог до змісту та якості юридичної освіти.

Із огляду на змістовний підхід до державного стандарту за спеціальністю "Правознавство" дослідник Р.Стефанчук пропонує:

1. Переглянути набір (каталог) дисциплін, які повинні викладатись у юридичних вищих навчальних закладах та юридичних факультетах. При цьому необхідно виходити із суттєвого зменшення загальноосвітніх дисциплін, які повинні викладатись у загальноосвітніх навчальних закладах. Необхідні студенту знання з цих дисциплін повинні або розкриватись підчас викладання спеціалізованих юридичних дисциплін (наприклад, загальні економічні знання можна поглибити через курси цивільного, фінансового, банківського права, історичні – через історію держави та права тощо), або через впровадження юридично спрямованих загальноосвітніх курсів (наприклад, "філософія права", "етика права" тощо), тобто слід здійснити "юридизацію вищої освіти".

2. Забезпечити спадковість юридичної освіти, тобто таким чином продумувати навчальні плани, щоб вони максимально повно відображали потребу майбутнього юриста у кількості та якості отриманих знань, умінь, навичок, і водночас формувались на принципі нарощування, тобто коли на знаннях більш загального змісту йде нарощування знань більш спеціальних.

3. Державні стандарти повинні існувати на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

4. Потрібно звернути увагу на обрання форм навчального процесу. Вирішивши проблему якісного співвідношення теорії та практики в навчальному процесі та зорієнтувавши освіту на прикладний характер її застосування можна вирішити проблему випуску із вищих навчальних закладів спеціалістів, які, окрім фундаментальних знань, будуть наділені відповідними навичками та вміннями [206, с.416-417].

Основою галузевої стандартизації вищої юридичної освіти є суб'єктно-діяльнісний підхід. Основою побудови системи галузевих стандартів вищої юридичної освіти є принципи:

- цілеспрямованості – послідовної реалізації вимог законодавчих актів України за всіма компонентами нормативного і навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців-юристів потрібного освітньо-кваліфікаційного рівня;

- прогностичності, тобто передбачення здатності особи, що навчається, засвоїти зміст юридичного навчання, а також формування такого змісту юридичної освіти, що забезпечує здатність особи виконувати перспективні завдання юридичної діяльності;

- діагностичності – забезпечення можливості виміру рівнів відповідності освітньої та професійної підготовки вимогам, які визначаються освітньо-професійними програмами, освітньо-кваліфікаційними характеристиками [268, с. 261].

Зміст юридичної освіти відображається в освітньо-кваліфікаційних характеристиках фахівців-юристів і є бажаним результатом, якого має досягти особа в процесі навчання, що полягає в оволодінні системою професійних юридичних знань, умінь та навичок, досвідом практичної юридичної діяльності, у набутті громадських, світоглядних і професійно значущих особистих рис. Вимоги до змісту вищої юридичної освіти визначає і змінює держава відповідно до змін рівня правового розвитку суспільства.

Створення якісної вищої юридичної освіти в Україні ускладнюється через відсутність впродовж тривалого часу єдиних вимог до підготовки юристів. Зокрема, через неоднаковість підходів різних юридичних наукових шкіл до визначення змісту підготовки юридичних кадрів затягувалося розроблення стандарту вищої освіти з права за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, а за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста, магістра затверджений стандарт відсутній взагалі [99].

Нині кількість вищих навчальних закладів, що готують юристів, значно збільшилась. До 1991 року було лише п'ять вищих навчальних закладів, які готували юристів. В Україні функціонує близько 288 вищих навчальних закладів (разом з відокремленими підрозділами), які видають випускникам диплом юриста. Відсторонення Міністерства юстиції від цього процесу, на жаль, фактично призвело до того, що не всі з ВНЗ, і державної, й інших форм власності, відповідають ліцензійним умовам щодо кадрового, методичного та матеріально-технічного забезпечення. Ця проблема породжує незадовільну якість підготовки юристів. Досить велика кількість вищих навчальних закладів не пристосовані до конкурентоспроможних умов. Відкриття закладів освіти, відділів, філій, факультетів в інших містах призводить до того, що навіть ліцензований та акредитований навчальний заклад залучає за межами місця свого розташування таку кількість студентів, яку немає можливості забезпечити професійними педагогічними кадрами. Окрім того, часто державні вузи не використовують обсяг набору студентів, заявлений у ліцензіях, не забезпечують достатню кількість викладачів з вченими званнями та науковими ступенями.

Значне збільшення обсягів підготовки юристів істотно не позначилося на забезпеченні різних сфер суспільного життя кваліфікованими юридичними кадрами. На сьогодні не визначено, скільки фахівців потрібно для різних сфер юридичної практики, не зроблено науково обґрунтованого прогнозу щодо обсягів підготовки юристів, не реформується мережа вищих навчальних закладів відповідно до регіональних потреб.

Потрібно реформувати систему вищої юридичної освіти, її зміст. Виробити державну концепцію підготовки юристів в Україні. На жаль, в державі відсутні професійні громадські організації, що визначально впливають на сферу юридичної освіти.

На наш погляд, юристів мають готувати фахові навчальні заклади. Нині в Україні кількість вищих навчальних закладів, що готують юристів збільшується, проте в окремих випадках вони не здатні готувати юристів

високого рівня. В результаті є багато юристів, проте фахова підготовка багатьох з них – під питанням. Загалом юридична освіта повинна адекватно реагувати на потреби ринку праці. Якщо сьогодні є потреба у фахівцях певної вузькоспеціалізованої сфери практики, то навчальні заклади повинні прагнути їх підготувати.

До низки вказаних проблем можна також віднести відсутність співвідношення наявного кваліфікаційно-освітнього рівня та посади, яку повинен займати юрист. Необхідно зробити розподіл посад, які може займати фахівець, відповідно до отриманого кваліфікаційно-освітнього рівня. Наприклад, бакалавр права може займати посаду нотаріуса, тоді як молодший спеціаліст бути його помічником. Право викладати повинен мати лише юрист, який отримав ступінь магістра, але, на жаль, нині більша частина викладачів мають лише рівень спеціаліста права, таким чином, відбувається знецінення ступеню магістра права.

До обов'язкового мінімуму змісту вищої юридичної освіти, згідно Держстандарту, входять чотири обов'язкові блоки навчальних дисциплін. Блок загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін охоплює філософію, іноземну мову, українську мову і культуру мови, логіку, культурологію, вітчизняну історію, соціологію, політологію, економіку і фізичну культуру. У блок загальних математичних і природничо-наукових дисциплін входять інформатика і математика, концепції сучасного природознавства. Блок загальнопрофесійних дисциплін складають теорія держави і права, історія політичних і правових учень, історія вітчизняної держави і права, історія держави і права зарубіжних країн, конституційне право, конституційне право зарубіжних країн, цивільне право, цивільне процесуальне право, адміністративне право, трудове право, кримінальне право, кримінальний процес, криміналістика, міжнародне право, екологічне право, земельне право, римське право, міжнародне приватне право, фінансове право. Блок спеціальних дисциплін включає муніципальне право, підприємницьке право, комерційне право, сімейне право, кримінологію,

кримінально-виконавче право, правоохоронні органи, прокурорський нагляд [95, с. 132].

Величезний обсяг навчальних дисциплін, які повинен засвоїти студент-юрист, ставить перед вищою школою загалом, і юридичною, зокрема, нові навчальні завдання. Нині треба шукати такі способи навчання, що дозволяли б за однаковий час засвоювати зростаючий обсяг знань й умінь. Таким чином, необхідний активний пошук інтенсивних методів, форм і засобів.

Правова освіта – це структурний компонент освіти в Україні, процес набуття правових знань, навичок та вмінь, формування поваги до права, закону, до прав та свобод людини; відповідних правових орієнтацій та оцінок, правових поведінкових установок та мотивів правомірної поведінки тощо [268, с.282].

Правова освіта забезпечується:

- органічним поєднанням правової освіти із загальною середньою і професійною освітою, культурою, політичним, економічним, моральним, естетичним та іншими формами виховання;
- відкритістю і доступністю до інформації про державу і право, про процеси в правовій сфері;
- систематичністю і неперервністю поширення й одержання знань про державу і право;
- участю юристів та їхніх об'єднань у поширенні правових знань;
- організаційними та методичними заходами міністерств та відомств, місцевих органів державного управління і самоврядування, закладів освіти та наукових установ, підприємств та організацій.

Відбулася якісна зміна соціальної значимості юриспруденції. Водночас кроки з реформування юридичної сфери у державі обмежуються галуззю законодавства та перебудовою юридичної практики. Ефективність реформування як у правовій сфері, так і в масштабах усього суспільства безпосередньо залежить від рівня кваліфікації юридичного корпусу держави.

Сьогодні насиченість країни юристами недостатня. Їх підготовка здійснюється в основному для правоохоронних органів, де зосереджена переважна більшість юридичних кадрів. Водночас в органах державної влади та управління, у сфері економіки багато посад, які потребують правової підготовки, заміщуються фахівцями без юридичної освіти.

Принципові зміни у діяльності державного апарату, правовому регулюванні у сфері економіки, фінансів, торгівлі, перехід суспільства до соціально орієнтованої ринкової економіки вимагають якісних змін в ідеології і методиці підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації юристів.

Проаналізуємо такі поняття як фах, фахова підготовка та професійна підготовка юриста.

Фах – 1. Вид трудової діяльності, заняття, що вимагає певної підготовки, відповідної освіти тощо. 2. Основна кваліфікація, спеціальність [136, с.650].

Фахова підготовка – це підготовка за певною спеціальністю.

Багато вчених ототожнюють поняття "фахова підготовка" та "професійна підготовка". На нашу думку, професійна підготовка співвідноситься з фаховою, як загальне з конкретним. Наприклад, професія – вчитель, фах – вчитель історії; професія – юрист, фах – комерційне та трудове право.

Професія юриста багатогранна. На першому плані мають бути навички і особистісні характеристики юриста, високий рівень його моральної, правової свідомості та правової культури.

Зокрема сучасний юрист повинен:

- знати Конституцію України, основні законодавчі акти, вміти їх тлумачити та застосовувати на практиці;
- юридично правильно кваліфікувати факти і події;
- складати документи правового характеру, давати правові висновки та консультації;

- встановлювати факти правопорушень, визначати заходи відповідальності за них, здійснювати заходи щодо відновлення порушених прав;
- аналізувати судову справу й обирати позицію у справі;
- виступати у судових засіданнях, розв'язувати конфлікти альтернативними способами;
- володіти юридичною технікою;
- систематично підвищувати професійну кваліфікацію;
- вивчати законодавство і практику його застосування тощо [21, с. 151].

Проблеми підготовки юристів нині цікавлять багатьох фахівців як у педагогічній, так і в юридичній сфері. Стан юридичної освіти в Україні потребує змін. Нині питання зниження якості вищої юридичної освіти в Україні є одним з центральних питань підготовки фахівців. На основі аналізу юридичної та педагогічної літератури була визначена низка причин:

- недостатня кількість наукових та методичних досліджень в галузі юридичної освіти;
- застарілість навчальних планів та програм;
- відсутність якісної навчальної літератури юридичного спрямування;
- низький рівень психолого-педагогічної підготовки викладачів;
- спрямованість деяких вищих навчальних закладів не на якість підготовки юристів, а на їх кількість.

У зв'язку з цим основними напрямками розвитку вищої юридичної освіти в сучасних умовах є:

- реалізація і вдосконалення правової бази, коректування і розробка нормативних документів відповідно до Конституції України, Закону "Про вищу освіту";
- формування і забезпечення соціально-економічних механізмів розширення доступу громадян до одержання вищої юридичної освіти за

рахунок засобів державного бюджету і інших джерел фінансування;

- збільшення внеску системи вищої юридичної освіти в розвиток фундаментальних і прикладних наукових досліджень і розповсюдження правових знань; підвищення правової культури громадян;

- забезпечення умов для розвитку особи і творчих здібностей студентів, індивідуалізації форм, методів і систем навчання, зокрема на основі варіативних освітніх програм з метою подолання відриву одержуваних знань від реальної юридичної практики;

- вдосконалення науково-дослідної діяльності ВНЗ на основі розвитку наукових шкіл по пріоритетних напрямках юридичної науки, оперативне використання її результатів в юридичній освіті.

Сьогодні головна мета вищої юридичної освіти повинна полягати в тому, щоб в результаті навчання у вищому навчальному закладі фахівець вищої юридичної кваліфікації володів професійним потенціалом, який забезпечував би йому не тільки можливість рішення рутинних практичних задач на потрібному для виконання посадових обов'язків рівні, але і професійне самовдосконалення, уміння вирішувати нові класи завдань у області професійної діяльності від початку професійної кар'єри до її завершення.

Вища юридична освіта сьогодні повинна бути систематизована і структурована не тільки за рівнем навчання, а й за галузями права. І стандарт юридичної освіти, і навчальні плани вищих і середніх навчальних закладів повинні бути оптимізовані щодо структури і змісту відповідної галузі права. Диференціація, що продовжуються, і спеціалізація галузей права вимагають адекватного її віддзеркалення в структурі і змісті навчальних планів юридичних ВНЗ. Обсяг нинішніх правових знань настільки великий, а їх диференціація настільки є широкою, що знання стають недоступними для збагнення кожним юристом.

Таким чином, сучасні тенденції розвитку юридичної освіти включають: спеціалізацію і фундаменталізацію змісту юридичної освіти, її

багаторівневість; формування ключових компетенцій; гнучкість навчальних планів; посилення практичної спрямованості; розширення інтерактивних методів навчання; посилення інтернаціонального аспекту; розширення сфери використання нових інформаційних технологій із застосуванням комп'ютерної техніки; індивідуалізацію навчання і збільшення об'єму самостійної роботи студентів; істотне підвищення ролі викладачів з високим науково-педагогічним потенціалом, здатних вибудовувати міждисциплінарні навчальні курси і здійснювати продуктивну професійну комунікацію у сфері юридичної освіти.

1.2. Історичний і дефінітивний аналіз проблеми дослідження

Історично поняття "технологія" у значенні науки про майстерність виникло у зв'язку з технічним прогресом. До основних ознак технології належить стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов [61, с.56-57].

Науковець І. Дичківська вважає, що науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише матеріального виробництва, а й інтенсивно проник у сферу культури, гуманітарного знання. Усі технології поділяють на два види:

1. Промислові. До них належать технології перероблення природної сировини (нафти, деревини, руди тощо) або одержаних з неї напівфабрикатів (металів, деталей і вузлів будь-яких виробів). Вони вимагають неухильного дотримання послідовності передбачених технологічних процесів і операцій. Заміна одного процесу іншим, зміна їх послідовності часто знижує результативність або взагалі унеможлиблює досягнення позитивного результату.

2. Соціальні. Для таких технологій вихідним і кінцевим результатом є

людина, а основним параметром змін – одна чи кілька її властивостей. Соціальні технології гнучкіші за промислові. Проте неухильне дотримання послідовності навіть найрезультативніших процесів у соціальній сфері ще не гарантує досягнення необхідної ефективності. Специфіка соціальних технологій полягає в можливості пристосування їх до будь-яких умов, оскільки вони здатні скоригувати недоліки процесів і методик технологічного процесу. Однак ці технології досить складні за організацією і здійсненням. На цій основі ґрунтуються твердження про них як технології вищого рівня організації. Спільне між промисловими і соціальними технологіями те, що завершальним результатом їх використання є продукт із заданими властивостями. Розвиток цивілізації завжди пов'язаний із прогресом у сфері обох цих технологій. З кожним витком цивілізаційного розвитку зростали вимоги до соціальних технологій як важливого чинника гармонізації взаємодії людини і природи, людей на планеті. Не менш гострою є ця проблема і на постіндустріальному етапі розвитку людства [61, с.57].

Передумовами застосування поняття "технологія" щодо процесів у виробничій чи соціальній сферах є їх запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів.

Одним із перших оприлюднив ідею технологізації навчального процесу видатний чеський мислитель-гуманіст, педагог, громадський діяч Ян-Амос Коменський.

Концепція розвитку особистості американського гуманіста К. Роджерса заснована на протиставленні когнітивного (засвоєння знань, розвиток особистості студента під неухильним контролем педагога) і дослідного (зорієнтованого на особистісний розвиток та емоційну сферу студента) типів навчання.

Австро-німецький філософ і педагог, засновник антропософії Р. Штейнер вбачав у використанні технологій, що розвивають в особистості

здатність до орієнтованих на різноманітність світу суджень і умовисновків. Саме цей принцип було покладено в основу навчання і виховання у першій Вільній вальдорфській школі.

Представники "педагогіки творчості" (Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман) засуджували спроби впливати на неповторну особистість дитини за допомогою технології. Будучи переконаними, що до кожної особистості дитини необхідно добирати індивідуальні засоби виховання, вони не визнавали ідеї і можливості створення педагогічної технології, яка могла б стати ключем до душі дитини.

У колишньому Радянському Союзі педагогічні технології розглядали як засіб реалізації певної ідеології, що надавало їм відповідної політичної заангажованості, вимагало врахування класових характеристик індивіда у процесі цілеспрямованої діяльності тощо. Зміст інформації свідомо добирали з орієнтацією на виховання комуністичної свідомості й моралі. Тобто, педагогічні технології використовувались як засіб формування комуністичного світогляду і поведінки. Політично заангажовані вчені, педагоги-практики активно розпочали процес конструювання адекватних цим завданням технологій.

Однією з перших була створена протягом 20-х років ХХ ст. педологія – комплексна наука про дитину, яка, за задумом її засновників, мала стати антропологічною базою педагогіки. Саме в наукових працях із педології, заснованих на рефлексології (М. Басов, В. Бехтерев, О. Ухтомський, С. Шацький), вперше згадано термін "педагогічна технологія". Тоді розповсюджувалося й поняття "педагогічна техніка" – сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Елементами педагогічної технології вважали також уміння оперувати навчальним і лабораторним обладнанням, використовувати наочні посібники [61, с. 61].

Термін "педагогічна технологія" було вжито у 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі. Однак дискусія з приводу того, чи існує в природі

педагогічна технологія як певний інструмент навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер. У ній окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ. Їх опоненти доводять, що педагогічний процес має інструментальний характер. Його мета полягає у вихованні особистості із задалегідь заданими властивостями. З визнанням педагогічної технології важливим чинником навчально-виховного процесу не припинялися спроби з'ясувати її сутності та особливостей. З одного боку це спричинено поглибленням наукового і практичного інтересу до педагогічних технологій як засобу підвищення ефективності навчально-виховного процесу, з іншого – розвитком конкретних педагогічних технологій, у процесі якого розкривались нові їх універсальні сутнісні дані. Підходи дослідників до визначення поняття «педагогічна технологія» різноманітні [61, с. 64].

Дослідження про сутність педагогічної технології знайшли відображення в працях багатьох авторів. Якщо поєднати усі погляди, то можна зробити узагальнення, що є три основні погляди: перша група вважає педагогічну технологію комплексом сучасних технічних засобів навчання, друга оголошує її процесом комунікації. Третю групу становлять автори, які об'єднують у понятті "педагогічна технологія" засоби і процес навчання.

Одна група вчених (Б. Ліхачов, Г. Селевко) характеризує це поняття досить широко, наприклад, російський науковець Б. Ліхачов розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [98, с.104–105].

В. Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу [16, с.5].

На думку російського педагога М. Кларіна, педагогічна технологія є системною сукупністю і порядком функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [85, с. 10].

Педагогічна технологія – це цілеспрямоване використання, в комплексі або окремо, предметів, прийомів, засобів, подій і відношень для підвищення ефективності навчального процесу [293, с.122].

Під педагогічною технологією слід розуміти вивчення, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Педагогічна технологія виступає як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу [163, с.6].

Наведені приклади свідчать, що погляди науковців на сутність й використання поняття "педагогічна технологія" мають значні розбіжності та суперечності, проте спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання. На основі аналізу педагогічної і психологічної літератури, ми пропонуємо таке визначення поняття "*педагогічна технологія*": це цілеспрямована система методів, прийомів та засобів, яка направлена на підвищення ефективності та інтенсивності навчального процесу та знаходиться у взаємозв'язку з усіма аспектами освіти.

Педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, які застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання. Не менш поширений погляд на неї як на конструкцію, стратегію, алгоритм дій педагога, організацію педагогічної діяльності. Але як би її не розглядали, головне в педагогічній технології – розроблення, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу. Створення нової технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а

також неефективністю педагогічної діяльності як професійного експромту. Суттєвою особливістю педагогічної технології є те, що довільним діям вона протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від елемента до елемента [61, с.66].

Педагогічні технології досліджували багато знаних вітчизняних і зарубіжних науковців та педагогів: О. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Б. Блум, В. Бондар, Д. Брунер, Г. Грейс, Дж. Керол, В. Коскарллі, М. Кларін, В. Лозова, Л. Ланда, І. Підласий, О. Рівін, Н. Тализіна, Н. Щуркова та ін.

Крім встановленої багатозначності розуміння суті самого поняття “педагогічна технологія”, існує також широкий спектр поглядів науковців щодо доцільності та обґрунтованості використання даного терміну в різних поєднаннях: "педагогічна технологія", "освітня технологія", "технологія виховання", "технологія навчання" тощо. Доводиться визнати, що чіткого розмежування між ними поки не встановлено. Технології в педагогіці визначаються і як процесуальна частина дидактичної системи, і як принципи навчання, і як моделі навчання, які, до речі, раніше називались методиками навчання, наприклад, письму, читанню, математиці тощо, і як спеціальна організація змісту навчання і добір до нього творчих завдань, і як педагогічна техніка, і як алгоритм процесу досягнення спланованих результатів, і як проектування процесу формування особистості учня, і як підхід до опису педагогічного процесу тощо. Очевидно, що поняття педагогічної технології частково предметного і локального рівнів майже цілком перекривається поняттям методик навчання; різниця між ними полягає лише в розміщенні акцентів. У технологіях більш представлені процесуальний, кількісний та інваріантний компоненти, у методиках – цільова, змістовна, якісна і варіативна-орієнтована сторони. Змішування технологій і методик призводить до того, що іноді методики входять до складу технологій, а іноді, навпаки, ті чи інші технології – до складу методик навчання [252, с.8].

Науковець І. Дичківська розмежує такі поняття, як "освітня технологія", "педагогічна технологія", "технологія навчання (виховання, управління)". Освітня технологія: вона відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає у розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон України "Про освіту", система неперервної освіти та ін. Педагогічна технологія: відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (які зберігають здоров'я) тощо. Технологія навчання (виховання, управління): цей тип технології моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до окремої методики. Дидактична технологія охоплює зміст, форми, методи навчання. Специфічні зміст, форми і методи властиві й технології виховання або управління [61, с.68].

Характерна ознака педагогічної технології – постановка мети постійного зростання ефективності навчання. Визначаючи інноваційну роль технології навчання, обумовимо, що в числі інновацій не слід розглядати часткові удосконалення або перебудови, розповсюдження уже відомого,

наприклад ТЗН, програмованого навчання та ін. До інновацій слід відносити тільки ті нововведення, в яких знаходиться втілення комплексне використання найновішої техніки і перебудови освітянської практики на шляху підвищення її ефективності.

Останнім часом увійшов у вжиток термін "інноваційна педагогічна технологія". Одні дослідники тлумачать його як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів, інші – як комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення. За іншими підходами до інновацій зараховують не просто створення нових засобів, а й сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. У цьому контексті вважають інноваційними підходи, що перетворюють характер навчання щодо його цільової орієнтації, взаємодії педагога і студентів, їх позиції в навчальному процесі. Водночас висловлюються думки щодо обмеження використання поняття «технологія» у педагогіці, доцільності функціонування його лише у сфері дидактики, оскільки визначити діагностичну мету чітко і якісно можна лише у навчанні. Нею може бути засвоєння певного обсягу навчального матеріалу, способів дій при підготовці до професійної діяльності тощо. Цей підхід аргументується тим, що якість засвоєного конкретного матеріалу можна легко проконтролювати й оцінити. Значно важче чітко визначити діагностичну мету (наприклад, рівень сформованості певної психологічної, особливо особистісної якості) у вихованні. Тому створити технологію, на думку прибічників цього підходу, неможливо, оскільки не існує системи діагностичних засобів. У процесі виховання можна спиратися лише на розроблені методики і суб'єктивні методи контролю. У зв'язку з цим доцільно, на їх погляд, вести мову лише про «елементи технологізації виховання», використання яких сприяє ефективності виховного процесу [61,

с. 71].

Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає. Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації. Найдосконалішою серед багатьох вважають класифікацію, за якою педагогічні технології згруповано за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками.

Педагогічна технологія, або технологія навчання – є основною (процесуальною) частиною дидактичної або методичної системи [85, с.151].

Відповідно в сукупності педагогічних технологій виокремлено:

1. За рівнем застосування:

- загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів);
- предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів);
- локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).

2. За провідним чинником психічного розвитку:

- біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам);
- соціогенні (переважають соціальні чинники);
- психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).

3. За філософською основою:

- матеріалістичні та ідеалістичні;
- діалектичні та метафізичні;
- наукові та релігійні;
- гуманістичні й антигуманні;
- антропософські і теософські (засновані на вченнях про всезагальний абсолют, божественну суть усіх речей);
- вільного виховання та примусу тощо.

4. За науковою концепцією засвоєння досвіду:

- асоціативно-рефлекторні (в основу покладено теорію формування понять);
- біхевіористські (за основу взято теорію навчання);
- розвивальні (ґрунтуються на теорії розвитку здібностей);
- сугестивні (засновані на навіюванні);
- нейролінгвістичні (засновані на нейролінгвістичному програмуванні);
- гештальттехнології (засновані на психотерапевтичному впливі).

5. За ставленням до дитини:

- авторитарні (засновані на чіткій надмірній регламентації);
- дидактоцентристські (центровані на навчанні);
- особистісно-орієнтовані (гуманно-особистісні, технології співробітництва, технології вільного виховання).

6. За орієнтацією на особистісні структури:

- інформаційні (формування знань, умінь, навичок);
- операційні (формування способів розумових дій);
- емоційно-художні й емоційно-моральні;
- технології саморозвитку;
- евристичні;
- прикладні технології.

7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:

- структурно-логічні технології навчання (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів);
 - інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);
 - ігрові технології (ігрова форма взаємодії педагога і студентів, яка

сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету). В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.;

– комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «викладач - комп'ютер - студент» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших навчальних програм);

– діалогові технології (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на рівні: «студент - викладач», «викладач - автор», «студент - автор» та ін.);

– тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання - тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач) [61, с.72].

Будь-яка педагогічна технологія виражає певний концептуальний підхід до освіти, тому для порівняння технологій необхідно дотримуватися універсальної методології її проектування та експертизи, послуговуючись апробованою системою критеріїв оцінки педагогічних технологій навчання. Параметри цієї системи дають змогу охарактеризувати конкретну педагогічну технологію на етапах її проектування, функціонування, оцінювання результатів. Критерії ефективності результатів застосування педагогічної технології: засвоєння знань (глибина, усвідомленість, системність, ціннісно-смісловне ставлення, дієвість, міцність, самостійність тощо); розвиток ціннісних орієнтацій; самореалізація викладача та студента; зміна стосунків у педагогічному процесі; специфічне мислення (діалектичність, проблемність, аналітичність тощо). За результатами експертного оцінювання педагогічної технології мають бути з'ясовані такі питання:

1) чи присутній у педагогічній системі, яка підлягає експертизі, технологічний інваріант (незмінна за будь-яких перетворень величина);

2) чи забезпечує педагогічна система, яка претендує на статус технології, гарантований позитивний результат, адекватний задекларованим цілям;

3) чи є педагогічна технологія актуальною, тобто чи сприяє вирішенню конкретних педагогічних проблем і труднощів у практиці навчання й виховання. Отже, сучасна педагогічна технологія повинна гарантувати досягнення певного рівня навчання й виховання, бути ефективною за результатами, оптимальною щодо термінів впровадження, витрат сил і засобів [61, с.76].

У зв'язку з активним проникненням інформаційних технологій в сферу освіти, проблема інтенсифікації процесу навчання стоїть як ніколи гостро. Це обумовлено, головним чином, обсягом інформації, що збільшується, необхідністю її обробити в обмежений період часу, жорсткішими вимогами, що пред'являються до випускників ВНЗ. Всі ці умови є передумовами ретельнішого вивчення проблеми інтенсифікації процесу навчання студентів у вищих навчальних закладах.

Інтенсифікація трактується в енциклопедичному словнику як "посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості". Автори педагогічних досліджень тлумачать поняття "інтенсифікація навчання" зовсім не однозначно. Так, наприклад Ю. Бабанський визначає інтенсифікацію як "підвищення продуктивності праці викладача і студента за кожну одиницю часу" [152, с.12].

С. Архангельський пише, що інтенсифікація навчального процесу стосовно вищої школи означає "підвищення якості навчання і одночасне зниження часових затрат" [10, с.45].

На думку В. Петрусинського "інтенсифікація навчання - це є системне використання в навчальному процесі можливостей засвоєння великих об'ємів інформації за мінімальні терміни" [159, с.38].

Аналізуючи проблеми навчання у вищій школі, Н. Тализіна приходять до висновку: "таким чином стоїть завдання, не збільшуючи термінів

навчання, одночасно підвищити якість навчання і збільшити обсяг інформації, що засвоюється в процесі навчання у ВНЗ" [217, с.60].

Не дивлячись на різні дефініції поняття "інтенсифікація навчання", можна відзначити єдність точок зору в тому, що це повинно бути ефективне засвоєння на тривалий час.

Т. Скібіна, розглядаючи психологічні особливості навчальної діяльності студентів, відзначає наступне: "інтенсивність розумової діяльності залежить від багатьох чинників: від змісту і складності розумових завдань, від рівня знань, інтелектуальних умінь і навичок, а також від загальних психологічних установок особистості" [185, с.142].

Ми поділяємо точку зору Ю. Бабанського в тому, що основа успішного навчання лежить в чітких напружених цілях при стійкій мотивації студентів; інформація повинна пред'являтися великими масивами з урахуванням особистої зацікавленості студентів.

Стрижнем систем професійної освіти і професійної підготовки, їхнім творчим механізмом виступають педагогічні технології, під час функціонування яких забезпечується зародження, набуття й удосконалення професійних знань, навичок та умінь, звичок, рис, здібностей працівників [268, с. 34].

Педагогічна технологія передбачає суто наукове проектування і точне відтворення педагогічних процесів, що гарантують успіх. У технологічній моделі витісняється такий зміст навчання і виховання, який погано піддається однозначній і чіткій фіксації. Більшість учених досить обґрунтовано стверджують, що технологічна модель навчально-виховного процесу фактично виключає пошук, творчу діяльність викладача ВНЗ, його дослідницьку позицію, оскільки йому необхідно лише відшукати (якщо вона кимось розроблена) і використати готову технологію. Таким чином, формувалися дві моделі, два різних типи організації навчально-виховного процесу:

Перша модель нагадує складний "організм", що розвивається і спирається на гнучкі методичні системи. Завжди є місце для пошуку і творчості суб'єктів навчально-виховного процесу, результати діяльності чітко не фіксовані. Ця модель має авторську основу, у зв'язку з чим не може бути повністю відтворена іншими особами в інших умовах, вона передбачає обов'язкову творчу адаптацію до нових умов.

Друга модель є технологічно вибудованим, сконструйованим процесом, орієнтованим на репродуктивну діяльність педагога та студентів і обіцяє заплановані результати певного рівня. Розроблена одними викладачами педагогічна технологічна лінія може бути успішно застосована іншими педагогами [28, с. 22]

Аналіз наукових джерел (В. Сластьонін, Г. Селевко, М. Левіна) і освітньої практики дає основу для створення ієрархічної системи педагогічних технологій на основі класифікації сфери їх застосування.

Рівень 1 – блочно-модульний. Це технологічна розробка окремих розділів навчального предмета, які можуть бути поєднані в єдиний блок-модуль на основі мети навчання, професійної підготовки. Таким чином, можна змодельовати просту "технологічну лінію", що складається з базових елементів – знань, умінь, поглядів, цінностей, рис, почуттів особистості (наприклад, педагогіки – школа, клас, учитель).

Рівень 2 – локальний. Дає можливість технологічно представити окремі компоненти навчання, показати технологію вирішення дидактичних або професійних завдань (наприклад, технологія самостійної навчальної роботи студента з фізики, хімії тощо).

Рівень 3 – приватнометодичний. Характеризує сукупність методів засобів, людських ресурсів для реалізації завдань навчання в межах одного предмета (наприклад, методика викладання історії, математики, української мови). Фактично це «приватна методика».

Рівень 4 – загальнопедагогічний. Характеризує навчально-виховний процес у певному ВНЗ, регіоні. У такому випадку педагогічна технологія

синонімічна поняттю «система», до неї входять цілі, завдання, зміст, сукупність засобів і методів, алгоритм діяльності суб'єктів педагогічного процесу (наприклад, технологія дистанційного навчання в Україні, телекомунікаційна технологія навчання іноземних мов у лінгвістичному університеті)[28, с.24].

Сучасна професійна діяльність юриста складна і багатогранна. Для її успішного здійснення необхідні глибокі знання педагогічних технологій і способів їх застосування, шляхи формування практичних навичок й умінь, Основним компонентом праці є професійна діяльність. З урахуванням стислих строків, що відводять на підготовку фахівців, процес навчання повинен бути, з одного боку, напруженим і динамічним, а з іншого — враховувати закономірності функціонування психіки людини і відповідати пізнавальним можливостям майбутніх юристів.

1.3. Стан використання педагогічних технологій у фаховій підготовці юристів

Система вищої юридичної освіти в Україні нині набуває нового змісту і змінюється відповідно до нових суспільних потреб (державно-правових, політичних, економічних, культурно-освітніх тощо). Необхідність здійснення правової реформи, створення ефективної системи правового забезпечення в різних сферах суспільного життя, підвищення якості нормотворчої, правоохоронної та правозастосовчої діяльності, – все це висуває нові вимоги до рівня підготовки правників у вищих навчальних закладах. Актуальним завданням стає пошук інноваційних форм і методів підготовки юристів: від розроблення і введення в навчальні плани нових перспективних дисциплін до впровадження інноваційних методик викладання правничих наук. Заслуговують на увагу механізми та новітні технології, які допомагають готувати висококваліфікованих, конкурентоспроможних правників, здатних виконувати складні науково-дослідні, фахово-прикладні й творчі завдання.

Ось чому важливо знайти найбільш ефективні шляхи модернізації й підвищення якості сучасної юридичної освіти.

Велику роль відіграють проблемно-пошукові методи, навчання у малих групах, пізнавальні ігри, засоби мультимедіа, кейс-технології, самостійна робота студентів, алгоритмізація та ін. З впровадженням в навчально-виховний процес сучасних технологій викладачі все більш освоюють функції консультанта, радника, вихователя.

В. Сластьонін пише "нововведення – комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та використання нового, метою якого є задоволення потреб й інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності" [186, с. 12].

Інновація – процес часткових змін, що ведуть до модифікації окремо взятих цілей освіти або способів їх досягнення [140, с. 65].

Сутність інноваційних технологій навчання полягає в органічному сполученні вивчення власних ускладнень із навчанням новим способом і засобам такого вивчення, що насамкінець виражається в діях, спрямованих на подолання цих ускладнень [66, с.40].

Аналіз навчально-виховної діяльності закладів освіти свідчить про те, що попри ґрунтовні теоретичні розробки вчених, технологічний підхід у практиці роботи вищої школи використовується недостатньо. Опитування, проведені у вищих навчальних закладах, які готують юристів, показали, що викладачі знайомі лише з найбільш популяризованими технологіями, такими як: інтерактивні та інформаційні. На запитання, які педагогічні технології вам відомі, одержанні такі результати: ігрові називають 50 % опитаних, інтерактивні – 30 %, інформаційні – 20 %. Інші технології не були названі. Отже можна зробити висновок, що саме недостатня обізнаність викладачів з технологіями є однією з головних проблем їх застосування у навчальному процесі вищої школи. Згідно з результатами опитування, лише 60 % викладачів постійно використовують їх у навчальному процесі.

Завданням вищої професійної освіти є підготовка фахівців певної галузі. Традиційне навчання припускає проведення лекційних, семінарських і практичних занять, а також самостійну роботу студентів. При цьому в ході лекцій студенти одержують теоретичні основи знань по дисципліні, а вже на семінарських і практичних заняттях вони поглиблюють і закріплюють ці знання. Проте дана система разом з позитивними сторонами має й істотні недоліки. По-перше, з часом одержані знання втрачаються, забуваються. По-друге, деякі знання з практики виявляються непридатними. Особливе це стосується підготовки юристів. Адже останніми роками в нашій країні йде активна законотворча діяльність в самих різних галузях права. Багато норм піддалися істотним змінам і коректуванню. Тому, почавши працювати на практиці, молодий спеціаліст потрапляє у ситуацію, коли його знання виявляються застарілими або не відповідають дійсності.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються, зумовили необхідність корінного оновлення системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного типу. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів і вихователів, що включає створення, освоєння і використання педагогічних нововведень, виступає засобом оновлення освітньої політики. Ось чому методи інтерактивного навчання набули значного поширення у процесі підготовки майбутніх юристів.

Пошук інновацій у формах навчання призвів до появи так званих нестандартних занять. Використання такого типу занять як телеконференція відіграє значну роль у підготовці студентів-юристів. За допомогою екрану у реальному часі студенти з різних правознавчих ВНЗ під час заняття мають змогу обговорити різноманітні питання правотворчого характеру, відвідати різні судові засідання, прийняти участь у конференції у будь-якому місті України, не виходячи з аудиторії. Нині є можливість проведення не лише загальноукраїнських, а й міжнародних конференцій, які сприяють обміну досвідом, надають можливість обговорювати різноманітні правові проблеми,

порівняти різні підходи до вирішення певних юридичних завдань у режимі реального часу. Цей метод набув популярності у багатьох країнах Заходу, нині він набирає популярності й у сфері освіти України. Телеконференція, останнім часом, займає важливе місце в процесі підготовки юристів і користується попитом у всіх вищих навчальних закладах, які готують юристів.

Аналіз стану використання педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів засвідчив, що значне місце у навчальному процесі займають ігрові методи.

Принципи конструювання і використання гри у навчальному процесі досліджував, зокрема, В. Ягупов. До психолого-педагогічних принципів, що потребують систематичного застосування у процесі підготовки і проведення гри, він відносить принцип імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки певного виду діяльності; моделювання змісту і форм професійної діяльності; спільної діяльності; діалогічного спілкування; двоплановості; проблемності змісту імітаційної моделі та процесу його розгортання в ігровій діяльності [272, с. 357-358].

Науковець Л. Романишина зазначає, що ігрова пізнавальна діяльність допомагає викладачеві сформувати у студентів певну систему вмінь і навичок, які сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців. Основними педагогічними завданнями сьогодні є формування пізнавальної активності, інтересу студентів до професії, залучення їх до процесу самовиховання [179].

Саме у процесі навчально-ігрової діяльності її учасники переживають найрізноманітніші емоційно-психічні стани, що загострює їхні відчуття, активізує внутрішні стимули, поглиблює пізнання, посилює прагнення до навчання, усуває напруження, втомлюваність, відчуття перевтоми, невпевненість, сприяє самоутвердженню особистості, посилює її віру в свої сили і можливості.

Використання ділових ігор значно активізує діяльність майбутніх юристів, допомагає проконтролювати рівень засвоєних знань та умінь. Ділові ігри використовуються практично під час вивчення усіх фахових дисциплін, таких як: "Цивільне право", "Міжнародне право", "Кримінально-процесуальне право" тощо.

Слід зазначити, що ділову гру необхідно відрізнити від інших активних методів навчання. Треба визнати, що в цьому питанні існує велика плутанина: терміни вживаються недбало і часом такі різні методи як групова дискусія, рольові ігри та ділові ігри позначаються загальним поняттям „ділова гра”. Труднощі полягають у відсутності тих теоретичних критеріїв, на основі яких можна було б проводити порівняння [179].

Зрозуміло, що підготовка у вищому навчальному закладі фахівця певного профілю припускає не тільки утилітарну спрямованість, але означає, що в процесі навчання буде вихована високоосвічена, ерудована людина з високим рівнем культури. Мова йде про те, наскільки добре підготовлений фахівець, чи знайдуть його знання практичне застосування, або, зіткнувшись з реаліями життя, йому доведеться наново перенавчатися. В зв'язку з цим, на наш погляд, пріоритетним завданням вищої професійної освіти стає активізація навчальної діяльності майбутніх юристів, підвищення професійної мотивації навчання, і, як наслідок, підвищення ефективності навчального процесу.

Вирішення проблеми активізації навчальної діяльності у ВНЗ, так чи інакше, лежить в основі всіх сучасних педагогічних теорій і технологій. Більшість з них направлена на подолання таких, що давно стали звичними і важко вирішуваними, проблем вищої школи, як: необхідність розвитку мислення, пізнавальної активності, пізнавального інтересу. На введення в навчання емоційно-особового контексту професійної діяльності. При цьому всі вони як засіб досягнення поставленої мети використовують ті або інші інструменти з числа методів активного навчання.

Серед педагогічних технологій у навчальному процесі майбутніх юристів найчастіше використовуються ті технології, що орієнтовані на групову роботу студентів, навчання у співробітництві, активний пізнавальний процес, роботу з різними джерелами інформації. Саме ці технології передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів, застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності, розвиток не тільки самостійного критичного мислення, але і культури спілкування, вміння виконувати різні соціальні ролі у спільній діяльності. Студенти отримують реальну можливість відповідно до індивідуальних задатків і здібностей досягати визначених результатів у різних областях знань, осмислювати одержувані знання, у результаті чого вони мають можливість формувати власну аргументовану точку зору на багато проблем буття [255, с. 51].

Кооперативне навчання – це технологія навчання в малих групах. Члени великої групи розділяються на декілька малих груп і діють по інструкції, спеціально розробленої для них викладачем. Кожний працює над своїм завданням, своєю частиною матеріалу до повного розуміння досліджуваного питання і завершення роботи над ним. Потім студенти обмінюються знахідками, тому що робота кожного є дуже важливою й істотною для роботи всіх інших, оскільки без неї завдання не буде вважатися виконаним.

Метод проектів – це комплексний метод навчання, що дозволяє будувати навчальний процес, виходячи з інтересів студентів (курсантів), що дає можливість їм виявити самостійність у плануванні, організації і контролі своєї навчально-пізнавальної діяльності, результатом якої є створення певного продукту або явища.

Успіх проектної діяльності студентів у великій мірі залежить від організації роботи усередині групи, від чіткого розподілу обов'язків і визначення форм відповідальності за виконувану частину роботи. Проекти можуть бути різного ступеня складності.

Проблемне навчання засноване на створенні особливого виду мотивації – проблемної. Проблема – складна пізнавальна задача, рішення якої представляє істотний практичний або теоретичний інтерес. Якщо проблема правильно сформульована, то вона буде виконувати функцію логічного засобу, що визначає напрямок пошуку нової інформації і тим самим забезпечує ефективність діяльності, пов'язаної з її рішенням.

Дослідницький метод навчання дуже часто лежить в основі проектної діяльності студентів (курсантів), як у рамках звичайних, так і телекомунікаційних навчальних проектів. Основна ідея дослідницького методу навчання полягає у використанні наукового підходу до рішення тієї або іншої навчальної задачі. Робота студентів у цьому випадку будується за логікою проведення класичного наукового дослідження з використанням усіх методів і прийомів наукового дослідження, характерних для діяльності вчених.

Модульне навчання припускає тверде структурування навчальної інформації, змісту навчання й організацію роботи студентів з повними, логічно завершеними навчальними блоками (модулями). У модулі чітко визначені цілі навчання, задачі й рівні вивчення даного модуля, називаються навички й уміння. У модульному навчанні усе заздалегідь запрограмовано: не тільки послідовність вивчення навчального матеріалу, але і рівень його засвоєння і контроль якості засвоєння.

Одним із найбільш поширених видів роботи у процесі фахової підготовки майбутніх юристів є кейс-метод. Нині він займає значне місце у процесі вивчення дисциплін фахового циклу, хоча й з'явився в практиці вищої школи України не так й давно. Цей метод найдоцільніше використовувати у процесі підготовки майбутніх спеціалістів, тому що він направлений на формування професійних якостей у студентів.

Науковець В. Бігун вказує на переваги застосування кейс-методу у вищих юридичних навчальних закладах:

1. Кейс-метод сприяє розвитку правового мислення. Аналізуючи справу, студіюючи, майбутній юрист, водночас, вчиться "мислити як юрист", зокрема, вчиться аргументації, уважності до деталей, нюансів життєвих і юридичних фактів, правових норм, особливостей застосування останніх.

2. Розвиває колегіальні, радше ніж ієрархічні, стосунки викладача і студента. Монологічна лекційна методика зазвичай підкреслює домінування викладача над студентом, тоді як казуальна чи сократівська методика, без котрої перша ефективно неможлива, передбачає якщо не рівноправні, то принаймні відносини старшого та молодшого колеги. Це, в свою чергу, сприяє як виявленню поваги до гідності людини, так і налагодженню уже зі студентських лав партнерських стосунків у професійному цеху. Методика, освоєння якої потребує як опанування, так і відмінного знання матеріалу, сприятиме кращій професійній і дидактичній підготовці викладачів. Забезпечення цього сприятиме підвищенню рівня викладання, відтак, засвоєння студентами правничих знань, набуття навичок і вмій.

3. «Кейс-метод», зосереджуючись на вивченні судових рішень, а не законодавства, сприяє встановленню суперечностей між ними, їх подоланню. Таким чином, складаються передумови для подолання пробілу між правотворенням і правозастосуванням [19, с.66-67].

Отже, використання кейс-методу у процесі фахової підготовки майбутніх юристів сприяє перетворенню теоретичних знань на практичні, становленню професійних якостей, розвитку логічного мислення, дозволяє активізувати набуті знання для вирішення фахових завдань, розвиває колегіальні відносини між викладачем та студентом, що сприяє активізації навчального процесу.

Мультимедійні засоби широко використовуються у практиці усіх вищих юридичних навчальних закладів. За допомогою мережі Інтернет відбуваються інтернет-конференції, створені бібліотеки електронних книг. Використання мультимедійних засобів сприяє інтенсифікації навчального процесу у вищій школі.

У значній кількості вищих юридичних навчальних закладів, підготовка студентів до роботи з мультимедійними технологіями, здійснюється виключно в рамках курсу "Основи інформатики та комп'ютерної техніки", хоча деякі навчальні заклади викладають дисципліну "Правова інформатика" та "Інформаційне право". Комп'ютерно-інформаційна підготовка майбутніх юристів формує концептуальні підходи щодо використання можливостей сучасних інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності, інтегрує базові знання та практичні навички і вміння щодо використання обчислювальної техніки у практичній діяльності, зміцнює міжпредметні зв'язки, сприяє гармонійному розвитку особистості, підсилює креативні та інтелектуальні здібності курсанта. Комп'ютерно-інформаційна підготовка є комплексним поняттям, що включає в себе з одного боку, фундаментальну фахову підготовку за обраним напрямком права, з іншого – глибокі знання можливостей використання сучасних інформаційних технологій стосовно інформаційно-аналітичного опрацювання правових даних, прийняття виважених обґрунтованих рішень, відображення їх у відповідних юридичних документах, моделювання та прогнозування явищ правового поля, надання експертних оцінок, пов'язаних з правотворчою та правозастосовчою діяльністю, вміння використовувати у своїй професійній діяльності предметно-орієнтовані бази даних та бази знань, користуватися сучасними пошуковими системами у мережі Інтернет.

Проблеми сучасної професійної освіти, зокрема професійної підготовки правознавців, на сучасному етапі розбудови суверенної української держави знаходиться у центрі уваги керівництва держави і широкого наукового загалу. Одним із складових чинників створення умов щодо одержання європейської якості освіти є забезпечення прозорості, об'єктивності і неупередженості процесу оцінювання знань курсантів, студентів і слухачів, які проходять професійну підготовку у відомчих навчальних закладах МВС України. У цьому зв'язку, орієнтуючись на концептуальні засади Болонського процесу, особливе місце приділяється

розробці і впровадженню методичного забезпечення проведення проміжних і підсумкових контролів рівня засвоєння навчального матеріалу, та засобів масової діагностики знань студентів, курсантів і слухачів. Разом, з тим, відомчі навчальні заклади на сьогодні не у повній мірі впровадили основні елементи кредитно-модульної системи, у ряді випадків залишилося проблематичним створення засобів тестового контролю знань, вимагає доопрацювання методика проведення тестування, зокрема, комп'ютерного. На сьогоднішній день загально визнаною об'єктивною формою контролю знань є комп'ютерне тестування що здатне забезпечити масову експрес-діагностику знань, її неупередженість, достовірність, об'єктивність і прозорість. Разом з тим, впровадження системи комп'ютерного тестування у процес професійної підготовки майбутніх правознавців, створення достатньо об'єктивних і технологічних тестів багатогранний і трудомісткий, його результат залежить від спільних зусиль викладачів-предметників та фахівців у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, що безпосередньо створюють педагогічні програмні засоби, у тому числі і комп'ютерні тести, на основі сформульованих викладачами та фахівцями навчально-методичного відділу технічних завдань [255, с. 332].

На жаль, технічне оснащення вищих навчальних юридичних закладів як за кількісними, так і за якісними характеристиками в цілому не відповідає вимогам часу. Фінансування створення та підтримки технічного парку комп'ютерної та оргтехніки, комп'ютерних мереж, закупівлі ліцензійного програмного забезпечення, підключення до мережі Інтернет здійснювалось вищими навчальними закладами в ініціативному порядку. Не були створені будь-які міжвузівські органи координації цієї діяльності, фахові ради, робочі групи, тощо. Ситуація, що склалася стосовно управління інформатизацією відомчої освіти і науки, зумовила цілу низку негативних явищ, у тому числі й у розбудові сучасної технічної інфраструктури інформатизації [255, с. 38].

До найбільш типових проблем технічного забезпечення вищих навчальних закладів можна віднести: недостатню загальну кількість

комп'ютерів, яка не забезпечує можливості вільного доступу викладачів, науковців та студентів юридичних вузів до ресурсів і сервісів локальних мереж, мережі Інтернет; масове використання неліцензійного програмного забезпечення; слабкий розвиток локальних комп'ютерних мереж, низька пропускна спроможність каналів, наявність робочих місць, що взагалі не підключені до локальної мережі та ін.

Особливе значення у процесі фахової підготовки юристів останнім часом набули юридичні клініки, що започаткували діяльність з 1999 року у низці ВНЗ. Їх головною метою є підвищення рівня та якості підготовки фахівців в галузі юриспруденції шляхом залучення студентів до науково-практичної діяльності. Робота в клініці сприяє формуванню самостійної творчої особистості, дозволяє студентам, зокрема з особливими потребами інтегруватися в професійне середовище. Практична діяльність дає можливість кожному студенту здобути навички роботи з громадськістю, вміння швидко орієнтуватись у правовій базі і використовуючи необхідні матеріали давати змістовну відповідь на запити населення з різних галузей права.

Нині вони функціонують майже у всіх вищих навчальних закладах. Запозичивши медичний термін як ознаку спрямованості безпосередньо на громадян, "Юридичні клініки" стали активно діючими об'єднаннями студентів і молодих фахівців вищих юридичних навчальних закладів, завдяки яким можна повніше реалізувати вимоги ч. 1 ст. 59 Конституції України, а саме – сприяння реалізації конституційного принципу рівності громадян при захисті своїх прав, у тому числі, надання безкоштовної правової допомоги малозабезпеченим верствам населення.

Центр практичного навчання був створений викладачами та студентами економіко-правового факультету Донецького Національного університету в 1999 році як його досить великий структурний підрозділ. У ньому працюють 15 інтернатур та 8 юридичних клінік (громадських приймальних). Кожна юридична клініка має власну спеціалізацію

(громадянське, сімейне, трудове, господарське право), її очолює викладач-фахівець у даній галузі, котрий працює з десятьма студентами 3-5 курсів, які пройшли конкурсний відбір.

Студенти отримують практичні поради ведучих правників, які спеціалізуються по різних напрямках (судді, прокурори, адвокати, юрисконсульти банків, Антимонопольного комітету, фірм, практикуючі юристи). Більш ніж 270 годин навчального плану виділено на практичну роботу студентів. Кожний третій студент та кожний третій викладач беруть участь в роботі клінік та інтернатур.

У Луцьку юридична клініка "Ad Astra" при юридичному факультеті Волинського державного університету імені Лесі Українки створена за участю Волинської обласної організації Спілки юристів України та при фінансовій підтримці Міжнародного фонду "Відродження" 1999 року.

Метою та завданнями юридичної клініки є:

- впровадження в навчальний процес елементів практичної роботи студентів у сфері надання юридичних послуг;
- надання безкоштовної юридичної допомоги малозабезпеченим верствам населення;
- висвітлення роботи клініки та проблем реформування пенітенціарної системи в засобах масової інформації;
- вивчення стану реалізації прав і свобод особами, які знаходяться в місцях позбавлення волі, що розташовані у Волинській області та видання для них буклетів "Знай свої права".

У Національному університеті "Києво-Могилянська академія" у 2003 р. на базі факультету правничих наук був створений Центр інноваційних методик правничої освіти, який поставив за мету вивчення актуальних теоретичних та прикладних проблем з інноваційних методик правничої освіти та надання допомоги викладачам факультету у підвищенні рівня професійної майстерності шляхом впровадження нових форм навчальної та позааудиторної роботи. З 2004 р. розпочато науковий проект

«Розробка й удосконалення інноваційних методик підготовки спеціалістів і магістрів права», згідно з яким розгорнуто роботу у таких провідних напрямках: створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з окремих проблем правничої освіти, правової інформації та порівняльного правознавства; вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду у цій сфері; організація і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання правничих дисциплін для професійного загалу [70].

Отже, на основі вищевикладеного матеріалу можна зробити висновок, що використання педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів займає значне місце у навчальному процесі ВНЗ, проте, існують певні проблеми:

- реалізація нових вимог до юридичної освіти вимагає зміцнення матеріально-технічної бази ВНЗ, розвитку педагогічної творчості, використання більш інтенсивних педагогічних технологій;
- юристи-освітяни і науковці мають збільшити зусилля в напрямі адаптації законодавства України, в тому числі у сфері вищої юридичної освіти, до вимог європейських і світових стандартів;
- є необхідність удосконалення системи післядипломної освіти шляхом перепідготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів нових напрямів юридичної науки і практики.

Висновки до першого розділу

Проаналізувавши викладений у першому розділі матеріал, можна зробити наступні висновки:

1. Суспільний розподіл праці зумовлює різноманіття юридичних спеціальностей, професій та професійних структур суспільства. Виконання певних видів юридичної діяльності потребує відповідної кваліфікації фахівця, що, у свою чергу, є неможливим без засвоєння знань необхідного рівня та професійної підготовки. Цього рівня досягають завдяки опануванню освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, що мають відповідати сукупності і складності професійних функцій, прав та обов'язків юриста.

2. На підставі аналізу різноманітних визначень понять «педагогічна технологія», «новітні педагогічні технології», і з'ясувавши основні аспекти дослідження педагогічних технологій, ми уточнили поняття «педагогічна технологія» у контексті підготовки майбутніх юристів.

3. Значна кількість педагогів та науковців досліджують питання застосування педагогічних технологій у навчальному процесі вищої школи. У дослідженні дійдено висновку, що попри ґрунтовні теоретичні розробки вчених, технологічний підхід у практиці роботи вищої школи використовується недостатньо. Нині багато викладачів будують навчальний процес користуючись принципами традиційного навчання.

4. Стан сучасної юридичної освіти потребує: створення державного стандарту із спеціальності "Правознавство" для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, спеціалізацію змісту юридичної освіти; гнучкість навчальних планів; посилення практичної спрямованості; інтенсифікації навчального процесу; використання інтерактивних методів навчання; розширення сфери використання нових інформаційних технологій із застосуванням комп'ютерної техніки; підвищення ролі викладачів з високим науково-педагогічним потенціалом, здатних вибудовувати міждисциплінарні

навчальні курси.

5. У ході дослідження ми визначили, що існує необхідність системності і різноманітності форм навчання, що обумовлено своєрідністю змісту юридичної освіти. Зміст науки і вікові особливості вимагають відповідної, адекватної форми навчання, визначають її характер: місце в процесі навчання, змінну, рухому структуру, способи організації, методичне оснащення. Різні поєднання цих компонентів дають можливість створювати різноманіття навчальних форм, що сприятиме більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу. Отже, удосконалення форм навчання сприяє інтенсифікації навчального процесу.

6. Аналіз стану використання педагогічних технологій засвідчує що застосування педагогічних технологій в процесі фахової підготовки спеціалістів займає значне місце в навчальному процесі ВНЗ. Проте питанню застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки юристів приділено недостатньо уваги. Нині існує необхідність вивчення питання впровадження педагогічних технологій з метою інтенсифікації навчальної діяльності юристів.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях автора [171], [173].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

2.1. Обґрунтування моделі застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки юристів

Метод моделювання в психологічній та педагогічній літературі розглядається як один із методів системного дослідження освітніх процесів. Т. Степкіна зазначає, що до моделювання вдаються в тих випадках, коли неможливо вивчити об'єкт дослідження, чи з причин його складності, чи з причини його природи, що прихована від спостереження [205, с. 73]. Загальним науковим проблемам моделювання педагогічних явищ науковці приділяють багато уваги (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, Н. Кузьміна, В. Якунін та ін.).

Термін «модель» походить від латинського *modulus* – міра, мірило, зразок. Модель – це об'єкт, що заміщує оригінал і відбиває найважливіші риси і властивості оригіналу для даного дослідження, даної мети дослідження за обраної системи гіпотез [32, с. 44].

Згідно концепції формування розумових дій та понять, розробленої П. Гальперіним, модель є найбільш зручною формою презентації структурних відношень, що властиві явищам, способом матеріалізації цих явищ.

С. Гончаренко розглядає навчальні моделі як умовні образи об'єктів (чи системи об'єктів) освітнього процесу, що зберігають зовнішню схожість та пропорції частин, при певній схематизації й умовності засобів зображення. Наочність як властива характеристика моделі, зумовлює її дидактичну цінність – здатність виступати засобом навчання [49, с. 213].

Науковці В.Краєвський, І.Лернер під педагогічною моделлю змісту освіти розуміють сукупність рівнів: рівень теоретичного уявлення – у вигляді компонент, структури, функції досвіду, що передається учням; рівень навчального предмета; рівень навчального матеріалу [93, с. 45].

На основі аналізу й узагальнення психологічної та педагогічної літератури з досліджуваної проблеми нами було розроблено модель застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки юристів (Рис. 2.1).

Суспільство висуває вимоги до змісту вищої юридичної освіти на основі змін, які відбуваються в сфері освіти, визначає і змінює їх відповідно до змін рівня правового розвитку суспільства. У законі України "Про вищу освіту" передбачено, що державні стандарти освіти визначають вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні.

Значний обсяг навчальних дисциплін, які повинен засвоїти майбутній юрист, ставить перед вищою школою нові навчальні завдання. Отже, необхідний активний пошук інтенсивних методів, форм і засобів.

Впровадження і використання педагогічних технологій у процесі фахової підготовки юристів створює передумови для інтенсифікації навчального процесу, сприяє розкриттю, збереженню і розвитку фахових якостей студентів. Отже, в процесі використання педагогічних технологій з'являється можливість більш ефективно вирішувати цілу низку дидактичних завдань:

- 1) інтенсифікувати навчальний процес;
- 2) розширювати світопізнавальну діяльність студентів;
- 3) впроваджувати різноманітні форми і методи навчально-виховної роботи;
- 4) сприяти подоланню інформаційного та психологічного бар'єрів;
- 5) формувати стійку мотивацію студентів на основі використання сучасних матеріалів, актуальних проблем.

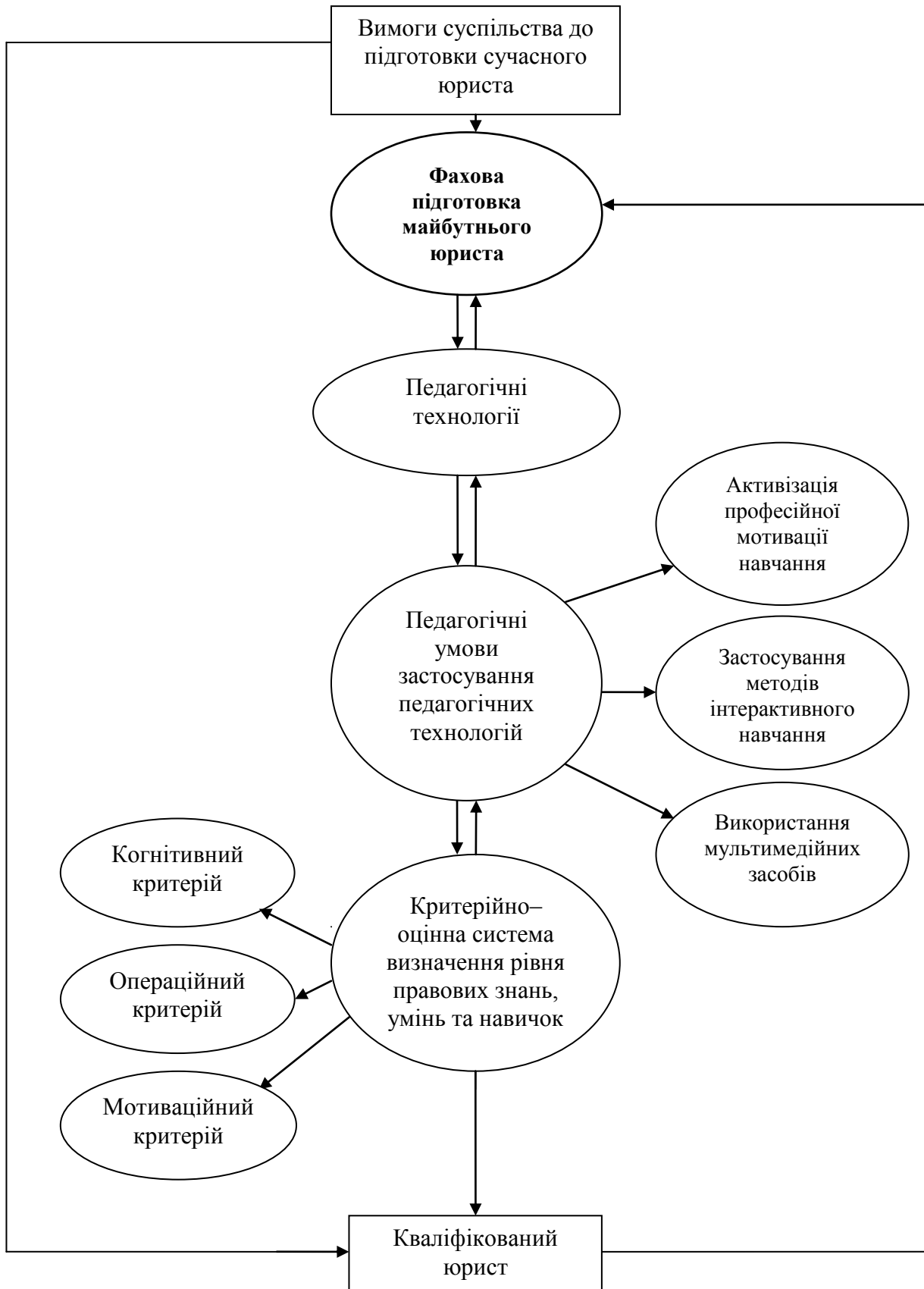


Рис. 2.1 Модель застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів

Для успішного застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів необхідно визначити педагогічні умови, що сприятимуть цьому процесу і будуть забезпечувати підвищення якості фахової підготовки, а також уточнити, що нами розуміється під такими умовами.

Так, у словнику С. Ожегова зазначено, що умова – це "... обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що". Психологи визначають умову як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища [137, с. 243].

Філософами зазначається, що умови виражають ставлення предмета до явищ, які його оточують, без яких він існувати не може [227].

Отже, ми доходимо висновку, що умови – це обставини, які певною мірою впливають на розвиток особистості.

Стосовно поняття "педагогічні умови", то сучасними вченими (Ю.Бабанський, К.Конюхов, З.Курлянд, К.Недялкова, В.Стасюк, О.Цокур, Л.Яновська та ін.) вони трактуються як певні обставини, за яких найбільш ефективно відбувається якийсь процес. Так, О. Цокур розглядає педагогічні умови як зовнішню передумову для існування й розвитку явищ [241, с. 23].

Педагогічні умови – це обставини, за яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [203, с.5].

У нашому дослідженні ми розглядаємо педагогічні умови як спеціально створені компоненти, обставини, чинники освітнього процесу, які повинні сприяти застосуванню педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури дозволив нам виділити наступні педагогічні умови застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів: активізація професійної мотивації

навчання; застосування методів інтерактивного навчання та використання мультимедійних засобів.

Активізацію професійної мотивації навчання треба розглядати як важливий спосіб підвищення ефективності навчання. Виявлення особливостей мотивації реалізує вимоги про врахування обґрунтованості особистістю вибору професії. У дослідженнях багатьох психологів показана залежність ефективності діяльності, як навчальної, так і професійної, від розвитку мотиваційної сфери особистості. Нині, однією з головних проблем сучасної вищої школи є підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів на належний рівень. Перед вищою школою, зокрема, перед викладачем ставиться основна задача – вдосконалити викладання матеріалу таким чином, щоб досягти максимального результату у процесі навчальної діяльності, враховуючи при цьому фактори, що впливають на ріст мотивації до навчання, і потреби студентів при викладанні даного предмету.

Застосування методів інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачену мету: створити комфортні умови навчання, за яких кожен учасник процесу навчання відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [162, с.9].

Використання інтерактивних методів навчання дозволяє студентам глибше розуміти, засвоювати і використовувати інформацію, формувати систему знань за обраною спеціальністю та включити в її більш масштабну систему міжпредметних зв'язків.

Використання мультимедійних засобів інтенсифікує навчальний процес, сприяє активізації професійної мотивації, допомагає поліпшити якість знань, поглибити знання майбутніх юристів з предметів фахового циклу, проводити і брати участь у конференціях за допомогою глобальної мережі Internet.

Таким чином, використання засобів мультимедіа дозволяє зробити процес навчання гнучким по відношенню до соціальних і культурних відмінностей між студентами, їх індивідуальними стилями і темпами навчання, їх інтересами.

Педагогічне дослідження може бути успішно проведене лише тоді, коли розроблені точні критерії обліку й оцінки його результатів. Критерій – це ознака, на підставі якої проводиться оцінка, судження. Не зважаючи на те, що в психологічній і педагогічній літературі наявні різні підходи до визначення об'єктивних вимірників ефективності і якості навчання, загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв зводяться до того, що вони, по-перше, мають відображати основні закономірності формування особистості; по-друге, за допомогою критеріїв має встановлюватися зв'язок між усіма компонентами досліджуваної моделі; по-третє, якісні показники мають виступати в єдності з кількісними [83, с. 126].

Правові знання, вміння й навички майбутніх юристів становлять складну систему, тому, на наш погляд, неможливо знайти єдиний універсальний критерій, що вимірює названі явища, необхідний комплекс критеріїв. Тому ми виділили три критерії: когнітивний, операційний, мотиваційний.

Когнітивний критерій – теоретичні знання, що створюють правовий, соціокультурний і комунікативний компонент юридичних знань, умінь і навичок майбутніх юристів, яких ми оцінюємо за такими показниками, як системність, дієвість, міцність. Методами діагностики рівня сформованості знань виступали анкетування, тестування, спостереження, перевірка контрольних робіт.

Операційний критерій – правові, соціокультурні, комунікативні знання, вміння і навички, котрі ми оцінюємо за такими показниками, як доцільність, самостійність, мобільність. Для виявлення рівня сформованості умінь використовувалися методи: самооцінка, спостереження, розв'язання завдань, експертні оцінки, аналіз участі в ділових іграх.

Мотиваційний критерій – відображає мотивацію до вивчення фахових дисциплін, бажання та потребу до самовдосконалення, усвідомлення соціального та особистісного значення, фахових знань, умінь та навичок. Методами діагностики були самооцінка, експертна оцінка.

Розроблена нами модель застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів, дозволила на теоретичному рівні зробити припущення, що комплекс педагогічних умов є необхідним і достатнім для ефективного функціонування і розвитку розробленої нами моделі застосування педагогічних технологій у процесі формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів.

2.2. Активізація професійної мотивації навчання майбутніх юристів

Аналіз психологічної та педагогічної літератури дозволив зробити висновок, що якість виконання діяльності та її результат залежать, перш за все, від спонук й потреб індивіда, його мотивації, яка викликає цілеспрямовану активність [22], [35], [41], [81], [96].

Інтенсивність навчальної діяльності в значній мірі залежить від мотивів навчання студентів. Ефективність навчання визначається не лише обсягом засвоєних знань, але й умінням використати ці знання, ставленням студентів до навчальної діяльності та бажанням засвоювати знання, розумінням практичного застосування отриманих знань. Для майбутніх юристів ці фактори є вирішальними при вивченні фахових дисциплін, тобто є базою для створення мотиваційного поля. Студенти початкових курсів юридичних спеціальностей рідко мають уявлення про особливості та реалії майбутньої професії, що є передумовою нерозуміння вивчення фахових та фундаментальних дисциплін, а отже, немає чіткої мотивації до навчання.

У працях зарубіжних та українських науковців питанню дослідження проблеми мотивації приділяється значна увага. Основні результати

дослідження відображені у роботах Л. Божович, Д. Ельконіна, І. Імедадзе, В. Ковальова, О. Леонтєва. А. Маркова, В. Ляудіс, Г. Хесс та інших.

Мотивація учіння – комплекс властивих учневі мотивів, які спонукають і спрямовують його пізнавальну діяльність, значною мірою визначають її успішність [153, с. 110].

Мотив – це внутрішнє спонукання до навчальних дій або навчальної діяльності в цілому [115, с. 192].

Вітчизняними та зарубіжними психологами проведені численні дослідження з питань мотивів діяльності і, зокрема, мотивів навчальної діяльності.

Мотивація виконує декілька функцій: впливає на поведінку, направляє і організовує її, додає значущість. Названі функції мотивації реалізуються багатьма спонуканнями. Фактично, мотиваційна сфера завжди складається з ряду спонук: ідеалів, ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, цілей, інтересів та ін.

Мотиваційна сфера є необхідним показником при навчанні у вищих юридичних закладах. Виявлення її особливостей реалізує вимоги врахування обґрунтованості особистістю вибору професії. У дослідженнях багатьох психологів показана залежність ефективності діяльності, як навчальної, так і професійної, від розвитку мотиваційної сфери особистості. Нині є необхідність виділити та науково обґрунтувати мотиваційні показники придатності до навчання та професійної діяльності майбутнього юриста.

Будь-яка діяльність починається з потреб, що виникають у взаємодії студента з викладачем. Потреба – це стан людини, який виникає на основі протиріччя між тим, що вона має, і необхідним (або бажаним) для неї. Потреби є джерелом діяльності особистості, стимулюють її розвиток [153, с. 64]. Предмет її задоволення визначається тільки тоді, коли людина починає діяти.

До видів мотивів можна віднести пізнавальні та соціальні мотиви. Пізнавальні і соціальні мотиви можуть мати різні рівні: широкі пізнавальні

мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями, фактами, закономірностями), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів здобування знань, прийомів самостійного придбання знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення).

Соціальні мотиви можуть мати наступні рівні: широкі соціальні мотиви (борг, відповідальність, розуміння значущості навчання), вузькі соціальні (прагнення зайняти певну позицію у відносинах).

Даний тип мотивації пов'язаний із усвідомленням соціальної значущості професії юриста, її цілей, методів, оцінки і контролю результатів і характеризується спрямованістю особистості на участь у реалізації даних цілей.

Отже, можна виділити структуру параметрів, яка характеризує мотиваційну сферу студента-юриста з точки зору впливу її на успішність або неуспішність освоєння майбутньої професії.

Характеризуючи мотиви навчально-пізнавальної діяльності студентів юридичних спеціальностей, варто насамперед проаналізувати відомі у педагогіці та психології мотиви вступу у вищий навчальний заклад та навчання в ньому. У більшості дослідників цієї проблеми, виділено наступні мотиви вступу до вищого навчального закладу: бажання знаходитися в колі студентської молоді, престиж майбутньої професії, широке коло її застосування. Для характеристики сформованості мотивів навчальної діяльності у студентів важливо синтезувати декілька аспектів: мотивація успіху та остраху невдачі, професійна мотивація, пізнавальні мотиви. Для аналізу мотивів певної діяльності, зокрема навчально-пізнавальної, використовуються такі методи як бесіда, опитування, анкетування.

Активізація професійної мотивації навчання нині є важливим чинником навчального процесу у вищій школі. У процесі підготовки майбутніх юристів необхідно підвищувати мотиви професійного розвитку, стимулювати бажання професійного становлення студентів.

Ставлення майбутнього юриста до вивчення фахових дисциплін ґрунтується на основі професійної мотивації. У свою чергу воно зумовлене важливістю предмета, інтересом до певної галузі знань і до даного предмета як її частини, якістю викладання, мірою важкості оволодіння даним предметом, виходячи із власних здібностей, стосунки з викладачем даного предмету, авторитетністю викладача. Сформованість мотивації студентів до певної діяльності можна охарактеризувати шляхом діагностики мотивації успіху та остраху невдачі. Мотивація успіху має позитивний характер. З такою мотивацією дії людини націлені на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Особистісна активність людини залежить від прагнення досягнути успіху. Особистості такого типу мотивації найчастіше бувають активними, ініціативними. Такі люди відрізняються наполегливістю в досягненні мети. Ставлення до часу у таких людей як до „цілеспрямованого та швидкого”, а не як до „плинного безцільно” [24, с. 187].

Стосовно до процесу навчання, то цікавість до конкретних, життєвих завдань зростає пропорційно росту складності завдань. Найчастіше студенти цього типу мотивації мають нормальну та високу самооцінку. З даним типом мотивації людина прагне перш за все уникнути осуду, покарання. Очікування негативних наслідків – це стимул діяльності людини з таким типом мотивації. При виконанні завдань підвищеної складності часто продуктивність праці погіршується. Цікавість до завдання зменшується у випадку невдалої спроби розв’язання, не залежно від того завдання було вибрано самостійно чи запропоновано. Найчастіше студенти такого типу мотивації мають занижену самооцінку.

Вивчення та корекція мотиваційної сфери майбутнього юриста має стати необхідною складовою його професійної підготовки. Нині цьому питанню приділено недостатньо уваги. Виявлення особливостей мотиваційної сфери відбувається лише при психологічному відборі на службу в органи внутрішніх справ. У процесі фахової підготовки студенти-юристи вивчають дисципліни "Юридична деонтологія" та "Юридична

психологія", які направлені на вирішення питань психологічної підготовки студентів.

З метою з'ясування превалюючих мотивів навчання студентів науковцем О. Котиковою була застосована методика Т. Ільїної "Мотивація навчання у ВНЗ" (Додаток А). В опитуванні взяли участь 112 студентів п'ятих груп, які навчаються на четвертому курсі юридичного факультету за спеціальністю "Правознавство" у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана. Слід зазначити, що опитувані студенти вже отримали базову психолого-педагогічну підготовку, опанувавши курс "Основи педагогіки та психології" і які щойно розпочали вивчати дисципліну "Юридична психологія". Становило інтерес, яким чином співвідносяться такі мотиви навчання студентів, досліджувані методикою, як "здобуття знань", "оволодіння професією", "одержання диплому" у студентів, які невдовзі мають отримати дипломи бакалаврів і, особливо, – в якій мірі студенти прагнуть протягом навчання оволодіти професією. На основі аналізу результатів опитування за допомогою опитувальника, що містив 50 тверджень, на які необхідно було відповісти "так" чи "ні", були отримані такі дані: мотив здобуття знань має низьку вираженість – середній бал – 5,8 у 59 студентів (53%), вищий за середні значення – 7,2 бали – у 41 студента (44,9%), високі значення мотиву здобуття знань – 10,19 балів – у 2 студентів, тобто у 2,1% із загального числа опитуваних (при максимальній вираженості – 12,6 бали). Мотив оволодіння професією розподілився за низькими показниками – до 3,3 бали, середніми – 4,5 балів, високими – 7,5 балів вираженості (максимально можливі бали – 10) майже пропорційно загальній кількості опитаних (112) студентів, що становило 100%. Низькі показники мотиву були у 44 студентів (38%), середні – у 45 студентів (38,1%), і високі у 27 студентів (23,9%). Зате мотив одержання диплома мав в середньому високі значення – 8 балів (максимально можливі бали – 10) і був виражений у таких кількісних межах у переважної більшості опитаних – 88 студентів (80%). Аналіз отриманих даних дав можливість зробити висновок про те, що

домінуючим мотивом навчання майбутніх юристів у ВНЗ виступає мотив одержання диплома, що відноситься до зовнішніх позитивних мотивів, цілком природних для студентів четвертого курсу, яких від одержання диплома бакалавра відділяє декілька місяців. Внутрішній позитивний мотив одержання знань у переважної кількості студентів виражений досить посередньо. Тобто мотивація до здобуття знань дещо занижена. Особливий інтерес становлять результати рівномірного розподілу низьких, середніх і високих показників мотиву опанування професією майже пропорційно між студентами. Це можна інтерпретувати так, що одержання диплома бакалавра студенти далеко не завжди пов'язують з оволодінням професією і здобуття знань в уявленнях студентів також безпосередньо не впливає на оволодіння професією. Можна висловити сумнів щодо професійної зорієнтованості курсу "Основи педагогіки та психології". Причини такого ставлення до навчання у ВНЗ, можливості підвищення ефективності психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах особистісно діяльнісного підходу потребують подальшого дослідження щонайменше у трьох напрямках: наявність вибору студентами конкретної юридичної професії, аналіз впливу змісту, форм та методів навчання майбутніх юристів на формування у них зорієнтованості на конкретну юридичну професію; дослідження ролі долученості студентів до конкретної професійної діяльності (велика кількість студентів стаціонару вже мають або набувають досвіду професійної юридичної діяльності паралельно із навчанням у ВНЗ і мотив оволодіння професією пов'язується студентами саме з цим аспектом їх життєдіяльності, а не з навчальним процесом у ВНЗ); дослідження мотивації навчання у вузі після вивчення студентами дисципліни "Юридична психологія" [90, с. 63].

Для того, щоб реалізувати мотив, оволодіти прийомами самоосвіти, необхідно поставити і виконати багато проміжних цілей: навчитися бачити віддалені результати своєї навчальної діяльності, підпорядкувати їм етапи

нинішньої навчальної роботи, поставити цілі виконання навчальних дій, цілі їх самоперевірки і ін.

Нині перед вищою школою стоїть завдання формування вільної, творчої, освіченої, різносторонньої та активної особи. Оскільки праця була, є і буде головною умовою життєдіяльності людини, однією з основних частин її змісту, оскільки у ринковій економіці здібність до праці (робоча сила) є товаром, до якого пред'являються високі і швидкозмінні вимоги, остільки важливою складовою процесу формування особи повинне бути становлення працівника, компетентного в своїй області фахівця, що разом із тим володіє високою професійною мобільністю. Таким чином, навчання повинно бути направлено на комплексне рішення задач розумового, етичного, естетичного і фізичного розвитку студентів, залучення їх до загальнолюдських цінностей, формування у них фундаменту готовності до праці для себе і суспільства.

Такий фундамент є сукупністю інтересів, мотивів, етичних якостей, знань, умінь і навичок. Це перш за все працьовитість, добросовісне і творче ставлення до праці, звичка до нього, трудова культура, чесність, сумлінність і порядність, заповзятливість і діловитість, ініціативність і висока дисципліна праці і, звичайно, міцні знання, уміння в області основ техніки, технології, економіки і організації виробництва, уявлення про шляхи його розвитку, його екологічні проблеми, про основні напрями науково-технічного прогресу, а також про світ професій, шляхи професійної підготовки, працевлаштування.

Цими загальними цілями навчання викладачу слід керуватися протягом усього навчального процесу, у процесі визначення цілей кожного заняття, а останні в свою чергу в значній мірі обумовлюють не тільки зміст, але і форми і методи роботи зі студентами.

У процесі планування роботи викладач визначає, які фахові знання, поняття, практичні уміння та навички необхідно сформувати на даному занятті, ставить у зв'язку з цим виховні і розвиваючі завдання, вибирає відповідні методи. Викладач користується такими прийомами активізації

розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування), які сприяють розвитку уваги, мислення, пам'яті, мови, тобто виконують розвиваючу функцію навчання.

У реалізації принципу цілеспрямованості викладачу слід добиватися того, щоб його зусилля з навчання і виховання студентів зливалися з їх у відповідь зусиллями із освоєння навчального матеріалу, саморозвитку, самовдосконаленню, професійному самовизначенню, тобто з їх активним ставленням до навчання. Викладач постійно повинен приділяти увагу мотивам навчання студентів, корегувати ті, що неправильно склалися, заохочувати позитивні, формувати нові.

Важливо, розробляючи навчальну програму з будь-якого предмету щодо фахової підготовки юристів, реалізувати цілі формування у студентів певної суми знань і умінь, але набагато складніше забезпечити у процесі цього здійснення цілей виховання, розвитку студентів. Часто справа обмежується формулюванням цих цілей в пояснювальній записці. Цього, звичайно, мало. Необхідно, щоб лінія виховання, розвитку була наявною у всій програмі.

Одним з ефективних шляхів підвищення самооцінки студентів є позитивний досвід, викладач створює умови, в яких студент, виконуючи завдання, доповідаючи цікаву інформацію чи відповідаючи на занятті, отримує позитивне враження і задоволення від успіху, яке переходить у довгострокову пам'ять при багаторазовому повторенні. А згодом воно виступає чинником підвищення самооцінки, а відповідно і мотивації до навчання.

Для успіху в навчальній діяльності важливою є професійна мотивація. Інтелектуальні здібності та мотивація навчальної діяльності перебувають у діалектичній єдності. При вступі до вищого навчального закладу відбувається відбір студентів приблизно однакових здібностей, після чого включається в дію фактор професійної мотивації. „Очевидно, що в коло проблем, пов'язаних з вивченням ставлення студентів до вибраної професії,

повинен бути включений перелік певних питань. Це: задоволеність професією; динаміка задоволеності професією від курсу до курсу; фактори, що впливають на формування задоволеності: соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференціально-психологічні, в тому числі і статевовікові; проблеми професійної мотивації, або, іншими словами, система і ієрархія мотивів, що визначають позитивне та негативне ставлення до вибраної професії” [24, с.192].

Переважною більшістю студенти-юристи перших курсів задоволені обраною професією. Це пов’язано, насамперед, з ідеалістичним ставленням до майбутньої роботи, мріями про творчий та економічний розвиток. Однак з часом таке ставлення змінюється по мірі того, як студенти все більше дізнаються про реальність вибраної професії, а згодом йдуть на практику. У даній ситуації викладач як керівник навчального процесу може створювати позитивне ставлення студентів до майбутньої професії, підбадьорювати та заохочувати студентів, варто дати студентам можливість дослідити походження обраної професії, а дослідження оформити у вигляді доповіді.

До професійної мотивації можна віднести розуміння важливості вивчення окремих базових дисциплін. Часто студенти не усвідомлюють значимість цих дисциплін для майбутньої професії, а тому для формування у студентів правильного уявлення про майбутню професію потрібно аргументоване пояснення значення тих чи інших навчальних дисциплін. „...Ціннісне ставлення до навчальних предметів чинить безпосередній вплив на інтенсивність і якість навчальної роботи студентів, причому активність навчання залежить від усвідомлення студентами професійної значимості навчальних дисциплін, а якість і результати навчальної роботи – від цікавості до них” [157, с. 272].

Важливо забезпечити таке формування мотивів, яке підтримувало б ефективну і плідну навчальну роботу кожного студента і було б основою для його самоосвіти і самовдосконалення в майбутньому.

Серед опитаних студентів першого курсу на запитання „Чи вважаєте Ви вашу професію важливою та необхідною?” 32 % студентів дали позитивну відповідь, вважаючи, що їх професія є дійсно важливою, решта – 68% студентів – не змогли дати стверджувальної відповіді [246, с.96].

Аналізуючи результати даного анкетування, можна зробити декілька висновків. По-перше, студенти, які були охоплені даним експериментом, мають достатньо чітко виражену мотивацію набуття знань. По-друге, з результатів даного дослідження видно низький рівень мотивації до „оволодіння професією”, що негативно впливає на мотивацію навчання в цілому. Позитивною професійною вмотивованістю вважається усвідомлене зацікавлення обраною професією та задоволеність нею. Саме тому варто вживати ряд заходів, які спрямовані на цілковите усвідомлення реальності та переваг обраної професії. Це можуть бути факти з історії розвитку даної спеціальності, цікаві біографічні дані науковців даного профілю, екскурсії на підприємства, повідомлення інформації про перспективи розвитку даної спеціальності.

Формування включає декілька блоків – роботу з мотивами, цілями, емоціями, навчально-пізнавальною діяльністю студентів. В середині кожного з блоків проводиться робота з актуалізації і корекції колишніх мотивів, стимуляція нових мотивів і появи у них нових якостей.

У дослідженнях науковців (Г.Бокарьової, Г.Ібрагімова, В.Ільїна, Г. Щукіної, А. Маркової та ін.) досліджено рівні розвитку окремих певних мотивів та основних ознак мотивації навчання, проте нині ще немає чіткого визначення рівнів розвитку мотивації досягнення студентів.

На основі проведеного дослідження було виділено п'ять рівнів навчальної мотивації майбутніх юристів:

Перший рівень – високий рівень професійної мотивації, навчальної активності. У таких студентів наявні широкі пізнавальні мотиви, вони орієнтовані на оволодіння новими знаннями, фактами, зацікавлені у самостійному пошуку знань, спрямовані на зміст навчального предмету.

Студенти чітко слідують всім вказівкам викладача, добросовісні і відповідальні, сильно переживають, якщо одержують незадовільні оцінки.

Другий рівень – гарна мотивація. Студенти успішно справляються з навчальною діяльністю. Наявні пізнавальні мотиви, але у них відсутні мотиви самоосвіти. Подібний рівень мотивації є середньою нормою.

Третій рівень – позитивне ставлення. Такі студенти достатньо комфортно відчують себе в навчальному закладі. Пізнавальні мотиви у таких студентів сформовані у меншій мірі, і навчальний процес їх мало привертає. Наявні вузькі соціальні мотиви.

Четвертий рівень – низька мотивація. Студенти з таким рівнем мотивації відвідують навчальний заклад неохоче, вважають за краще пропускати заняття. У студентів відсутні пізнавальні мотиви. На заняттях часто займаються сторонніми справами.

П'ятий рівень – негативне ставлення. Такі студенти зазнають серйозні труднощі в навчанні: вони не справляються з навчальною діяльністю, мають проблеми в спілкуванні з однолітками, у взаєминах з викладачем. У таких студентів відсутні пізнавальні та соціальні мотиви. Студенти можуть проявляти агресію, відмовлятися виконувати завдання, слідувати тим або іншим нормам і правилам.

Основна проблема сучасної вищої школи – підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Перед навчальним закладом і, зокрема, перед викладачем ставиться основне завдання – вдосконалити викладання матеріалу таким чином, щоб досягти максимального результату у процесі навчальної діяльності, враховуючи при цьому фактори, що впливають на підвищення професійної мотивації, і потреби студентів при викладанні даного предмету.

2.3. Застосування методів інтерактивного навчання у процесі фахової підготовки майбутніх юристів

Серед способів інтенсифікації навчання особливе значення має застосування методів, форм, засобів, прийомів, що активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, стимулюють їхнє навчання.

Вирішення проблеми активізації навчальної діяльності у ВНЗ, так чи інакше, лежить в основі всіх сучасних педагогічних теорій і технологій. Більшість з них направлена на подолання таких, що давно стали звичними і важко вирішуваними проблем вищої школи, як: необхідність розвитку мислення, пізнавальної активності, пізнавального інтересу. На введення в навчання емоційно-особового контексту професійної діяльності. При цьому всі вони як засіб досягнення поставленої мети використовують ті або інші інструменти з числа методів інтерактивного навчання.

Проблему активізації навчання розробляли психологи й педагоги, філософи й соціологи на всіх етапах розвитку вищої школи, зокрема, це – С. Рубінштейн, А. Петровський, А. Аристова, Т. Шамова, Т. Щукіна та ін. С. Рубінштейн вбачав відмінність між активністю й діяльністю: "Про всякий психічний процес сприймання, мислення тощо ми говоримо, що він становить єдність змісту й процесу, і підкреслюємо його активний характер. Але мислення як процес – це для нас активність, а не діяльність. Про діяльність і дію в специфічному значенні слова ми будемо говорити тільки там, де є вплив, зміна, оточення. Діяльність у власному розумінні слова – це предметна діяльність, це практика" [180, с. 54].

"Інтерактивне навчання (від англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти), за визначенням О. Пироженко, це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність" [162, с.9].

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження сучасних технологій навчання (О. Пехота, Г. Селевко, М. Кларин, І.

Зязюн, М. Хайруддинов та інші) свідчить, що серед різноманіття педагогічних технологій мало хто з науковців окремо визначає інтерактивні технології. Як правило, дослідники розглядають їх у контексті особистісно орієнтованих технологій. Разом з тим, ознаки інтерактивного навчання помітні в інших описаних у науковій літературі технологіях (імітаційній (ігровій), груповій, діалоговій, технології колективної розумової діяльності). Існує навіть думка, що сама назва "інтерактивне навчання" є некоректною, оскільки навчання саме по собі в більшій чи меншій мірі є активним процесом. Однак інтерактивне навчання, як і інші технології, відрізняється стійкістю, системністю, здатністю відтворюватися, ефективністю і стабільністю кінцевих результатів. У зв'язку з цим виявляється доцільним дослідження проблеми інтерактивної організації навчального процесу. Інтерактивне навчання як специфічну освітню технологію у загальнодидактичному аспекті ґрунтовно досліджено О. Пометун та Л. Пироженко.

Науковець О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [161, с.57].

Ми підтримуємо думку О. Пометун та вважаємо, що сутність інтерактивного навчання полягає у груповій формі організації навчального процесу, в процесі якого за допомогою активних методів відбувається взаємонавчання, вирішення низки певних завдань. Викладач виступає у функції помічника, консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. Однак, студент і викладач виступають як рівноправні суб'єкти навчального процесу.

Нині ще немає точної класифікації інтерактивних технологій. У деяких дослідженнях зазначаються лише найбільш відомі, такі як: „велике коло”,

„вертушка”, „акваріум”, „мозковий штурм”, „дебати”. Інша група вчених – „рольові ігри”, „семінар”, „засідання прес-клубу”, „мозкова атака”, „дискусія”. Першими класифікацію інтерактивних технологій подано та обґрунтовано О. Пометун та Л. Пироженко, які визначили чотири групи:

- 1.Інтерактивні технології кооперативного навчання;
- 2.Інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- 3.Технології ситуативного моделювання;
- 4.Технології опрацювання дискусійних питань.

На сучасному етапі розвитку освіти перед викладачами вищих юридичних закладів постає проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, яку слід розглядати як мобілізацію викладачем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних здібностей студентів; їх морально-вольових та фізичних зусиль на досягнення конкретних цілей навчання, розвитку й виховання.

Використання методів інтерактивного навчання значно покращує процес підготовки майбутніх юристів. Нині існує багато методів інтерактивного навчання, серед них найбільшого поширення набули такі: мозковий штурм, або мозкова атака, коло ідей, мікрофон (вільне накопичення великої кількості ідей з певної теми, критичне їх осмислення); метод прогнозування або передбачення (за дидактичним матеріалом підтвердити чи заперечити гіпотезу, сформулювати тему заняття); дискусія, кути, робота у малих групах, ПРЕС-метод (послідовно студенти дають аргументовані відповіді на певне дискусійне питання, доходять спільної думки); гронування, або асоціативний куш (встановлення асоціативних зв'язків між окремими поняттями для узагальнення теоретичного матеріалу, підбиття підсумків вивченої теми чи розділу); метод проектів; бесіда за Сократом (студенти ставлять проблемні питання і шукають шляхи їх розв'язання); ділові ігри (відтворюється поведінка і робота конкретних працівників за фахом), кейс-метод.

Нині в психологічній і педагогічній літературі немає єдиного визначення поняття "завдання". Найчастіше ним позначають інтелектуальні завдання, що містять запитання або мету дії, умови виконання цієї дії.

Виходячи з того, що розумова діяльність студентів стимулюється завданнями, в літературі розрізняють: а) завдання, що використовують у процесі набування знань та умінь; б) завдання, що використовують для закріплення отриманих знань. До першої групи належать, по-перше, завдання, що потребують репродуктивної діяльності, по-друге, завдання, що потребують активної, самостійної, творчої діяльності, які приводять до "відкриття" нових знань та способів діяльності (ці завдання характерні для проблемного навчання).

Особливу цінність, становлять пошукові пізнавальні завдання, які потребують самостійного пошуку шляхів розв'язування, його здійснення та перевірки, виявлення і виправлення помилок. Тому закономірно, що пошукові пізнавальні завдання широко застосовують у формуванні пізнавальної самостійності студентів. Перспективна пізнавальна задача – це завдання, розв'язування якої потребує попереднього розв'язування цілого ряду більш часткових задач.

Наприклад в процесі вивчення студентами-юристами дисципліни "Трудові спори", а саме теми: "Порядок вирішення трудових колективних спорів" використовуються такі пошукові пізнавальні завдання: "В акціонерному товаристві "Вояж" — три професійні спілки. У зв'язку з рішенням загальних зборів трудового колективу акціонерного товариства "Вояж" укласти колективний договір у виборних профспілкових органів відповідних профспілок виникли питання, з яких не було єдиної думки. Вирішили звернутися до юрисконсульта акціонерного товариства з проханням відповісти на такі питання:

- з яким із трьох профспілок роботодавець має вести переговори й укласти колективний договір?

- чи може в такий спосіб укладений колективний договір бути поширений на всіх працівників трудового колективу акціонерного товариства?

Посилаючись на норми права, підготувати письмову відповідь від імені юриста акціонерного товариства "Вояж".

В процесі вивчення дисципліни "Житлове право України", теми "Відповідальність за порушення житлового законодавства", також використовуються різноманітні пошукові завдання: "Громадянка Заремба проживала з 1996 по 2000 р. з чоловіком у двокімнатній квартирі свекра. Свекор, інвалід I групи, невдовзі отримав нову квартиру. 1997 р. сім'я Заремби у складі трьох осіб приватизувала займане житло. 1998 р. у них народилася ще одна дитина, яку прописали в цій квартирі. Після розлучення чоловік продав належну йому частку в квартирі батькові, який невдовзі оселився в ній зі своєю дружиною. Заремба звернулася до адвоката за роз'ясненням.

1. На яких суб'єктів поширюється і з якого моменту виникає право на захист?

2. Чи має новонароджений право на захист і яким чином його можна здійснити?

3. Чи правомірно було здійснено продаж частки житла?

4. Якими засобами має Заремба захистити належні їй права? Дайте розгорнуті відповіді на ці запитання. Підготуйте проект позовної заяви з урахуванням проекту зустрічного позову чоловіка Заремби, свекра". (Додаток Б).

Активна участь студентів у процесі навчання пов'язана з перманентною мотивацією пізнавальної діяльності, створення умов формування, неузгодженістю між знанням і незнанням студентів. Вивчення пізнавального завдання як засобу підвищення ефективності навчального процесу показало, що родовими ознаками пізнавальних задач є вимоги або запитання, що визначають мету рішення; виявлення й облік умов і факторів, що є основою застосування того чи іншого способу рішення і перевірки правильності його

використання; застосування відомого, або знаходження нового способу і прийомів рішення.

При вирішенні наступного пізнавального завдання викладач може перевірити знання студентів щодо суміжних прав та майнових прав інтелектуальної власності на об'єкт суміжних прав: "За домовленістю між громадянами Шелепою та Грициком перший мав виконати ремонтні роботи у чотирьох кімнатах житлового будинку другого. Оскільки Шелепа мав дуже велику потребу у грошах, то ще до виконання робіт отримав усю суму заробітку, що було належним чином оформлено. Після того як 50% робіт було виконано, Шелепа раптово помер. Через день після похорону Грицик поставив вимогу перед сином Шелепи, який був єдиним спадкоємцем і теж виконував замовлення на проведення ремонтних робіт, виконати ті роботи, які не встиг виконати спадкодавець. Син Шелепи відмовився не тільки завершити розпочату батьком роботу, а й повернути гроші за невиконану частину замовлення. При цьому він посилався на ч. 1 ст. 608 ЦК, відповідно до якої зобов'язання припиняється смертю боржника, якщо воно є нерозривно пов'язаним з його особою і у зв'язку з цим не може бути виконане іншою особою. У свою чергу Грицик посилався на ч. 1 1231 ст. ЦК, відповідно до якої до спадкоємця переходить обов'язок відшкодувати майнову шкоду (збитки), яка була завдана спадкоємцем. Оцініть аргументи обох сторін. Вирішіть справу".

Отже, пізнавальне завдання варто розглядати як один з основних засобів навчального пізнання, що володіє універсальним педагогічним призначенням і виконанням комплексних функцій. Доведено, що в аспекті пізнавального завдання використовується в трьох напрямках:

- у формуванні потреби в самоосвіті на основі самостійного вивчення спеціальної і науково-популярної літератури;
- у вихованні творчих якостей особистості, розвитку нестандартного мислення;

- у розвитку пізнавальної самостійності як системи інтелектуальних умінь і навичок, необхідних для вирішення різних стандартних і нестандартних задач.

Відомо, що прийоми і ситуації народжують у студентів запитання, змушують їх мислити, обговорювати, робити висновки. Все це породжує в них внутрішній імпульс і потребу в пізнанні даного явища, що і сприяє зміцненню пізнавальних інтересів.

Зокрема, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів-юристів, сприяє застосування такого засобу, як гра. Протягом вивчення проблеми активізації пізнавальної діяльності студентів зверталась увага на застосування гри, її вивчали як засіб для самовираження, самоствердження, самоаналізу, самовдосконалення студентів. Розглядались також питання застосування засобів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів у педагогії та психології. Питаннями ігрового навчання займалась велика кількість зарубіжних і вітчизняних педагогів, психологів, методистів (І. Верещагіна, Є. Пассов, М. Стронін, Л. Панова та інші).

Навчальні ігри мають багато різновидів, спільною рисою яких є елемент гри. Важливим аспектом проблеми розроблення і впровадження ігрових методів у навчальний процес вищих навчальних закладів є вивчення теоретико-методологічних засад технології ігрового навчання, дослідження ефективності, навчальних, розвивальних та виховних можливостей дидактичних ігор, їхнього впливу на формування творчо активної, професійно і соціально компетентної особистості фахівця тощо.

Вивчення психолого-педагогічних джерел свідчить, що проблеми навчання з використанням ігрової діяльності у вищій школі особливо інтенсивно досліджують із середини 70-х років ХХ ст. Зазначимо, що теорії гри, визначенню її функцій, специфічного змісту порівняно з іншими видами діяльності присвячені праці багатьох педагогів (Г. Ващенко, М. Касьяненка, Я. Коменського, С. Лісової, А. Макаренка, П. Підкасистого, С. Русової, В. Сухомлинського, М. Тименко та ін.), психологів (Б. Ананьєва,

Л. Виготського, О. Киричука, А. Піаже, В. Роменця, С. Рубінштейна, Т. Титаренка та ін.).

О. Хоменко характеризує навчальну ділову гру як один з найперспективніших шляхів підвищення ефективності навчального процесу у вищій школі, якості фахової підготовки студентів. Навчальну ділову гру він розглядає як змодельовану та педагогічно організовану навчально-пізнавальну, науково-дослідну, професійно-виробничу діяльність, що забезпечує формування соціального та професійного досвіду особистості [234, с. 9 - 10].

На підставі аналізу цих та інших психолого-педагогічних джерел, а також результатів проведеного нами науково-педагогічного пошуку виявили, що технологія ігрового навчання будується на основі систематичного застосування активних методів навчання. Окрім того, це дало змогу узагальнити методи, які, на нашу думку, ефективно впливають на інтенсифікацію процесу навчання у вищих навчальних закладах і забезпечують активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Ігрові методи навчання засновані на відтворенні, імітації або моделюванні виробничих ситуацій і направлені на придбання досвіду ефективного рішення реальних професійних задач. При моделюванні наочного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі ділова або імітаційна гра займає одне з основних місць. Ділові або імітаційні ігри дозволяють імітувати ситуації, що є динамічною моделлю дійсності, і навчають студентів вирішувати їх, дозволяючи учасникам гри розвивати уміння, навички і досвід професійної діяльності. Їх основна мета – виробити у студентів стратегії поведінки, уміння діяти в типових ситуаціях, що виникають в професійній діяльності. Педагогічний ефект ділової або імітаційної гри пов'язаний із спонуканням учасників до самовизначення по відношенню до професійної ситуації, інтелектуальних засобів її організації, взаємодії з оточуючими (особливо за наявності конфлікту, що є типовою ситуацією для юриста).

Науковець Л.Романишина зауважує, що останнім часом ділові ігри знаходять широке застосування в самих різних галузях підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Таким чином, в основі ділової гри лежить імітаційна модель, що реалізується завдяки діям учасників гри. На семінарських заняттях із практичним використанням ігрової технології відбувається поглиблення і закріплення знань студентів, удосконалюються вміння застосовувати їх на практиці. Відзначимо, що в цілому, ігрова діяльність виконує такі функції: комунікативну (засвоєння діалектики спілкування), іготерапевтичну (перемога труднощів, які виникають у різних видах життєдіяльності), діагностичну (сприяння самопізнанню), соціалізаційну (включення в систему суспільних відносин). Ділова гра дає можливість студентам не боятись помилок і активізувати власний творчий потенціал. Учасники гри стають конкретними носіями виробничих відносин, які складаються в колективі [179].

В ході дослідження в експериментальних групах в рамках відповідних дисциплін було організоване проведення імітаційних ігор "Судовий процес в кримінальному суді", "Шлюботорозлучний процес в цивільному суді", "Огляд місця події", "Проведення затримання, обшуку і арешту", "Проведення допиту підозрюваного в здійсненні злочину", "Виступ прокурора / адвоката на судовому процесі".

На уроках іноземної мови на юридичному факультеті були проведені імітаційні ігри "Кримінальний процес в англійському суді" (пов'язаний з проблемою евтаназії), "Прес-конференція між представниками державної влади і громадськістю / пресою з проблеми страти". Імітаційні ігри на уроках іноземної мови дозволяють не тільки в ігровій формі вирішувати певну професійну задачу, але і сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності, будучи додатковим інструментом формування професійних і особових якостей майбутнього фахівця.

Використання ділових ігор у процесі навчання майбутніх юристів значно інтенсифікує навчальний процес. Організація процесу навчання у

вищих юридичних закладах з використанням ігрових ситуацій потребує кропіткої підготовчої роботи викладача, вироблення теоретичних і практичних умінь і навичок з конструювання гри. Адже добре організована гра повинна бути саморегульованою. Вона відбувається без видимої участі викладача, який діє поза грою (перед грою він виступає як організатор, а в кінці заняття, аналізуючи хід гри, підводить підсумки, робить відповідні висновки). Отож робота викладача повинна бути спрямована на педагогічне керівництво навчально-ігровою діяльністю студентів. Діяльність викладача, на наш погляд, охоплює визначення дидактичних цілей, відбір змісту навчальної інформації, добір методів, засобів, форм навчання, організацію, стимулювання і релаксацію, контроль, аналіз процесу гри й одержаних результатів тощо.

Ділові ігри бажано широко використовувати як засіб навчання, виховання і розвитку майбутніх юристів. У будь-якій грі розвивається увага, спостережливість, кмітливість, крім того, ділова гра розвиває вміння вирішувати певні професійні завдання та визначати шляхи їх вирішення.

Проаналізуємо один із видів ігор – рольові ігри. Рольова гра – простий і природний спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, найбільш доступний шлях до оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Необхідність раціональної побудови, організації і застосування рольових ігор у процесі навчання і виховання студентів вимагає ретельного і детального вивчення цього питання.

Більшість науковців вважає за доцільне проводити гру на заключному етапі роботи над темою, оскільки не всі студенти можуть вільно імпровізувати в рольовій грі без попередньої підготовки. Деякі автори вважають, що ігри можуть бути використані на всіх етапах навчання, не даючи при цьому ніяких рекомендацій щодо послідовності введення ігор у навчальний процес. Не позбавлено справедливості твердження багатьох авторів, що невеликі рольові ігри варто вводити в навчальний процес уже на початковій стадії роботи над темою, щоб студенти звикали до цього

виду роботи поступово, тому що в іншому випадку від ігор не вдається домогтися бажаних результатів через бар'єр, що виникає при незвичній формі спілкування, характерної для рольової гри.

У процесі вивчення дисципліни "Кримінальне право" на третьому курсі Вінницької філії Міжрегіональної академії управління персоналом була проведена ділова гра "Кримінальний процес".

Цілями проведення ділової гри "Кримінальний процес" були:

- показати етапи і процедуру стадії судового розгляду;
- навчити правовій оцінці початкової фактичної правової ситуації (аналізу матеріалів справи, законодавства, розробці правової позиції по справі, ухваленню процесуальних рішень);
- сформувати практичні навички реалізації прав та виконання обов'язків професійними суб'єктами кримінального судочинства у процесі судового розгляду (складання процесуальних документів, виступів в суді першої інстанції і т.д.);
- визначити рівень теоретичної підготовки студентів з дисципліни "Кримінальний процес".

Організація і проведення ділової гри "Кримінальний процес" включала наступні етапи:

I. Підготовчий.

На підготовчому етапі здійснюється підбір справи і учасників гри

II. Репетиційний.

На репетиційному етапі відбувається розподіл ролей, ознайомлення учасників гри із справою, доопрацювання, складання вироку, сценарію процесу, імітація стадії призначення судового засідання, проведення необхідних експертних досліджень, підготовка виступів і судових рішень, генеральна репетиція.

III. Демонстраційний.

На демонстраційному етапі здійснюється безпосереднє проведення судового процесу.

IV. Завершальний.

На завершальному етапі обговорювались підсумки навчального процесу, відпрацьовувались процесуальні прийоми виправлення допущених помилок.

У процесі організації проведення ділової гри викладач повинен:

- обрати кримінальну справу та зробити підбір студентів для участі в діловій грі;
- спостерігати та контролювати роботу студентів;
- консультувати студентів з усіх питань, що виникають у процесі підготовки ділової гри;
- проводити загальні збори студентів і генеральну репетицію;
- давати рекомендації по вибору оптимального варіанту рішення різних правових питань;
- надавати студентам відомості про навчальну та додаткову спеціальну літературу, використання якої сприятиме підготовці та проведенню ділової гри;
- аналізувати і, у разі потреби, корегувати рішення учасників ділової гри в ході її підготовки;
- оцінювати хід ділової гри, дії і рішення окремих її учасників;
- провести повний аналіз результатів, проаналізувати ділову гру із студентами на семінарських заняттях.

Після проведення ділової гри був здійснений детальний аналіз безпосередніми керівниками та студентами. Визначено наступні етапи обговорення:

1. Висловлення учасниками гри суджень про форму і зміст проведеної ділової гри (з аналізом власних дій і дій інших учасників);
2. Виступ студентів, які не приймали участь, але побажали дати оцінку діловій грі;
3. Оцінювання проведення ділової гри викладачем:
 - підсумовує всю виконану роботу в комплексі;

- виділяє найбільш значущі позитивні сторони гри;
- звертає увагу на основні допущені помилки і недоліки, вказує на шляхи їх подолання;
- визначає питання з теорії кримінального процесу, де були виявлені слабкі знання студентів;
- оцінює організацію ділової гри, відзначаючи її слабкі місця;
- характеризує активність учасників гри в процесі обґрунтування і захисту своїх позицій, оцінює якість виконання рольових функцій її учасниками;
- відзначає рівень теоретичної підготовки студентів.

4. Студенти висловлюють заперечення і зауваження з приводу оцінювання викладачем, а також пропозиції і побажання по покращенню організації і керівництву ділової гри в майбутньому.

У процесі дослідження нами були визначені критерії, які необхідно враховувати у ході оцінювання результатів ділової гри:

- наочні знання майбутніх юристів – тобто об'єм і рівень знань, які студенти зуміли продемонструвати;
- прояв навичок виконання професійних дій, ступінь готовності студентів до реальної професійної діяльності;
- якість роботи студентів;
- наявність групової згуртованості, психологічного контакту, організованість колективу групи.

На основі застосування ділових ігор у процесі фахової підготовки майбутніх юристів нами було дійдено висновку, що використання ділової гри дозволяє:

- сформувати адекватне уявлення студентів про майбутню професійну діяльність;
- продемонструвати типові моделі професійної діяльності;
- сформувати навички правозахисної діяльності;
- апробувати нові процесуальні форми;

- змодельовати типові проблемні ситуації;
- проаналізувати недоліки діючих нормативних розпоряджень та практики їх застосування;
- обґрунтувати позиції щодо спірних теоретичних питань у різних галузях права;
- виявити конфлікти та проблеми, які можуть виникнути на практиці, визначити можливі шляхи їх подолання;
- сформувати професійні якості фахівців в умовах, наближених до реальних, елементи професійної правосвідомості;
- відпрацьовувати навички роботи в колективі;
- здійснити контроль за ходом навчального процесу, оцінити знання студентів;
- перевірити рівень готовності студентів до реальної правозастосовчої та правозахисної діяльності.

Ділова гра у процесі фахової підготовки юристів відіграє значну роль, допомагає спілкуванню, сприяє передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність.

Наведемо приклад ділової гри, яка була використана у процесі вивчення курсу "Сімейне право", "Розділ майна подружжя".

Між студентами розподіляються ролі колишнього подружжя і видаються наступні сюжети, які є базою для подальшого розвитку гіпотетичної правової суперечки. Також у викладача є низка документів по даному сюжету, які студентам спочатку не видаються, а розкриваються перед студентами лише в тому випадку, якщо «консультант» попросить «клієнта» їх показати, решта документів студенти можуть для обґрунтування своєї позиції формувати самостійно.

Інформація для "колишньої дружини А. Амосової". А. Амосова була у шлюбі з Б. Амосовим. Шлюб розірвуть 15 січня 2009 р. В період шлюбу

придбали автомобіль ВАЗ-2106 2002 р. випуску, який коштує зараз приблизно 100 000 грн. Також є садовий будиночок із надвірними спорудами вартістю 125 000 грн. Амосова пропонувала чоловіку забрати машину, а їй залишити садовий будиночок і виплатити різницю у розмірі їх долі в майні при розділі. Вона вважає такий розділ справедливим, оскільки їй машина не потрібна, вона не вміє її водити, а садом займалася вона. Колишній чоловік із запропонованим варіантом не згоден і говорить, що він теж хоче залишити за собою садовий будиночок, а також машину (із виплатою Амосової різниці), а також вважає, що машина стоїть дешевше, оскільки пошкоджена в аварії. Амосова вважає, що знижувати вартість машини не можна, оскільки колишній чоловік сам винен, він побив машину, коли сідав нетверезим за кермо.

Інформація для "колишнього чоловіка Б. Амосова". Б. Амосов був у шлюбі з А. Амосовою (до 15 січня 2009 р.). В період шлюбу подружжя придбало автомобіль ВАЗ-2106 2002 р. випуску, який нині коштує приблизно 50 000 грн., оскільки машина багато експлуатувалася, він підробляв на ній вечорами після роботи, підвозив пасажирів, крім того, автомобіль двічі потрапляв в аварію. Також є садовий будиночок із надвірними спорудами вартістю 125 000 грн. Амосова при розділі майна просить залишити у неї садовий будиночок і гроші, а йому віддати машину. Він не згоден із таким розділом. Виплатити різницю за машину він згоден, але Амосова називає дуже високу ціну за їх "шістку" (оцінює її в 100 000 грн.), він багато на ній їздив і в сад, а іноді підробляв вечорами «візництвом». У саду він ремонтував будиночок, будував там сарай під дрова і інструменти, в якому любить щонебудь майструвати. Тому не хоче передавати будинок дружині, а вважає, що він повинен залишитися у них в сумісному користуванні.

Методичні рекомендації викладачу при проведенні гри. Даний сюжет зорієнтований на навчання студентів застосуванню на практиці знань, одержаних при вивченні дисциплін: сімейне право, цивільне право, цивільне процесуальне право. У сюжеті змодельовані два осередки конфлікту:

суперечка про те, кому при розділі майна дістанеться садова ділянка (можливість сумісного користування виключається) і яка реальна вартість автомобіля.

Нерідко студенти на стороні Амосової намагаються заявити вимогу про зміну розміру доль в її користь, ґрунтуючись на сюжетній лінії про розбитий автомобіль, який Амосов водив у п'яному стані. З урахуванням того, що таке ускладнення позиції приведе до вироблення практичних навичок аргументування і доведення, не слід відмовляти студентів обирати дану позицію. Проте не слід заохочувати бажання студентів змінити сюжет шляхом твердження (і формування доказів) про те, що яке-небудь із спірного майна придбане до шлюбу, або даровано одному з подружжя, або іншим чином змінити режим спільної власності на спірне майно.

Спочатку студентам, що грають ролі клієнтів, повинно бути запропоновано зайняти непримиренну позицію відносно своїх цілей і потреб при розділі майна. Тільки студент-консультант повинен переконати свого клієнта в необхідності пошуку компромісного рішення щодо суперечки по садовому будиночку.

Для максимального навчального ефекту із даного сюжету рекомендується запропонувати скласти студентам позовну заяву і відгук на позовну заяву, а також провести переговори і скласти проект угоди про розділ майна подружжя або мирової угоди.

Навчальні завдання ділової гри:

1. Навчити студентів отримувати інформацію у клієнта про фактичні обставини, пов'язані з проблемою клієнта.

2. Навчити студента виділяти інформацію про інтереси клієнта, навчити розрізняти інтерес особистий (фактичний) і такий, що має юридичне значення.

3. Навчити студента застосовувати до фактичної ситуації з урахуванням інтересу клієнта норми матеріального права, враховуючи правові позиції судових органів, а також виробити вміння комплексного

підходу до оцінки правових норм сімейного законодавства, цивільного законодавства. Саме це завдання є головним в сюжеті ділової гри, оскільки звичай судової практики присуджувати при розділі майна кожному з подружжя певне неподільне майно з урахуванням його інтересів заважає побачити інші норми права, що не дозволяють суду позбавити одного з подружжя права власності, якщо на це немає його волі.

4. Навчити студента прогнозувати перспективу вирішення суперечки у суді, оцінювати можливості доведення аргументів своєї сторони в суді.

5. Навчити студента переконувати клієнта піти на компроміс і знайти взаємоприйнятні варіанти вирішення спору між сторонами.

6. Розвинути у студента навички складання юридичних документів (позовна заява, відгук на позовну заяву, мирову угоду)».

Більшість студентів оцінюють рольові ігри позитивно, вбачаючи в них велику практичну користь. Це доводиться результатами досліджень Е. Аргустанянц, О. Колесникова, Г.Фролова, О. Шадріна і закордонних фахівців, таких як J. Schwerdfeger, H. Rosenbuch, M. Knight.

Приєм рольової гри має безсумнівну дидактичну цінність, адже рольова гра сприяє ефективному засвоєнню матеріалу і підвищенню навчальної мотивації. У застосуванні ігор ми використовували системний, діяльнісний підхід.

Методи активізації навчальної діяльності дають можливість істотно підвищити ефективність навчання. До таких методів можна віднести „метод проектів”. Відзначимо, що метод проектів є не зовсім новим, він виник на початку ХХ століття в американській школі, проте в 20-30 роках почав застосовуватися й у вітчизняній педагогічній практиці. Останнім часом цьому методу приділяється значна увага у багатьох країнах світу.

Науковець І. Зімня дає наступне трактування зазначеного терміну, а саме: „проект – самостійно спланована й реалізована студентами робота” [78, с. 9]. Як зазначає Г. Ісаєва, „проекування – це особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна

орієнтація, практично спрямоване дослідження” [80, с. 4].

Відзначимо, що робота за методом проектів передбачає постановку конкретних завдань, їх розкриття, розв’язання, з обов’язковою наявністю ідеї та гіпотези розв’язування проблеми, чітким плануванням дій, розподілом (якщо розглядається групова робота) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов тісної взаємодії, відповідальності учасників проекту за свою частину роботи, регулярного обговорення проміжних кроків та результатів, при необхідності коректувати і виправляти помилки та недоліки. На виконання проекту відводиться певний час, протягом якого має бути досягнутий конкретний, відчутний результат, готовий до впровадження.

Проаналізувавши дослідження науковців у галузі практичного застосування методу проектів, нами було виділено його переваги: цей метод характеризується високою комунікативністю та активним включенням студентів у навчальну діяльність; кожний студент приймає власну відповідальність за особистісне просування у навчанні; використання методу проектів дозволяє створити умови для розвитку особистості студента, оскільки розвивається активне самостійне мислення; процес роботи над проектом стимулює діяльнісну активність учасників. Аналізуючи переваги даного методу, ми дійшли висновку, що проектна діяльність передбачає відхід від авторитарних і репродуктивних методів навчання, вимагає обміркованого та обґрунтованого поєднання з різними методами, формами і засобами навчання.

Технологія навчання у малих групах широко застосовується у процесі фахової підготовки юристів у ВНЗ, тому що активізує навчальну діяльність майбутніх юристів.

Розробником "навчання у малих групах" був російський вчений О. Рівін. Навчання у малих групах – це такий навчально-виховний процес, що проводиться у невеликих групах, учасники яких об’єднані спільною метою та завданнями, що є передумовою їх взаємодії, взаємовпливу, спільних норм, процесів та інтересів, під час якого відбувається безпосереднє

практичне засвоєння вивченого матеріалу. Технологія навчання у малих групах стала складовою частиною освітніх процесів багатьох країн і широко застосовувалась у ХХ столітті. Проблему досліджували Л. Барановська, Г.Блумберг, В. Дзюба, Дж.Мід, В. Паянок, О Пометун, Г. Сиротенко, Р. Сірс. Технологія навчання у малих групах ґрунтується на застосуванні методичної системи, в основі якої – інтерактивні методи навчання, що направлені на формування фахово значущих якостей особистості. У процесі організації навчання за ТНМГ реалізуються такі принципи викладання: проблемність, узгодженість, орієнтованість на наявний досвід, професійна спрямованість, націленість на самонавчання, зворотній зв'язок [96, с.143].

Наприклад, на практичних заняттях у роботі в «малих групах» за копіями реальних позовних заяв, у яких містяться клопотання про витребування доказів та письмових клопотань, заявлених у судовому чи у попередньому засіданні, відбувається обговорення, чи підлягають клопотання задоволенню. Також за копіями позовних заяв у кожній групі обговорювалося, якими доказами можуть підтверджуватись вимоги кожного позову. Готувалися процесуальні документи: ухвали про забезпечення доказів, судове доручення, запит.

Використання цієї технології у процесі фахової підготовки майбутніх юристів активізує навчання; надає можливість вироблення вміння розуміти та оцінювати дії інших людей; регулювання своїх дій відповідно до вимог членів групи і умов роботи; вміння обирати форми й засоби передачі своїх думок, почуттів для досягнення порозуміння; можливість обговорення інформації, відстоювання свого погляду, що сприяє перетворенню знань у впевненість.

Активне спілкування і взаємодія стимулює студентів, сприяє перетворенню індивідуальної діяльності у спільну працю, метою якої є обмін інформацією, порівняння, взаємооцінка, пізнання своїх можливостей та взаємовплив між учасниками навчального процесу. Матеріал для спілкування завжди готується з використанням проблемного та

інформаційного підходу. У педагогічній літературі зазначається, що за рахунок раціонального спілкування ми можемо удосконалити навчання. Організація навчання у малих групах передбачає кількісний склад від 3 до 12 (максимум 15) осіб із різним рівнем вмінь і навичок. При використанні технології навчання у малих групах ми пропонуємо кожній групі завдання, що виконується окремими частинами (кожний виконує свою частку) або «по колу» (кожне наступне завдання виконується наступним членом групи. На завершальному етапі ми проводимо обговорення результатів діяльності у присутності членів інших груп. Оцінки підсумовуються у загальний бал групи [96, с. 145].

Вивчення психолого-педагогічних джерел свідчить, що нині увага науковців та педагогів спрямована на застосування "кейс-методу", який найдоцільніше використовувати у навчальному процесі вищої школи [20], [56], [91]. Хоча концепція "кейс-методу" і його цілей в українській освіті лише починає розвиватися, можна навести приклади окремих її положень.

За дослідженням Т. Кошманової, досить популярне визначення навчальних "кейсів" дає Дональд Крукшенк: "Вивчення кейсів передбачає наявність старанно складеної історії того, що сталося". Інше визначення "кейс-методу" подав ще у 1953 р. дослідник Лоуренс: "Це засіб, за допомогою якого велика частка реальності пропонується класу для роботи над ним. Вдалих кейс підтримує дискусію в класі, спираючись на факти, що відповідають правдивим життєвим ситуаціям... Це запис складних ситуацій, які літературно розкладаються на окремі частини. А потім з'єднуються знову, щоб їх було краще зрозуміти" [91, с. 45].

Автори посібника "Ситуаційна методика навчання: теорія і практика" дають таке визначення "кейс-методу": "Метод ситуаційного навчання – це метод, застосування якого передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації. Опис цієї ситуації одночасно відображає не тільки певну практичну проблему, але й аналізує визначений комплекс знань, який необхідно засвоїти для її рішення. При цьому сама проблема не має

однозначних рішень, являє собою своєрідний розгалужений і неоднозначний оптимум" [183, с. 9].

Кейс-стаді – це сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на даному етапі [20, с. 13].

"Кейс-метод" уперше стали використовувати у 50-х рр. у Гарвардському університеті при підготовці фахівців у галузі юриспруденції, медицини і бізнесу. Викладачі університету розробили серії навчальних "кейсів" для підготовки адміністративного персоналу. Наступним кроком у їх використанні стала професійна підготовка вчителів.

Стверджують, що викладання, засноване на вивченні «кейсів», може допомагати майбутнім фахівцям вирішувати складні проблеми, що супроводжують професійну діяльність.

Як правило, у сучасній освіті використовуються два типи «кейсів». Один із них – це детальний, довгий опис викладання студентові певного матеріалу. Цей тип "кейсу" включає щоденні, можливо навіть із включенням годинної хронології, деталі того, що відбувалося у певній навчальній ситуації: коли, де і як. Через великий і глибокий обсяг матеріалу обговорення цього "кейсу" може тривати протягом кількох занять. Другим типом "кейсового" навчання є обговорення більш короткої і конкретної навчальної ситуації. Це може бути опис однієї події чи обставини, що мала місце протягом практики студента [92, с. 157-159].

Існує ряд причин, що зумовлюють активне застосування цього методу в сучасній освіті:

1. "Кейс-метод" призначений для отримання знань із тих дисциплін, істина в яких є плюралістичною (на відміну від точних наук).

2. Обговорення реальних професійних ситуацій створює у студентів відчуття значущості предмета, що вивчається, для їх професійного становлення, тобто сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації, а також відчуття успішності ("Я можу!"), що, у свою чергу, впливає на розвиток професійної мотивації ("Я можу тут, а, отже, я зможу і там (у реальному

професійному житті), я починаю "бачити" себе в професії"). Саме відчуття успіху виступає однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності.

3. Безперечною перевагою методу є не лише отримання знань і формування практичних навичок, але й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок.

4. За допомогою "кейс-методу" знімається проблема класичного дефекту традиційного навчання, пов'язаного з сухістю, обмеженістю емоційного забарвлення у процесі викладання матеріалу.

5. Технологія методу доволі проста, а це гарантує використання цього методу викладачами різних дисциплін, створення міждисциплінарних "кейсів" [56, с.68].

"Кейс" можна використовувати з метою надання допомоги майбутньому спеціалісту щодо заглиблення у реальність, з якою він буде зустрічатися щодня у професійній діяльності. Застосування визначеного методу допоможе майбутнім фахівцям краще зрозуміти специфічні аспекти реальності, а саме: взаємовідносини, типи відповідальності, робочий клімат, мотивацію тощо. Це розуміння підсилюється за рахунок того, що викладач університету "веде" студентів через аналіз конкретного випадку. Навчання за допомогою "кейсів" сприяє також формуванню аналітичних умінь. При використанні навчальних "кейсів" студенти аналізують подію і її результат або прогнозують свої дії у запропонованій ситуації. Дослідники Гаррі Сайкс і Томас Берд зазначають, що коли студенти беруть участь у роботі з "кейсами", то мають можливість перевірити власні теоретичні знання і переконання [91, с. 47].

Застосування "кейс-методу" для підготовки майбутніх юристів забезпечує такі переваги: сприяє професійному становленню; надає можливість вирішити проблему шляхом аналізу її складових; залучає студентів до колективного вирішення професійних питань; дозволяє активізувати набуті знання з фахових дисциплін; перетворити теоретичні знання на практичні.

Кейс метод (від лат. "casus" - заплутаний або незвичайний випадок) - є інтерактивним методом на основі професійної ситуації, узятій з реальної практики, яку студенти повинні осмислити і запропонувати шляхи раціонального виходу з неї. Синонімами також виступають: кейс-стаді, метод кейсів, метод аналізу інцидентів, дослідження випадку, ситуаційне завдання. Можна з певною часткою упевненості стверджувати, що даний метод є виключно органічним і ефективним для професійної підготовки майбутніх юристів. Для справедливого застосування закону необхідно не тільки його знати, але й уміти правильно застосовувати в конкретних ситуаціях. Основна мета кейс методу – це розвиток професійних здібностей, формування конкретних умінь студентів – майбутніх юристів вирішувати практичні завдання. Об'єктом даного методу виступають спеціальні дидактичні матеріали, що імітують реальну професійну діяльність. Тому дуже часто у набори методичних матеріалів, якими забезпечується метод, включаються реальні атрибути професійної діяльності: судові справи, засновницькі документи фірм тощо.

За Л. Жовтою, алгоритм виконання кейс-завдань буде наступним:

- 1) прочитати кейс, ознайомитися із ситуацією;
- 2) виявити проблему, узагальнити і проаналізувати інформацію;
- 3) розвинути гіпотези і уточнити проблеми;
- 4) сформулювати альтернативні рішення;
- 5) оцінити альтернативи, скласти перелік переваг і недоліків кожної з альтернатив;
- 6) підтвердити продуктивність рішення і обґрунтувати переваги [69].

Розглянемо ці етапи більш детально. Деякі дослідники пропонують проводити підготовку до виконання кейс-завдань. У такому випадку завдання роздаються студентам для ознайомлення до проведення заняття. Інші науковці вважають за доцільне використовувати кейс-метод безпосередньо у процесі заняття. У першому випадку, студенти мають більше часу для ознайомлення з ситуацією та виявлення проблеми завдання, проте викладач

не може бути впевнений у самостійності прийнятого рішення. У іншому випадку, ознайомлення з кейс-завданням у процесі заняття забирає значну кількість часу. На нашу думку, викладач повинен орієнтуватись на зміст кейс-завдання та умови його проведення, тобто підхід до застосування кейс-методики може бути різним, в залежності від різних обставин. На другому етапі студенти аналізують ситуацію, уточнюють обставини та узагальнюють інформацію. На цьому етапі відбувається осмислення проблеми, актуалізуються набуті знання. На третьому етапі студенти пропонують можливі варіанти вирішення завдання, дискутують один з одним, колективно співпрацюють, після чого, на четвертому етапі формулюють можливі способи вирішення кейс-завдання. Потім обговорюють можливі варіанти, визначають переваги та недоліки кожної альтернативи, роблять узагальнення. На останньому етапі студенти обґрунтовують прийняте рішення, вказують на його переваги, відстоюють доцільність його використання.

У експериментальних групах кейс-метод використовувався при проведенні семінарських занять практично на всіх дисциплінах загальнопрофесійного і спеціального циклів, що представляють окремі галузі права. Студенти одержували матеріали та умови кейса наперед для самостійної підготовки. На занятті відбувалося колективне обговорення приведенного випадку з практики. Потім викладач пропонував одному із студентів описати ситуацію і запропонувати стратегію рішення. Далі відбувалася дискусія, в ході якої група оцінювала правомірність застосування відповідних норм права для вирішення даного кейса. В кінці обговорення викладач міг розповісти про те, що ж дійсно відбулося в реальній ситуації, на основі якої написаний кейс, і які висновки можна зробити. Крім того, при проходженні виробничої практики на 4 курсі навчання студенти експериментальних груп юридичного факультету займалися рішенням кейсів при наданні безкоштовної юридичної допомоги населенню. Крім придбання практичних професійних навичок рішення конкретних правових казусів,

надання допомоги людям в реальній ситуації сприяє розвитку розуміння студентами – майбутніми юристами етичного значення юридичної професії і відповідальності за рішення, що приймаються самостійно.

Наприклад, у процесі вивчення дисципліни "Цивільне право України" викладач може запропонувати наступні кейс-завдання: "Змоделуйте ситуацію, в якій особа, що їй належить речове право на чуже майно, своєю дією може припинити існування цього права таким чином, що чуже майно може стати її власним. При цьому речове право на чуже майно має виникнути в силу прямої вказівки закону" або "29 січня 2004 року загинув громадянин Щупко. Із спадкоємців першої черги у нього залишився тільки син Андрій, а з другої черги – рідна сестра. Заповіту складено не було. Сестра вважала, що спадкоємцем має стати вона, оскільки за тиждень до загибелі Щупка його син намагався отруїти батька, але побачивши муки останнього після випитої отрути, не витримав і відвіз його до лікарні. У зв'язку з цим сестра твердила, що син не може отримати право на спадкування як особа, яка скоїла замах на життя спадкодавця. Чи згодні ви з нею? Свою відповідь обґрунтуйте", "2 лютого 2004 року громадянин Тараненко склав заповіт на користь своїх синів Андрія та Севастяна. Своє майно він заповів їм у рівних частках. 5 лютого за пропозицією батька Андрій ознайомився з текстом заповіту і був дуже обурений, бо сподівався, що все майно батько заповість йому. 6 лютого Андрій здійснив замах на життя Севастяна, який (замах) виявився невдалим. Брат отримав середньої тяжкості тілесне ушкодження. Андрія було засуджено до позбавлення волі. Через місяць після вступу у законну силу вироку суду Тараненко раптово помер. Севастян вважав, що він є єдиним спадкоємцем, оскільки згідно з ч. 1 ст. 1224 ЦК не мають права на спадкування особи, які вчинили замах на життя можливих спадкоємців. В свою чергу Андрій твердив, що йому належить право на спадкування, оскільки його батько знав про замах на життя Севастяна, але заповіту після цього не змінив, не скасував і не склав

нового. Хто з братів правий у цій ситуації? Вирішіть питання, як повинно відбутися спадкування у цьому випадку".

Проведення заняття для майбутніх юристів з використанням кейс-завдань потребує ретельної підготовки викладача, який повинен роз'яснити студентам зміст завдання, контролювати його виконання та професійно оцінити успіхи та досягнення студентів. У процесі заняття викладач розподіляє студентів на підгрупи та ставить перед ними завдання, яке вони повинні вирішити, виходячи з набутого теоретичного досвіду. Учасники кожної підгрупи намагаються вирішити завдання, пропонують різні шляхи його вирішення, дискутують. У процесі роботи викладач контролює виконання завдання кожною підгрупою і відповідно оцінює. Вирішення кейс-завдань сприяє професійному становленню майбутніх юристів, розвиває вміння колективної співпраці, активізує навчальну діяльність.

До недоліків впровадження "кейс-методу" в навчальний процес закладів освіти відносять: відсутність достатньої кількості якісних "кейсів", які б уможливили глибоке вивчення проблем професійної освіти; "кейси" часто бувають неконкретними, розпливчастими, позбавленими істотної інформації, яка б дозволила вдумливий аналіз і обґрунтоване прийняття професійного рішення; використання "кейсів" вимагає великої кількості часу; для того, щоб "кейс-метод" "працював", викладачі повинні бути досвідченими в організації навчання, яке веде до відкриттів, проведенні дискусії, бути спроможними відмовитись від власних суджень і упереджень, а також мати глибокі знання, щоб допомогти учасникам проаналізувати і зрозуміти "кейсову" ситуацію [91, с.24].

Також перешкодою при використанні кейс-методу у навчальному процесі вищої школи є традиційна методика викладання, яка передбачає взаємодію викладача та студента. Отже, використання кейс-методу потребує змін у педагогічній підготовці викладачів, заміни методів традиційного викладання сучасними технологіями у навчальному процесі.

2.4. Використання мультимедійних засобів

В умовах зростання ролі інформаційних технологій науково-педагогічна діяльність повинна орієнтуватись на вдосконалення методології та стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання, адекватних завданням розвитку особистості студента в умовах інформатизації суспільства [52, с.155].

Використання технологій мультимедіа у ВНЗ займає окреме місце під час підготовки спеціалістів, дає можливість інтенсифікувати навчальний процес, поліпшити якість знань, поглибити знання студентів не лише з основних предметів, проводити і приймати участь у конференціях по Інтернету.

Питання застосування мультимедійних технологій у навчально-виховному процесі досліджувала значна кількість відомих вчених (Б. Гершунський, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Машбиць, В. Монахов, В. Новиков, І. Підласий, І. Роберт, Л. Романишина та інші).

Мультимедіа є новою інформаційною технологією, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованою на використанні компакт-дисків [50, с.9].

Мультимедіа означає інтеграцію різних засобів передачі на спільній базі, наприклад, на базі комп'ютера. Стратегія мультимедійного навчання полягає у комплексному використанні функціональних дидактичних засобів [251, с. 42].

Мультимедіа – це спеціальна інтерактивна технологія, що забезпечує за допомогою технічних та програмних засобів роботу з анімованою комп'ютерною графікою і текстом, мовою, високоякісним звуком, нерухомими зображеннями і рухомим відео [187, с. 175].

Якщо поєднати всі визначення то можна зробити наступне узагальнення:

Мультимедіа - це:

1. Технологія, що описує порядок розробки, функціонування і застосування засобів обробки інформації різних типів;
2. Інформаційний ресурс, створений на основі технологій обробки і представлення інформації різних типів;
3. Комп'ютерне програмне забезпечення, функціонування якого пов'язане з обробкою і представленням інформації різних типів;
4. Комп'ютерне апаратне забезпечення, за допомогою якого стає можливою робота з інформацією різних типів;
5. Особливий узагальнювальний вид інформації, яка об'єднує в собі як традиційну статичну візуальну (текст, графіку), так і динамічну інформацію різних типів (мову, музику, відео фрагменти, анімацію і т.п.).

Таким чином, в широкому сенсі термін "мультимедіа" означає спектр інформаційних технологій, що використовують різні програмні і технічні засоби з метою найбільш ефективною дії на користувача. Завдяки застосуванню мультимедіа в засобах інформатизації за рахунок одночасної дії графічної, звукової, фото і відео інформації такі засоби володіють великим емоційним зарядом і активно включаються в індустрію розваг, практику роботи різних установ, домашнє дозвілля, освіту.

Одну з найширших областей застосування технологія мультимедіа одержала у сфері освіти, оскільки засоби інформатизації, засновані на мультимедіа, здатні, у ряді випадків, істотно підвищити ефективність навчання. Мультимедійні технології інтенсифікують навчальний процес та активізують професійну мотивацію майбутніх юристів шляхом використання принципу наочності. За рахунок цього, більшість педагогів можуть використовувати мультимедіа як основу своєї діяльності з інформатизації освіти. Інформатизація освіти є сферою науково-практичної діяльності людини, направленої на застосування технологій і засобів збору, зберігання, обробки і розповсюдження інформації, що забезпечує систематизацію існуючих і формування нових знань у сфері освіти для досягнення психолого-педагогічної мети навчання і виховання.

Однією з ключових задач, успішне розв'язання якої безпосередньо впливає на якість професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів, є підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, тобто покращення розуміння, запам'ятовування і уміння застосовувати отримані знання. У психолого-педагогічній літературі зазначається, що близько 80 відсотків інформації людина сприймає через органи зору, близько 15 через слух і 5 відсотків, що залишилися, через дотик, нюх і смак. Проте, коли йдеться не тільки про сприйняття, але і про запам'ятовування інформації, то чільне місце належить моторній, тобто, руховій пам'яті. У цьому зв'язку важливо у процесі проведення занять постійно надавати особам, які навчаються, можливість самим здійснювати певні дії, що відносяться до навчального матеріалу, який розглядається. Сучасні ІКТ не тільки надають мультимедійне середовище для викладення і активного сприйняття навчальної інформації, але здійснюють стимулюючу дію щодо мотивації курсантів (слухачів) до вивчення цієї інформації [255, с. 174].

Перехід до інтерактивності засобів інформатизації освіти означає, що користувачам, як правило, студентам і викладачам, надається можливість активної взаємодії з цими засобами. Інтерактивність означає наявність умов для навчального діалогу, одним з учасників якого є засіб інформатизації освіти. Надання інтерактивності є однією з найбільш значущих переваг засобів мультимедіа.

Використання мультимедіа дозволяє майбутнім юристам працювати з навчальними матеріалами по-різному – студент сам вирішує, як вивчати матеріали, як застосовувати інтерактивні можливості засобів інформатизації, і як реалізувати спільну роботу зі своїми товаришами по навчанню. Таким чином, студенти стають активними учасниками освітнього процесу.

Таким чином, використання засобів мультимедіа дозволяє зробити процес навчання гнучким по відношенню до соціальних і культурних відмінностей між студентами, їх індивідуальними стилями і темпами навчання, їх інтересами. Застосування мультимедіа може позитивно

позначитися відразу на декількох аспектах навчального процесу у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

Мультимедіа сприяє:

- стимулюванню когнітивних аспектів навчання, таких як сприйняття і усвідомлення інформації;
- підвищенню мотивації студентів до навчання;
- розвитку навичок спільної роботи і колективного пізнання.

Нині інформаційні і, зокрема, мультимедійні технології більшою чи меншою мірою застосовуються в навчальній і організаційно-педагогічній діяльності практично всіх вищих юридичних навчальних закладів. Робота студентів в комп'ютерних і Інтернет-класах як у процесі вивчення інформатики, так і на заняттях з інших предметів, планування навчальних занять за допомогою комп'ютера або електронне комп'ютерне тестування знань студентів і абітурієнтів стали розповсюдженими.

Викладачі розробляють і активно використовують електронні навчальні засоби, комп'ютерні задачки, практикуми, лабораторні роботи, педагогічні програмні засоби. В електронну форму переведена більшість використовуваних наукових і методичних розробок. Подальший розвиток одержують нові форми освітньої діяльності, засновані на перевагах новітніх мультимедійних технологій, до яких, в першу чергу, відноситься дистанційна освіта. Наприклад, у Міжрегіональній академії управління персоналом студентам на вибір пропонується набір стандартних підручників або електронна бібліотека, яка містить не тільки підручники, та посібники, а й плани та програми дисциплін, методичні вказівки та рекомендації щодо виконання контрольних, курсових, дипломних робіт. Використання електронної бібліотеки має значні переваги, адже майбутній юрист може не відвідувати вищий навчальний заклад, а має можливість навчатися вдома, самостійно, не витрачаючи зайвих зусиль та часу. Крім того, така електронна форма бібліотек не займає багато місця і є більш зручною у використанні.

Нині існують програмні засоби, з якими обов'язково повинен вміти працювати майбутній спеціаліст у галузі правознавства. Зокрема, робота юриста пов'язана з використанням великої кількості документів і картотек, отже для юриста надзвичайно корисним є володіння вмінням користуватися електронними довідниками, програмним забезпеченням, інформаційно-пошуковими системами "ЛІГА:ЗАКОН", "Законодавство", Інтернет-сайти Президента України, Верховної Ради та Кабінету Міністрів України, сайт "Нормативні акти України" тощо.

Мультимедійні технології з кожним днем все більше проникають в різні сфери освітньої діяльності. Цьому сприяють як зовнішні чинники, пов'язані з інформатизацією суспільства і необхідністю відповідної підготовки студентів, так і внутрішні чинники, пов'язані з розповсюдженням у вищих навчальних закладах сучасної комп'ютерної техніки і програмного забезпечення, ухваленням державних і міждержавних програм інформатизації освіти, появою необхідного досвіду інформатизації у все більшій кількості викладачів. Використання засобів мультимедіа робить позитивний вплив на інтенсифікацію праці педагогів, а також на ефективність навчання студентів.

Використання новітніх інформаційних технологій під час навчального процесу у вищих юридичних закладах піднімає його на якісно новий рівень, позитивно впливає на мотивацію студентів до навчальної діяльності, підвищує рівень їх активності у виборі методів розв'язання поставлених завдань. Для виправданого і ефективного використання мультимедіа технологій необхідно знати основні позитивні і негативні аспекти інформатизації навчання, використання мультимедіа-ресурсів.

Позитивних аспектів використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в освіті (до яких, звичайно ж, відноситься і мультимедіа) достатньо багато. Як основні аспекти можна виділити:

1. Вдосконалення методів і технологій відбору і формування змісту освіти.

2. Інтенсифікація навчальної діяльності.
3. Організація нових форм взаємодії у процесі навчання.
4. Зміна змісту і характеру діяльності студента і викладача.
5. Вдосконалення механізмів управління системою вищої освіти.

До негативних аспектів можна віднести згортання соціальних контактів, скорочення соціальної взаємодії і спілкування, індивідуалізм, трудність переходу від знакової форми представлення знання на сторінках підручника або екрані дисплея до системи практичних дій, що мають логіку, відмінну від логіки організації системи знаків. У разі повсюдного використання мультимедіа технологій викладачі і студенти стають нездатними скористатися великим обсягом інформації, який надають сучасні мультимедіа і телекомунікаційні засоби. Складні способи представлення інформації відволікають студентів від матеріалу, що вивчається. Нарешті, надмірне і невиправдане використання комп'ютерної техніки негативно відображається на здоров'ї всіх учасників освітнього процесу. Перераховані проблеми і суперечності говорять про те, що застосування засобів мультимедіа в навчанні за принципом «чим більше, тим краще» не може привести до реального підвищення ефективності системи освіти. У використанні мультимедіа-ресурсів необхідний зважений і чітко аргументований підхід.

У різні роки в освіту проникали різноманітні засоби, поява яких піднімала на якісно новий рівень інформаційне забезпечення системи освіти, що всякий раз позитивно позначалося на ефективності підготовки фахівців. Технічні засоби дозволяють привнести в освітню діяльність можливість операції з інформацією різних типів таких, як звук, текст, фото і відео зображення. Ці засоби, у ряді випадків, виявляються дуже складними в технічному і технологічному відношенні і цілком можуть розглядатися як засоби мультимедіа.

Загальновідомо, що роботу сучасного фахівця будь-якого профілю нині неможливо уявити без застосування засобів обчислювальної

техніки, використання інформаційних технологій дозволяє підвищити ефективність прийняття багатьох рішень за рахунок своєчасного отримання необхідної інформації. У підготовці юристів використання інформаційних технологій відіграє значну роль: пошук необхідної правової інформації за допомогою комп'ютера вимагає не тільки технічних пізнань, але і юридичних, що стосуються структури норм права, умов їх дій.

Комп'ютер, що проник у сферу освіти, є універсальним засобом обробки інформації. Універсальність комп'ютера полягає в тому, що, з одного боку, він один у змозі обробляти інформацію різних типів (мультимедіа інформацію), з іншого боку, один і той же комп'ютер у змозі виконувати цілий спектр операцій з інформацією одного типу. Сучасні комп'ютерні засоби мультимедіа і мультимедіа технології тісно пов'язані з комп'ютерними телекомунікаціями, що бурхливо розвиваються. Практично всі інформаційні ресурси, опубліковані в комп'ютерних мережах, є мультимедійними ресурсами. І, навпаки, більшість ресурсів і технологій мультимедіа, що створюються в даний час, орієнтуються на роботу в телекомунікаційних режимах.

Використання телекомунікаційних мереж у поєднанні з використанням технологій і ресурсів мультимедіа відкриває нові можливості для освіти, основними з яких є:

- 1) розширення доступу до навчально-методичної мультимедіа інформації;
- 2) формування у студентів комунікативних навичок, культури спілкування, уміння шукати мультимедіа інформацію;
- 3) організація оперативної консультаційної допомоги;
- 4) підвищення індивідуалізації навчання, розвиток бази для самостійного навчання;
- 5) забезпечення проведення віртуальних навчальних занять (семінарів, лекцій) в режимі реального часу;
- 6) організація дистанційного навчання;

- 7) організація сумісних дослідницьких проектів;
- 8) моделювання науково-дослідної діяльності;
- 9) доступ до унікального устаткування, моделювання складних або небезпечних об'єктів, явищ або процесів тощо;
- 10) формування співтовариства викладачів через мережу;
- 11) формування співтовариства студентів через мережу.

Завдяки використанню телекомунікаційних засобів у сферу освіти проникли загальновідомі телекомунікаційні сервіси, такі як електронна пошта, телеконференції, віддалений доступ до інформаційних ресурсів та інші. Всі вони також дозволяють працювати з мультимедійною інформацією і є могутнім інструментом, що розширює сферу використання мультимедіа під час навчання студентів.

Набагато більший інтерес для навчального процесу майбутніх юристів можуть представляти спеціалізовані засоби мультимедіа, основне призначення яких – підвищення ефективності навчання. До таких сучасних засобів, в першу чергу, необхідно віднести інтерактивні мультимедіа дошки, які активно використовуються у значній кількості вищих навчальних закладів, що готують юристів.

"Інтерактивна дошка" – це сучасний засіб мультимедіа, який, володіючи всіма якостями традиційної дошки, має ширші можливості графічного коментування екранних зображень; дозволяє контролювати і проводити моніторинг роботи всіх студентів класу одночасно; природним чином (за рахунок збільшення потоку інформації, що пред'являється) збільшити навчальне навантаження студента; забезпечити ергономічність навчання; створювати нові мотиваційні передумови до навчання; вести навчання, побудоване на діалозі; навчати по інтенсивних методиках з використанням методів кейса. Інтерактивна дошка дозволяє проектувати зображення з екрану монітора на проекційну дошку, а також управляти комп'ютером за допомогою спеціальних фломастерів, знаходячись постійно біля дошки, як це було б за допомогою клавіатури або маніпулятора "миша".

Важливою характеристикою інтерактивної дошки є її «безрозмірність», тобто інформація, що фіксується, може розташовуватися на площі необмеженого розміру, при цьому все, що записується на цій дошці, може зберігатися нескінченно довго. Вся інформація, що відображається на дошці, може використовуватися протягом всього заняття. Викладач або студент може у будь-який момент повертатися до попередньої інформації. Окрім цього вся інформація поточного заняття може використовуватися на подальших заняттях, при цьому для їх проведення не вимагається додаткової підготовки.

Ще однією особливістю інтерактивної дошки є можливість збереження інформації, що фіксується на ній, у форматі відеофільму. Наприклад, можна зафіксувати рішення завдання так, щоб згодом проглядати не статичний кінцевий результат, а сам процес рішення завдання від початку до кінця, причому з будь-якою швидкістю.

Використання мультимедійної дошки у процесі підготовки майбутніх юристів є найбільш доцільним та перспективним у процесі вивчення дисциплін, в яких значна частина матеріалу представлена у досить складному графічному вигляді або може бути відображена лише у вигляді моделей – "Криміналістика" тощо.

Використання мультимедіа-технології в навчанні студентів породжує ряд особливостей, значущих з погляду психології і педагогіки. Одним з таких аспектів є психологія спілкування викладачів і студентів з мультимедіа-ресурсами і комп'ютерною технікою.

У процесі використання мультимедіа-ресурсів на занятті викладач має можливість гнучко міняти форми навчальної взаємодії зі студентами, а також застосовувати нові форми навчальної взаємодії студентів між собою. У процесі навчання застосовуються такі форми організації навчальної взаємодії, як групові проекти, у створенні яких використовуються можливості глобальних мереж, колективна участь в електронних

конференціях, пошук мультимедіа-ресурсів для рефератів і доповідей; створення презентацій і ін.

Сучасні мультимедіа-технології дозволяють говорити про наочне заняття в комп'ютерному класі, наприклад, з інтерактивною дошкою. Викладач на такому занятті, зберігаючи майже весь арсенал методичних прийомів, що є у нього, може багато разів його примножити можливостями мультимедіа-технології. Для цього необхідні, перш за все, мультимедіа-ресурси, які можна легко вбудовувати в структуру заняття. Студенти навчаються планувати майбутню роботу, раціонально організовувати її виконання, здійснювати самоконтроль і працювати в певному темпі.

Використання активних методів навчання в поєднанні з використанням ресурсів і технологій мультимедіа сприяє:

- 1) формуванню навичок продуктивного спілкування в умовах навчального процесу, в тій чи іншій мірі наближених до реальних умов;
- 2) розвитку вміння аргументувати свою точку зору, формулювати і висловлювати свої думки;
- 3) розвитку здатності аналізувати ситуації, виділяти причини їх виникнення;
- 4) вихованню твердості, необхідної для захисту своїх позицій перед іншими;
- 5) вдосконаленню процесів уваги, пам'яті, мислення.

На зміну фронтальним роботам все більше приходять індивідуальні, парні, групові. Парна або групова робота з використанням мультимедіа-ресурсів виявляється набагато ефективнішою за пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи. Студенти в групах розробляють план сумісних дій, знаходять джерела інформації, способи досягнення мети, розподіляють ролі, висувають і обговорюють ідеї. Всі студенти виявляються залученими в пізнавальну діяльність. Навчання в співпраці дозволяє оволодіти елементами культури спілкування в колективі і елементами управління (уміння розподіляти обов'язки для виконання загального

завдання, повністю усвідомлюючи відповідальність за сумісний результат і за успіхи партнера).

Ідеї проектності добре поєднуються з індивідуальною і груповою формою організації самостійної діяльності майбутніх юристів. Дослідження в цій області показали, що надзвичайно високий педагогічний ефект дає спеціально організована спільна робота студентів в мережі з використанням мультимедіа-технології. Її основу складають навчальні проекти, які виконуються спільно декількома групами студентів, зв'язаних між собою комп'ютерною мережею.

Основою навчального процесу слід вважати діяльність студента-юриста, мобілізацію його інтелектуальних, вольових зусиль, емоційних переживань. Викладач повинен направляти, коректувати цю діяльність. Важливо, щоб зміст навчального матеріалу, форми, методи, засоби навчання відповідали реальним і потенційним можливостям студентів, виступали чинником мотивації навчання.

М. Фіцула виділяє такі напрямки використання комп'ютерів в освіті:

- 1) комп'ютер як об'єкт вивчення;
- 2) комп'ютер як засіб навчання;
- 3) комп'ютер як складова частина системи управління народною освітою;
- 4) комп'ютер як елемент методики наукових досліджень [228, с.142].

Розглянемо ці напрямки у контексті фахової підготовки юристів більш детально. У процесі підготовки юристів навчальною програмою визначено вивчення дисципліни "Основи інформатики та комп'ютерної техніки". В цьому випадку комп'ютер стає об'єктом вивчення. Дисципліна "Основи інформатики та комп'ютерної техніки" є початковим курсом з інформатики і розрахована на студентів, які ще не працювали на персональному комп'ютері. Мета вивчення дисципліни – ознайомити студентів з основними загальними питаннями інформатики, новими термінами, навчити вільно користуватися персональним комп'ютером і створювати документи в сучасному оформленні. Засвоєння цієї дисципліни дасть студентіві базу

знань і вмінь, що стануть суттєвим підґрунтям для подальшого вдосконалення майстерності роботи за комп'ютером.

Відповідно до другого пункту – комп'ютер є засобом навчання. Він є необхідним інструментом для пошуку та обробки інформації, для самоосвіти студентів, для проведення конференцій у мережі Інтернет у режимі реального часу.

Згідно з третім пунктом – за допомогою комп'ютера можна контролювати набуті знання з дисциплін фахового циклу майбутніх юристів, корегувати їх та зміцнювати.

І, згідно з четвертим пунктом, за допомогою комп'ютера створюються електронні бібліотеки, методичні рекомендації та вказівки.

Для викладача – це можливість оперативно поновлювати зміст навчальних програм, проектувати навчальне середовище, розробляти різноманітні проблемні та творчі завдання, у тому числі й для самостійної роботи, розвивати особистість студента.

Виходячи з реалій сьогодення, коли всебічно освічений юрист-професіонал, працівник правоохоронних органів повинен постійно розв'язувати складні задачі обробки і аналізу значних інформаційних масивів, зокрема, у сфері зовнішньоекономічної діяльності, під час розслідування справ по ухиленню від оподаткування, правопорушень у кредитно-фінансовій сфері, легалізації автотранспорту, вкраденого у близькому і далекому зарубіжжі, встановленні, ідентифікації та розшуку осіб, які обґрунтовано підозрюються у скоєнні злочинів, окреслилась проблема, яка раніше була другорядною. Сформулювати її можна таким чином: користувацьких навичок, які одержує студент у процесі вивчення предмету "Інформатика", не досить для плідної аналітичної роботи, використання евристичних підходів для розв'язання нетрадиційних задач обробки, систематизації і синтезу на базі відомої якісно нової інформації.

У деяких вищих юридичних закладах майбутні юристи вивчають дисципліну "Інтернет-технології". Мета дисципліни – дати студентам

теоретичні знання в галузі Internet-технологій, що необхідні для ефективної роботи в мережі, і допомогти в набутті практичних навичок користування сучасними програмними продуктами, призначеними для цього. Програмою передбачено ознайомлення та набуття навичок роботи з програмними продуктами Microsoft Internet Explorer 5.0, Microsoft Outlook Express 97, Adobe Photoshop 6.0, FrontPage 98. Проте, на нашу думку, вивчення цих дисциплін не може задовольнити сучасні потреби суспільства до підготовки майбутнього юриста.

Задача якісної підготовки юриста-правоохоронця у плані освоєння інформаційних технологій ускладнюється тим, що більшість підручників, посібників, навчальних комп'ютерних програм, що надійшли у продаж останнім часом, носять загальний або неповний характер, не враховують специфіку підготовки спеціаліста-юриста у вищому навчальному закладі.

У зв'язку з викладеним вище, представляється виправданим напрацювання первинних навичок і умінь використання спеціального програмного забезпечення курсантами вищих юридичних навчальних закладів системи МВС. З цією метою у даний час створений ряд імітаційних навчальних систем, у яких моделюються як окремі слідчі дії (наприклад, огляд місця події), так і процес розслідування в цілому: програми-тренажери "Убивство", "Слідчий", "Рекет", "Міраж" [255, с.318].

А. Мойсеюк виділяє наступні фактори активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою комп'ютерних технологій: новизна та нетрадиційність навчання; використання швидкозмінних форм подачі інформації, стимуляція пошуку відповідей; поліпшення сприймання матеріалу за рахунок наочності, мультиплікації тощо; розвиток мислення завдяки експериментальності характеру діяльності, формування вміння раціонально будувати розумові операції; доступ до мережі Інтернет для дослідження певних проблем; забезпечення об'єктивності контролю [115, с.338].

Великі можливості відкривають комп'ютери не тільки для процесу навчання майбутніх юристів, але й для швидкого контролю над ним. Контроль, як відомо, є невід'ємною частиною навчального процесу і виконує функцію зворотнього зв'язку між студентом та викладачем. У використанні комп'ютера для контролю якості знань студентів досягається й більша об'єктивність оцінки. На дисплеї не тільки даються питання чи завдання, але і приводяться варіанти відповідей на те чи інше питання, з яких студенти вибирають вірний. Комп'ютер оцінює правильність відповіді і дає сигнал до продовження дії або пропонує додаткове завдання (Додаток В).

Об'єктивний процес комп'ютеризації освіти відображає розвиток техніки і технології у суспільстві й має значний вплив на освітні процеси, зокрема професійну підготовку фахівців [112, с. 237].

Впровадження інформаційних технічних засобів у процес професійного навчання докорінно міняє спосіб співпраці викладача з студентом [251, с. 42].

Важливе місце у процесі навчання майбутніх юристів займає такий вид роботи, завдяки засобам мультимедіа, як відео-заняття. За допомогою відео-лекції студенти можуть бути присутніми на лекціях з фахових предметів різних викладачів різноманітних юридичних закладів освіти. Студенти мають можливість покращити свої знання, вміння та навички, відвідати заняття відомих педагогів-юристів, бути присутніми під час судових засідань, криміналістичних експертиз тощо.

Відео-конференції допомагають студентам приймати участь у різноманітних міжнародних наукових конференціях, обговорити актуальні проблеми правочинства в Україні та за кордоном. Таким чином, використовуючи інформаційні ресурси Інтернету, з'являється можливість більш ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних завдань під час навчання.

Але треба зауважити, що ще недостає вивченим є питання розробки комп'ютерних програм для фахівців різних напрямків у ВНЗ, на

даний момент спостерігається тенденція до використання однакової методики для спеціалістів різних галузей.

Отже, підводячи підсумки, треба підкреслити, що використання засобів мультимедіа у процесі фахової підготовки майбутніх юристів значно збільшує інтенсивність навчального процесу, сприяє всебічному розвитку студентів в різних галузях науки та допомагає викладачу у реалізації освітньо-виховної мети.

Висновки до другого розділу

1. Мотиваційна сфера є необхідним показником при навчанні у вищих юридичних закладах. Виявлення її особливостей реалізує вимоги про врахування обґрунтованості особистістю вибору професії. У дослідженнях багатьох психологів показана залежність ефективності діяльності, як навчальної, так і професійної, від розвитку мотиваційної сфери особистості. Нині є необхідність виділити та науково обґрунтувати мотиваційні показники придатності до навчання та професійної діяльності майбутнього юриста. Вивчення та корекція мотиваційної сфери студента-юриста має стати необхідною складовою його професійної підготовки.

2. На сучасному етапі розвитку освіти перед викладачами вищих юридичних закладів постає проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студента, яку слід розглядати як мобілізацію викладачем за допомогою спеціальних засобів інтелектуальних здібностей студентів; їх морально-вольових та фізичних зусиль на досягнення конкретних цілей навчання, розвитку й виховання.

3. Застосування "кейс-методу" для підготовки майбутніх юристів забезпечує такі переваги: сприяє професійному становленню; надає можливість вирішити проблему шляхом аналізу її складових; залучає студентів до колективного вирішення професійних питань; дозволяє активізувати набуті знання з фахових дисциплін; перетворити теоретичні знання на практичні.

4. Використання технологій мультимедіа у ВНЗ займає окреме місце у процесі підготовки спеціалістів, дає можливість інтенсифікувати навчальний процес, поліпшити якість знань, поглибити знання студентів не лише з основних предметів, проводити і приймати участь у міжвузівських конференціях по Інтернету. Застосування мультимедійних технологій під час навчального процесу піднімає його на якісно новий рівень, позитивно впливає на мотивацію студентів до навчальної діяльності, підвищує рівень їх спроможності і активності у виборі методів розв'язання поставлених завдань.

Основні наукові результати, що представлені в розділі, опубліковані в працях автора [167-169], [174], [177].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

3.1. Організація і методика експериментальної роботи

Теоретичне вивчення і осмислення проблеми формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів дозволило нам висунути низку припущень, що вимагають експериментальної перевірки.

Метою нашого дослідження було перевірити, по-перше, ефективність побудованої моделі формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій і, по-друге, необхідність і достатність виділеного комплексу педагогічних умов її ефективного функціонування і розвитку.

У математичному енциклопедичному словнику [106] під необхідними і достатніми умови розуміються умови правильності твердження, без виконання яких твердження свідомо не може бути правильним (необхідні умови) і, відповідно, у процесі виконання котрих твердження свідомо правильне (достатні умови). Таким чином, під необхідними умовами ефективного функціонування і розвитку системи формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів нами розуміються умови, без яких система реалізується не повною мірою. Необхідність введених педагогічних умов випливає з аналізу наукової літератури, досвіду роботи ВНЗ, шляхів побудови запропонованої моделі й результатів констатувального етапу експерименту. Достатність педагогічних умов виходить з результатів експериментальної роботи. Під достатніми умовами формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів ми розуміємо умови, у процесі введення яких модель працює максимально ефективно.

Експеримент проходив у природних умовах навчального процесу на

юридичному факультеті вінницького філії Міжрегіональної Академії Управління Персоналом, Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Університету Сучасних Знань, Київського національного університету внутрішніх справ МВС України впродовж 6 років.

Експериментальна робота проводилася в два етапи (констатувальний і формувальний), кожний з яких розв'язував певні завдання.

Перший етап – констатувальний – був спрямований на розв'язання таких завдань:

- вивчити стан навчального процесу з точки зору формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів;
- визначити методи діагностики, що дозволяють об'єктивно оцінити рівень сформованості даних знань, умінь і навичок майбутніх юристів;
- виявити рівень сформованості досліджуваних знань, умінь і навичок у студентів.

Треба зазначити, що констатувальному етапу експериментальної роботи ми приділили значну увагу, оскільки достовірність одержуваних в експерименті результатів більшою мірою залежить від вихідних даних. У нашому експерименті на констатувальному етапі взяли участь 637 студентів і 57 викладачів юридичного факультету Вінницької філії Міжрегіональної Академії Управління Персоналом, Університету Сучасних Знань, Київського національного університету внутрішніх справ МВС України, Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна". Перший етап експерименту відбувався впродовж двох років до формувального експерименту. Однією з причин, що зумовили тривалість констатувального етапу експерименту, була необхідність достовірного визначення параметрів початкового рівня сформованості фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів, виявлення, котрих дозволило нам скомплектувати групи в межах основного експерименту.

На іншому формувальному етапі – розв'язувалися такі завдання:

- реалізувати на практиці модель формування фахових знань, умінь і

навичок майбутніх юристів;

– порівняти ефективність розробленої нами моделі з навчально-виховними моделями, традиційно вживаними у процесі підготовки майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій;

– перевірити вплив виділених педагогічних умов на ефективність моделі формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій.

Формувальний етап експерименту проводився впродовж трьох років.

Оскільки формувальний етап дослідно-експериментальної роботи будувався на основі введення нової моделі й проходив у природних умовах навчального процесу, коли варіювалися окремі педагогічні умови, що впливають на функціонування системи, нами було виділено чотири групи: одна контрольна і три експериментальні.

Контрольна група (КГ) – це група студентів, у якій навчання проводилося за традиційною методикою із застосуванням окремих елементів нашої моделі без цілеспрямованого використання педагогічних умов.

Експериментальні групи (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3) – це групи студентів, у яких за різних умов реалізовувалася розроблена нами модель:

ЕГ-1 – упроваджена модель за однієї спеціально створеної умови – формування професійної мотивації навчання "Цивільного права", "Трудового права", "Міжнародного права", "Кримінального права" на основі ідей продуктивної спільної діяльності;

ЕГ-2 – упроваджена модель за двох умов – забезпечення формування професійної мотивації навчання "Цивільного права", "Трудового права", "Міжнародного права", "Кримінального права" на основі ідей продуктивної спільної діяльності, інтенсифікації процесу формування правових знань, умінь і навичок з майбутніх юристів засобами методів інтерактивного навчання;

ЕГ-3 – упроваджена система за трьох спеціально створених умов – забезпечення формування професійної мотивації навчання "Цивільного

права", "Трудового права", "Міжнародного права", "Кримінального права" на основі ідей продуктивної спільної діяльності, інтенсифікації процесу формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами методів інтерактивного навчання та використання мультимедійних засобів у процесі формування знань, умінь і навичок з цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права в режимі самоосвіти за рахунок актуалізації мотиваційної сфери студентів і стимулювання їх виходу в позицію рефлексії.

Педагогічне дослідження може бути успішно проведене лише тоді, коли розроблені точні критерії обліку й оцінки його результатів. Критерій – це ознака, на підставі якої проводиться оцінка, судження. Не зважаючи на те, що в психологічній і педагогічній літературі наявні різні підходи до визначення об'єктивних вимірників ефективності і якості навчання, загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв зводяться до того, що вони, по-перше, мають відображати основні закономірності формування особистості; по-друге, за допомогою критеріїв має встановлюватися зв'язок між усіма компонентами досліджуваної моделі; по-третє, якісні показники мають виступати в єдності з кількісними [83, с. 126].

У процесі аналізу підходів до проблеми вибору критеріальних показників знань, умінь і навичок з юридичних дисциплін нами було встановлено, що критерії в тій чи іншій мірі відображають їх зміст і структуру. Оскільки фахова підготовка майбутніх юристів становить складну систему, то на наш погляд, неможливо знайти єдиний універсальний критерій, що вимірює названі явища, необхідний комплекс критеріїв. Тому ми виділили три критерії: когнітивний, операційний, мотиваційний.

P_1 – когнітивний критерій – теоретичні знання, що створюють правовий, соціокультурний і комунікативний компонент юридичних знань, умінь і навичок майбутніх юристів, яких ми оцінюємо за такими показниками, як системність, дієвість, міцність. Методами діагностики рівня сформованості знань виступали анкетування, тестування, спостереження,

перевірка контрольних робіт.

P_2 – **операційний критерій** – правові, соціокультурні, комунікативні знання, вміння і навички, котрі ми оцінюємо за такими показниками, як доцільність, самостійність, мобільність. Для виявлення рівня сформованості умінь використовувалися методи: самооцінка, спостереження, розв'язання завдань, експертні оцінки, аналіз участі в ділових іграх.

P_3 – **мотиваційний критерій** – відображає мотивацію до вивчення фахових дисциплін, бажання та потребу до самовдосконалення, усвідомлення соціального та особистісного значення, фахових знань, умінь та навичок. Методами діагностики були самооцінка, експертна оцінка.

Кожний критерій оцінювався виходячи з трьох рівнів (низького, середнього і високого), відповідно до котрих визначався загальний рівень юридичних знань, умінь і навичок. Під рівнем розуміють відношення «вищих» і «нижчих» рівнів розвитку будь-яких об'єктів або процесів.

У процесі визначення рівнів правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів ми спиралися на теорію рівневого підходу (В.П. Безпалько, Ю.А. Конаржевський, Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін й ін.), згідно якої перехід з рівня на рівень відбувається шляхом: 1) ускладнення розвитку елементів, який призводить до ускладнення структури; 2) створення досконалішої системи елементів і структури; 3) одночасного вдосконалення елементів і структури [89, с. 228]. Оскільки в нашому дисертаційному дослідженні юридичні знання, вміння й навички розглядаються через критерій готовності до професійної діяльності, ми вважаємо доцільним узяти за основу класифікацію рівнів їх сформованості, запропоновану В.А. Сластьонінін [186].

На підставі розробленого критеріально-ознакового апарату фахової підготовки майбутніх юристів ми виокремили три рівні їх сформованості: репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий.

На рис. 3.1 ми зобразили критерійно-оцінну систему рівнів сформованості юридичних знань, умінь і навичок.

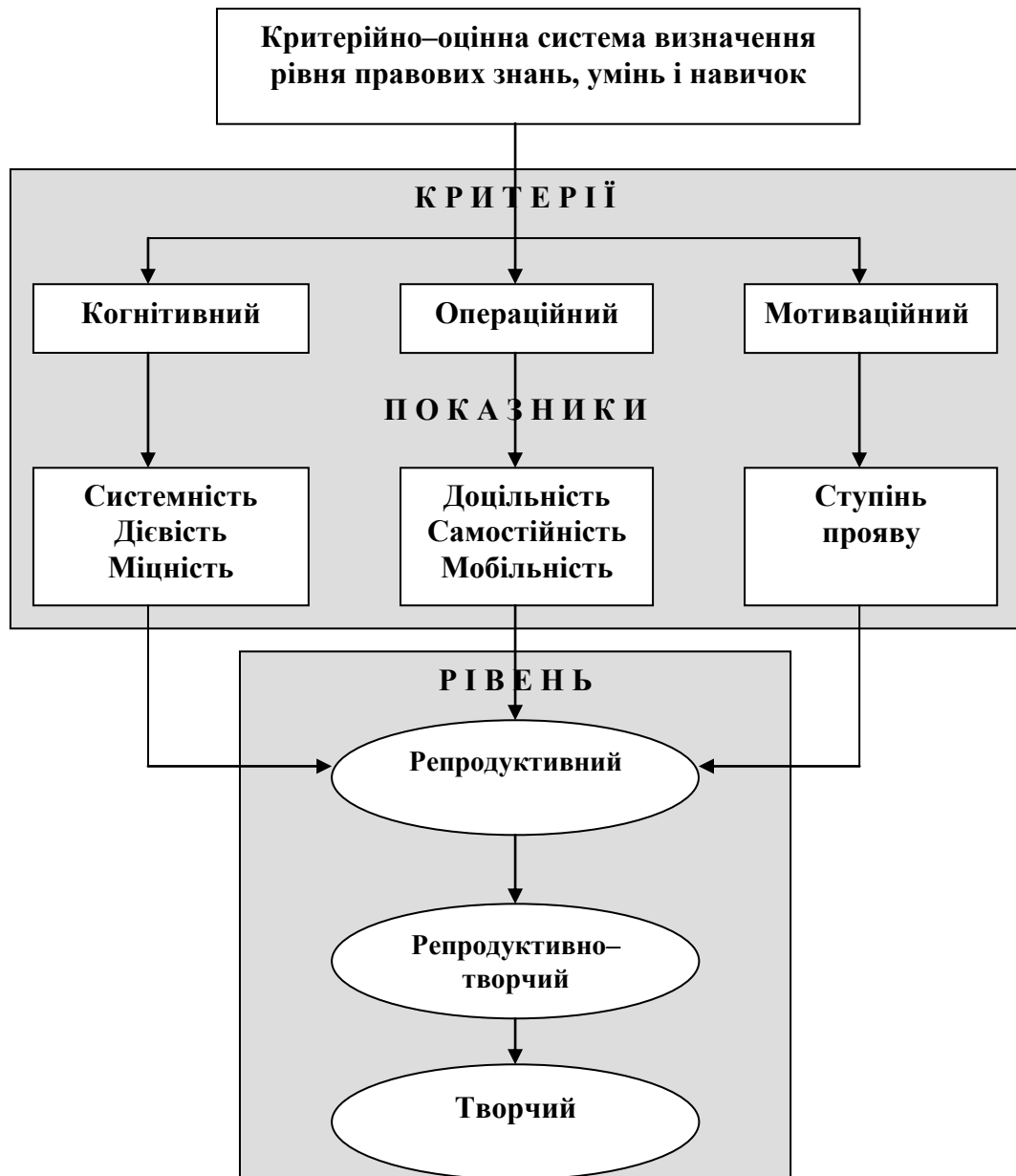


Рис. 3.1. Схема критерійно-оцінної системи визначення рівнів сформованості фахової підготовки майбутніх юристів

Дамо коротку характеристику виявлених нами рівнів.

Репродуктивний рівень. Знання студентів носять розрізнений характер, немає потреби в їх поповненні, поглибленні, використанні на практиці, у судженнях майбутніх юристів допускаються помилки.

Недостатньо володіють фаховими знаннями, тому не виступають ініціаторами правового спілкування, не вміють юридично правильно кваліфікувати факти і події, складати документи правового характеру, давати правові висновки та консультації. У процесі розв'язання юридично-діалогових завдань випробовують затруднення, віддаючи перевагу виконанню завдань за зразком. Активність на заняттях носить ситуативний характер, має місце відмова від участі в дискусіях, ділових іграх, в проектах займають пасивну позицію.

Репродуктивно-творчий рівень. Студенти мають у своєму розпорядженні досить сформовану систему правознавчих знань, умінь і навичок, що дозволяють, в основному, успішно вести діалог з правових питань. Недостатньо розвинена здатність до їх самостійного поповнення, поглиблення, використання на практиці. Вміють юридично правильно кваліфікувати факти і події. Усвідомлюють необхідність вживання концепції діалогу юристів у професійній діяльності, в ситуаціях правової комунікації використовують соціокультурні обумовлені сценарії поведінки, здатні проявити ініціативу, проте, вважають за краще застосовувати набір звичних, таких, що не завжди гнучко адаптуються моделей поведінки. У процесі розв'язання правознавчих завдань проявляють активність, із задоволенням виконують завдання як репродуктивного, так і творчого характеру. Володіють здатністю до інференції. Володіють знаннями юриспруденції, проте не завжди коректно застосовують їх на практиці.

Творчий рівень. Знання студентів носять системний характер, сформована стійка потреба в їх поповненні й поглибленні, творчому використанні на практиці. Їхня правознавча діяльність носить явно виражений продуктивний характер, висловлювання відрізняє правильність і точність юридичної форми. Вони легко і природно обмінюються правознавчою інформацією в усній і письмовій формі. Для них характерні самостійність у здобуванні знань і перенесення освоєних умінь на нову ситуацію. Вміють юридично правильно кваліфікувати факти і події,

встановлювати факти правопорушень, визначати заходи відповідальності за них, здійснювати заходи щодо відновлення порушених прав, аналізувати судову справу й обирати позицію у справі. Студенти відкриті й налаштовані на співпрацю, толерантно сприймають явища юриспруденції, вільно переходять з одної ситуації на іншу. У процесі розв'язання правознавчих завдань проявляють критичність мислення, прагнення до аргументованості своєї позиції, віддають перевагу складним завданням творчого характеру. Знання правознавства застосовують коректно.

Як видно, всі три рівні взаємозв'язані між собою, кожний попередній обумовлює подальший. Проведене нами дослідження показує, що формування фахових правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів відбувається поступово, від рівня до рівня. Дані характеристики рівнів використовувалися нами в практичній роботі й дозволили оцінити її результати.

Виділені критерії, відображають специфіку досліджуваного процесу, вони використовувалися нами як у ході констатувального і формувального експериментів, так і для перевірки ефективності розробленої моделі формування фахових правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів.

Щоб забезпечити об'єктивний характер теоретичним висновкам дисертаційного дослідження, необхідно поєднувати якісний аналіз з кількісною обробкою одержаних даних. У зв'язку з цим кожний критерій (нами було виділено три критерії – P_1, P_2, P_3), що характеризує стан фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів, був співвіднесений з якісно описаним балом: 1 – низький рівень прояву критерію; 2 – середній рівень; 3 – високий рівень. Загальний рівень сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів P розраховується за такою формулою:

$$P = \frac{P_1 + P_2 + P_3}{3} \quad (3.1)$$

де P_1 – оцінка за когнітивним, P_2 – операційним, P_3 – мотиваційним

критерієм.

Виявлення кількісних меж рівнів знань, умінь і навичок передбачало визначення мінімальних вимог для середнього і високого рівнів, які розраховувалися за запропонованими критеріями. Для середнього рівня правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів, ми вважаємо за необхідне, щоб оцінка щодо кожного критерію була не нижче середнього рівня, а для високого рівня – з першого і другого критерію був досягнутий високий рівень, з третього критерію не нижче середнього рівня. Звідси одержуємо такі межі для визначення підсумкового рівня сформованості фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів: репродуктивний рівень – менше або рівний 2, репродуктивно-творчий – від 2 до 2,6, творчий – більше 2,6 балів.

Констатувальний етап експериментальної роботи передбачав виявлення вихідного рівня сформованості фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів у контрольній і експериментальних групах. Перш ніж аналізувати результати сформованості фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів за трьома критеріями (вони занесені до таблиці й відображені в діаграмах), сформулюємо нульову і альтернативну гіпотезу. **Нульова гіпотеза** – розподіл студентів у групах за рівнями прояву ознаки однакові. **Альтернативна гіпотеза** – розподіл студентів у групах за рівнями прояву ознаки різний.

Попарне порівняння груп і обробка результатів здійснювалася за допомогою критерію χ^2 , величина якого обчислюється за допомогою формули:

$$T = \frac{1}{n_1 \times n_2} \sum_{i=1}^s \frac{(n_1 \times k_{2i} - n_2 \times k_{1i})^2}{k_{1i} + k_{2i}}, \quad (3.2)$$

де n_1 і n_2 – кількість студентів у групах, що порівнюються;

k_{1i} і k_{2i} – кількість студентів, що працюють на i -ому рівні в групах,

які порівнюються [51].

На нашу думку застосування даного критерію є достатнім, оскільки у процесі педагогічного експерименту ми дотримувалися вимог:

- 1) незалежності вибірок (члени кожної вибірки також незалежні між собою);
- 2) дискретності розподілу властивостей, які вимірюються, що оцінюються за шкалою, котра має три рівні.

Експериментально набуті значення χ^2 ми заносили в другу графу відповідної таблиці (табл. 3.1, 3.3, 3.6, 3.8) з результатами χ^2 . У третю графу таблиці ми заносили вірогідність набуття відповідного значення χ^2 за справедливості нульової гіпотези. Якщо вірогідності виходять досить великими (близькими до 1), ми приймаємо нульову гіпотезу. Якщо вірогідність виходить близькою до 0, ми приймаємо альтернативну гіпотезу на відповідному рівні значущості.

На констатувальному етапі нами були визначені рівні сформованості фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів у контрольній і трьох експериментальних групах за виділеними нами критеріями. Проаналізуємо результати "нульового зрізу" за першим критерієм, які відображено в таблицях 3.1 і 3.2.

Таблиця 3.1

Результатів розподілу студентів
за рівнями сформованості когнітивного критерію (нульовий зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	16	80,00	4	20,00	0	0
ЕГ-1	21	17	80,95	4	19,05	0	0
ЕГ-2	19	16	84,21	3	15,79	0	0
ЕГ-3	19	17	89,47	2	10,53	0	0

Таблиця 3.2

Результати χ^2 за когнітивним критерієм (нульовий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	0,01	0,99	5,99
КГ і ЕГ-2	0,12	0,94	
КГ і ЕГ-3	0,67	0,71	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,07	0,96	
ЕГ-1 і ЕГ-3	0,57	0,75	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,23	0,89	

З таблиці 3.1 видно, що студенти за рівнем сформованості когнітивного критерію розподілилися відносно рівномірно в контрольній і експериментальних групах: низький рівень сформованості правових знань мають приблизно 80-89% студентів, середній рівень – у 10-19% студентів, високий рівень відсутній. Користуючись статистичним критерієм χ^2 , ми перевіряли справедливість нульової гіпотези, порівнюючи між собою контрольну й експериментальні групи. Оскільки в усіх випадках вірогідність набуття нашого значення χ^2 досить висока (не менше 0,7), експериментальні дані підтверджують висунуту нульову гіпотезу. Отже, за когнітивним критерієм студенти контрольної й експериментальних груп розподілені однаково, що наочно видно з гістограми (рис. 3.2).

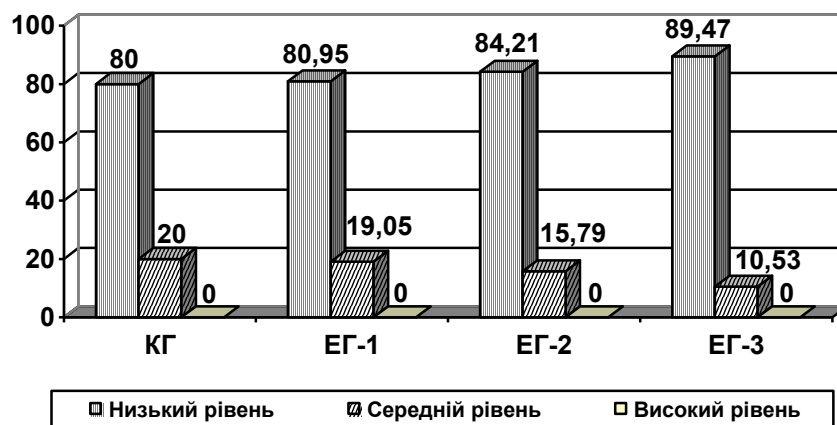


Рис 3.2. Результати нульового зрізу за когнітивним критерієм

Далі користуючись аналогічною схемою і методикою, ми виявили

рівень сформованості іншого критерію – операційного. У процесі вивчення нами були одержані такі результати, котрі представлено в табл. 3.3 і 3.4.

Таблиця 3.3

Результатів розподілу студентів за рівнями сформованості операційного критерію (нульовий зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	16	80,00	4	20,00	0	0
ЕГ-1	21	18	85,71	3	14,29	0	0
ЕГ-2	19	17	89,47	2	10,53	0	0
ЕГ-3	19	18	94,74	1	5,26	0	0

Таблиця 3.4

Результати χ^2 за операційним критерієм (нульовий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Рівень значимості	
КГ і ЕГ-1	0,24	0,89	5,99
КГ і ЕГ-2	0,67	0,71	
КГ і ЕГ-3	1,89	0,39	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,13	0,94	
ЕГ-1 і ЕГ-3	0,90	0,64	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,36	0,83	

У гістограмі (рис. 3.3) представлені порівняльні дані за операційним критерієм (нульовий зріз).

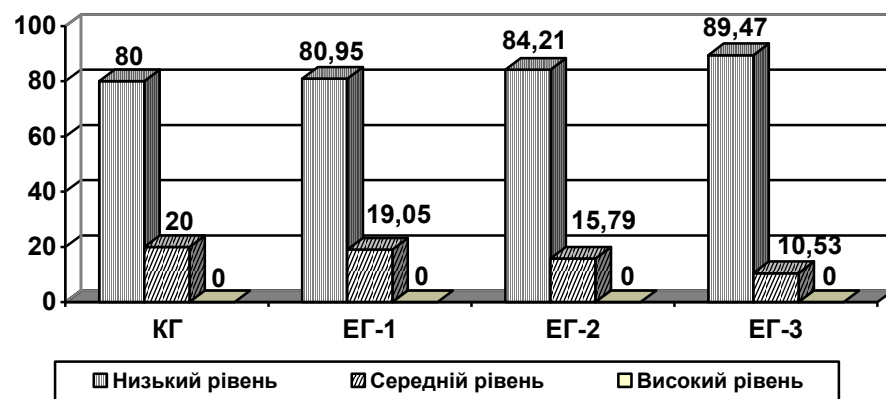


Рис. 3.3. Результати нульового зрізу за операційним критерієм

Результати нульового зрізу за операційним критерієм свідчать про те, що за рівнем сформованості фахових знань, умінь і навичок студенти розподілилися в контрольній і експериментальних групах відносно однаково. В усіх групах низький рівень сформованості правових знань, умінь і навичок показали від 80% до 94% студентів, середній рівень – від 5% до 16% студентів, високий рівень на нульовому зрізі у студентів не виявлено. З таблиці 3.4 видно, що вірогідність набуття нашого значення χ^2 залишається високим (не менше 0,4), у зв'язку з чим можна зробити висновок, що за операційним критерієм студенти контрольної й експериментальної груп розподілені однаково.

Аналогічно перевірявся рівень сформованості мотиваційного критерію, результати, якого представлено в таблицях 3.5 і 3.6.

Таблиця 3.5

Результатів розподілу студентів за рівнями сформованості
мотиваційного критерію (нульовий зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	15	75,00	5	25	0	0
ЕГ-1	21	16	76,19	5	23,81	0	0
ЕГ-2	19	15	78,95	4	21,05	0	0
ЕГ-3	19	16	84,21	3	15,79	0	0

Таблиця 3.6

Результати χ^2 за мотиваційним критерієм (нульовий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	0,01	0,99	5,994
КГ і ЕГ-2	0,09	0,96	
КГ і ЕГ-3	0,51	0,78	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,04	0,98	
ЕГ-1 і ЕГ-3	0,40	0,82	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,18	0,92	

Аналізуючи результати розподілу студентів контрольної й експериментальних груп щодо рівнів сформованості у них професійно важливих особистісних якостей, ми виявили, що на низькому рівні знаходиться від 75% до 84% студентів, на середньому рівні – від 15% до 25%, на високому рівні – студентів немає.

З таблиці 3.6 видно, що вірогідність набуття нашого значення χ^2 залишається досить високим (не менше 0,78), а значить експериментальні дані підтверджують висунуту нульову гіпотезу, тобто за третім критерієм – мотиваційним – студенти контрольної і експериментальних груп розподілені однаково. Це наочно представлено на гістограмі (рис. 3.4).

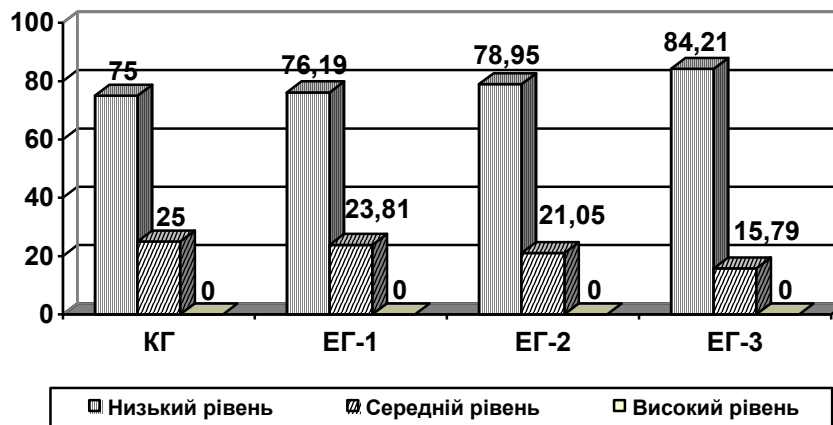


Рис. 3.4. Результати нульового зрізу по мотиваційному критерію

У зв'язку з тим, що основним показником ефективності розробленої нами системи є просування майбутніх юристів на вищий рівень правових знань, умінь і навичок, виникла необхідність встановити розподіл студентів контрольної і експериментальних груп щодо рівнів сформованості не окремих критеріїв, а знань, умінь і навичок загалом. Результати нульового зрізу відображено в табл. 3.7 і 3.8.

Аналіз експериментальних даних показав, що на нульовому зрізі репродуктивний рівень правових знань, умінь і навичок мають від 80% до 94% студентів, репродуктивно-творчий рівень спостерігається у 5-20% студентів, і немає студентів, що володіють творчим рівнем.

Таблиця 3.7

Результатів розподілу студентів за рівнями сформованості
правових знань, умінь і навичок (нульовий зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		репродуктивний		репродуктивно-творчий		творчий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	15	80,00	4	20,00	0	0
ЕГ-1	21	17	80,95	4	19,05	0	0
ЕГ-2	19	16	84,21	1	15,79	0	0
ЕГ-3	19	16	84,21	1	15,79	0	0

Таблиця 3.8

Результатів χ^2 щодо рівнів сформованості правових знань, умінь і
навичок майбутніх юристів (нульовий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Рівень значимості	
КГ і ЕГ-1	0,01	0,99	5,99
КГ і ЕГ-2	0,12	0,94	
КГ і ЕГ-3	0,12	0,94	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,07	0,96	
ЕГ-1 і ЕГ-3	0,07	0,96	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0	1	

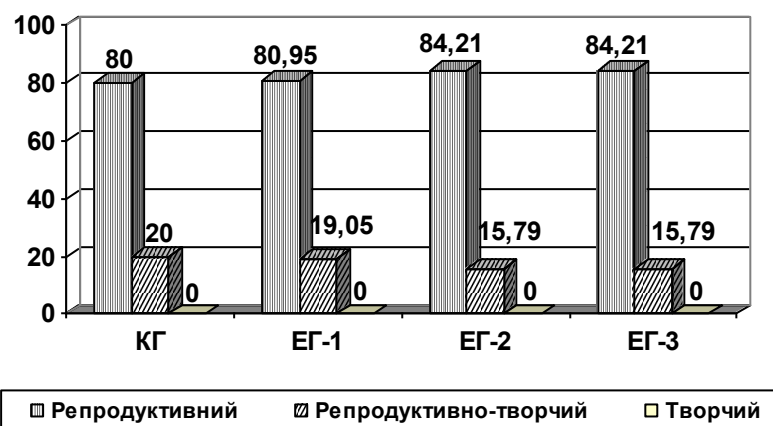


Рис. 3.5. Результати нульового зрізу рівнів сформованості фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів

Використовуючи вибрану методику, ми розрахували значення χ^2 і вірогідність їх здобуття за нульової гіпотези. З табл. 3.8 видно, що вірогідність досить висока (більше 0,94). Це дозволило нам зробити висновок, що експериментальні дані щодо виявлення рівнів фахових знань, умінь і навичок підтверджують нульову гіпотезу, тобто студенти контрольної й експериментальних груп розподілені однаково. Це наочно відображає гістограма (рис. 3.5).

Наша експериментальна робота була направлена на реалізацію моделі застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів і включала три етапи: підготовчий, основний і завершальний. Для забезпечення цілеспрямованого формування у студентів фахових знань, умінь і навичок кожний етап розв'язував чітко визначені завдання. У процесі цього педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку розробленої моделі забезпечувались упродовж її реалізації в спільній діяльності викладачів і студентів через організаційні механізми навчального процесу.

Перший етап – підготовчий – був направлений на формування у студентів уявлення про майбутню професійну діяльність, створення у них позитивної мотивації на професійне становлення. Упродовж цього періоду розв'язувалися такі завдання: ознайомлення студентів з методикою і підсумками діагностування рівня сформованості правових знань, умінь і навичок, включення студентів у спільну продуктивну діяльність, створення позитивної мотивації на професійне становлення і розвиток активної позиції у навчальному процесі, засвоєння знань, умінь і навичок щодо блоків підготовки з метою вирівнювання груп, формування установки на юридичну діяльність.

Навчальними планами спеціальності "Комерційне та трудове право" на даному етапі передбачено вивчення таких дисциплін, як "Основи римського цивільного права", "Цивільне право", "Трудове право", "Міжнародне право", "Кримінальне право". Аналіз можливостей цих дисциплін для формування

фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів дозволив визначити основні напрями роботи на підготовчому етапі.

Перший напрям пов'язаний із формуванням у студентів уявлень про майбутню професійну діяльність, створенням у них позитивної мотивації на професійне становлення, розвитком установки на юридичну діяльність. Розв'язання цих завдань здійснювалося на заняттях з курсів "Основи римського цивільного права", "Цивільне право", "Трудове право", "Міжнародне право", "Юридична деонтологія", "Кримінальне право", і в позааудиторній навчальній діяльності. У процесі вивчення дисциплін "Основи римського цивільного права", "Цивільне право", "Трудове право", "Міжнародне право", "Кримінальне право" студенти починають знайомитися з суттю понять, які створюють тезаурус, необхідний для опису і роз'яснення діяльності юриста. Завданням дисципліни "Основи римського цивільного права" є формування у студентів як основи знань у галузі римської і сучасної цивілістики, так і – в силу універсального значення категорій римського права – фундаменту юридичного мислення взагалі. Крім того, вона висвітлює такі фундаментальні поняття й категорії, як справедливість (*aequitas*), добросовісність (*bona fides*), речове право, зобов'язальне право, захист права, статус, борг і відповідальність, контракт і делікт тощо. Отже, для того, щоб ґрунтовно опанувати сучасним цивільним правом, слід спочатку ознайомитися з його витоками – римським приватним правом, його основними принципами, цивільно-правовими ідеями, інститутами й змістом. Дисципліна "Основи римського цивільного права" має тісний зв'язок з такими юридичними дисциплінами, як "Теорія права", "Цивільне право та цивільний процес", "Трудове право", "Сімейне право", "Зобов'язальне право", "Спадкове право", "Міжнародне приватне право". Необхідність вивчення "Основи римського цивільного права" зумовлена тим, що характерним чинником сучасного розвитку суспільства є значне розширення приватновласницьких відносин, які потребують належного правового регулювання. Дисципліна має

суттєве значення для підготовки фахівців, спроможних забезпечити входження України у світове співтовариство.

Наприклад, у процесі вивчення в курсі "Юридична деонтологія" теми "Професійна діяльність юриста" ми акцентували увагу на фахових знаннях, уміннях і навичках майбутнього юриста як найважливішої складової професійного успіху в сфері юридичної комунікації. Мета вивчення дисципліни – дати майбутнім юристам основні знання про вимоги до професійних та особистих якостей правників, ознайомити зі специфікою соціального регулювання їхньої професійної діяльності, розкрити систему формування світогляду юриста. У процесі вивчення цієї дисципліни студенти отримують цілісне уявлення про важливі практичні аспекти юридичної діяльності, норми поведінки правників, що визначають моральні засади взаємовідносин “юрист – юрист”, “юрист – клієнт”, “юрист – громадськість”. Це сприяє ефективному виробленню у майбутніх спеціалістів професійних навичок пошуку оптимальних рішень у складних ситуаціях, безпосередньо не врегульованих правом.

Дана інформація була структурована переважно у вигляді завдань і проблемних ситуацій, для розв’язання яких не вимагалось теоретичних знань з теорії і практики цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права.

Інший напрям роботи на підготовчому етапі був пов’язаний з формуванням фахових знань, умінь і навичок у майбутніх юристів, що дозволило до певної міри вирівняти групи щодо рівня підготовки. Розв’язання цього завдання здійснювалося на заняттях з цивільного, трудового, міжнародного й кримінального права. Ефективність засвоєння необхідних правових знань і вмінь забезпечувалася за рахунок використання інтерактивних технологій і мультимедійних засобів навчання. Мультимедійні засоби навчання (спеціалізовані CD-ROM, мультимедійні підручники (посібники, енциклопедії, словники, тезауруси) застосовувалися на заняттях з цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права для

відпрацювання правових знань, умінь і навичок. Застосування інтерактивних засобів навчання дозволяло не лише активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів у ході аудиторних занять, а й раціонально організувати самостійну роботу, що мало особливе значення для студентів із слабким рівнем підготовки.

Формуванню фахових знань сприяло виконання студентами різноманітних юридичних завдань, в основному тренувального пізнавально-пошукового характеру, які були прив'язані до кейс-технологій.

Отже, вже на підготовчому етапі студенти почали усвідомлювати важливість формування фахових знань, умінь і навичок для успішності майбутньої професійної діяльності. До того ж проведена робота певною мірою дозволила нам вирівняти групи за рівнем підготовки. В межах підготовчого етапу нами проводився констатувальний експеримент.

Другий етап – **основний** – був безпосередньо пов'язаний з формуванням знань, умінь, навичок майбутніх юристів, становленням мотиваційної сфери майбутніх юристів.

Навчальними планами спеціальності "Комерційне та трудове право" на даному етапі передбачено вивчення таких дисциплін, як "Цивільне право", "Трудове право", "Міжнародне право", "Кримінальне право". Виходячи з можливостей навчальних предметів, нами були визначені три напрями роботи.

Перший напрям пов'язаний з подальшим вдосконаленням фахових знань, умінь і навичок. Для розв'язання цих завдань на заняттях із цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права використовувалися методи інтерактивного навчання (метод аналізу конкретних ситуацій, метод розігрування ролей), мультимедійні засоби навчання. Необхідно відзначити, що студенти розв'язували складніші завдання, в порівнянні з першим етапом, що носять творчий характер.

Такі завдання не лише збагачують запас фахових знань, умінь і навичок, а й за рахунок систематизації забезпечують їх активне застосування

в практичних ситуаціях.

На заняттях з дисциплін "Цивільне право", "Трудове право", "Міжнародне право", "Кримінальне право" ми прагнули забезпечити правильне розуміння студентами змісту процесу правової комунікації, познайомити їх з категоріальним апаратом даних навчальних курсів.

Інший напрям роботи пов'язаний із засвоєнням майбутніми юристами фахових правових знань, умінь і навичок й формуванням у них умінь використовувати ці знання на практиці. Оскільки процес інтерпретації – це не лінійний процес вибору готової відповіді з низки запропонованих, а процес евристичний, творчий, то в ході розв'язання правових завдань студенти включалися в пошукову діяльність. З цією метою використовувалися методичні прийоми, що полягають в: допомозі студентам у виявленні суперечностей і знаходженні способів їх розв'язання; викладі різних точок зору на одне й те ж правове питання; розгляді студентами явищ реальної дійсності, фактів і подій із позицій цивільного, трудового, міжнародного й кримінального права; порівнянні, узагальненні, на основі яких робляться висновки з правових ситуацій.

Третій напрям роботи на основному етапі дисертаційного дослідження пов'язаний із засвоєнням знань юриспруденції, з формуванням уміння використовувати набуті знання в правовій діяльності. Для досягнення цієї мети на заняттях з цивільного, трудового, міжнародного й кримінального права студенти виконували теоретичні завдання, які дозволяли засвоїти знання про особливості фахових знань, умінь і навичок та вимог і правил їх використання. Заняття з практики юриспруденції були направлені на формування умінь, тому основними методами навчання були тренінгові вправи, ділові ігри й кейс-технології. Ділові ігри використовувалися на заняттях із цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права у процесі підготовки майбутніх юристів, у ході дискусії, на конференціях, у процесі інтерв'ю і т.д.

У сучасній психолого-педагогічній літературі ділова гра трактується як

"форма активності людини, яка проходить в організованому просторі й часі, як дії з предметом, що має безпосереднє значення в її житті, що переслідує мету зміни переживань Я щодо відношення до цього предмету" [1, с. 8]. Розвиток особистості фахівця у діловій грі здійснюється в результаті підпорядкування двом типам норм: компетентних наочних дій (юридичні, соціокультурні) й соціальних стосунків (комунікативні). Цінність ділової гри для формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів обумовлена психолого-педагогічними принципами її конструювання і вживання: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки «виробництва»; ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності; діалогічного спілкування; двохплановості; проблемності. Розглядаючи ділові ігри як різновид групового спілкування, ми враховували у процесі їх розробки такі особливості: загальний обсяг правової діяльності всіх учасників контакту; цілеспрямованості правових актів, орієнтованих на досягнення загального результату; діалогічність контакту, тобто послідовна і процедурно-регламентована зміна ролей; послідовна зміна усних і письмових юридичних актів.

Структура ділової гри, незалежно від теми, включала низку блоків:

1. Блок (вихідних організаційно-методичних даних). За суттю, цей етап відображає підготовчу роботу викладача-організатора ділової гри. Його компонентами є: цілі; опис базової ситуації; допоміжні юридичні матеріали; аксесуари й т.д.).

2. Блок (підготовчий етап) складається з доігрового брифінгу, в ході якого учасникам пояснюються правила гри, знайомлять їх зі сценарієм і соціально-психологічними характеристиками ролей, розподіляють ролі, й виконання відповідного комплексу вправ (підготовчо-тренувальних і комунікативних).

3. Блоком (розвиток гри) є колективне породження юридичного конфлікту, спрямованого на розв'язання професійно-наочних завдань.

4. Блок (ігровий для пост брифінгу) полягає в розборі, аналізі гри й оцінці як комунікативної так і професійної правової діяльності майбутніх юристів.

Використання ділових ігор у процесі професійної підготовки майбутніх юристів не лише дозволяє сформуванню необхідних правових умінь, а й розвиває професійно значущі якості особистості.

Отже, на основному етапі в умовах квазіпрофесійної навчальної діяльності формувалася рівень правових знань, умінь і навичок достатній для здійснення правової професійної комунікації. Використання інтерактивних технологій забезпечувало реальну правову комунікацію, інтелектуальну й особистісну активність студентів, творчу атмосферу.

Третій етап – завершальний – припадав на 6 семестр, коли на заняттях з цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права здійснювалося цілісне і систематичне включення студентів у процес правової комунікації. На даному етапі в майбутніх юристів здійснювалося формування умінь оперативно вносити зміни в процес правової комунікації, ідентифікувати потенційні конфлікти в юридичному спілкуванні й конструктивно їх розв'язувати, а також розвиток таких особистісних якостей як рефлексія, емпатія, самодисципліна, толерантність. У процесі підготовки студенти більшою мірою концентрувалися на розв'язанні творчих завдань.

Отже, можна констатувати:

1. Рівень правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів сформований недостатньо, тому вважаємо за необхідне застосування у процесі професійної підготовки майбутніх юристів комунікативно-орієнтованої системи за певних умов, що забезпечують формування даних знань, умінь і навичок.

2. Вибрані для проведення експерименту групи за рівнем сформованості правових знань, умінь і навичок однакові, тобто мають статистично неістотні відмінності, отже, зміни в результатах підготовки пояснюватимуться різними умовами реалізації системи формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів.

3. Експериментальна робота щодо реалізації моделі формування правових знань, умінь і навичок та педагогічних умов їх ефективного функціонування і

розвитку включає три етапи: підготовчий, основний і завершальний.

4. Підготовчий етап спрямований на формування у студентів уявлень про майбутню професійну діяльність, її характер, створення у них позитивної мотивації на професійне становлення; основний етап безпосередньо пов'язаний з формуванням знань, умінь, навичок і особистісних якостей, складових правових знань, умінь та навичок майбутніх юристів; завершальний етап направлений на систематичне й цілісне включення студентів у процес юридичної комунікації.

5. Джерелом здобуття інформації про рівень сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів слугують результати розв'язання комунікативно-діалогових завдань, тестування, кейс-технології, а також спостереження, анкетування, бесіди.

3.2. Результати педагогічного експерименту та їх аналіз

Експериментальна робота проводилася з метою перевірки ефективності моделі застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів та педагогічних умов їх успішного функціонування й розвитку.

Формувальний етап педагогічного експерименту проходив у природних умовах навчально-виховного процесу юридичного факультету Вінницької філії Міжрегіональної Академії Управління Персоналом, Київського національного університету внутрішніх справ МВС України, Вінницької філії Університету Сучасних Знань, Відкритого міжнародного університету розвитку людини "Україна". Для здобуття достовірних результатів експериментальної роботи нами здійснена діагностика рівня сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів за критеріями та рівнями в динаміці.

З 2005 по 2009 рік нами було проведено три комплексні зрізи. Нульовий зріз проводився на першому курсі після закінчення першого семестру, проміжний зріз – після закінчення другого курсу, підсумковий зріз

– після закінчення третього курсу.

Було одержано дані, що характеризують рівень сформованості правових знань, умінь і навичок за трьома критеріями: когнітивним, операційним, мотиваційним. Зупинимося на аналізі одержаних даних за всіма трьома критеріями.

За когнітивним критерієм – теоретичні знання, що створюють правовий, соціокультурний і комунікативний компонент досліджуваних знань, умінь і навичок, – нами були одержані такі дані. У табл. 3.9 представлені результати проміжного зрізу, що демонструють розподіл студентів за рівнями сформованості теоретичних знань у галузі правової професійної комунікації.

Таблиця 3.9

Результатів розподілу студентів за рівнями сформованості когнітивного критерію (проміжний зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	10	50,00	8	40,00	2	10,00
ЕГ-1	21	9	42,86	9	42,86	3	14,28
ЕГ-2	19	8	42,11	9	47,37	2	10,52
ЕГ-3	19	6	31,57	8	42,11	5	26,32

На гістограмі (рис. 3.6) представлені порівняльні дані проміжного зрізу за когнітивним критерієм.

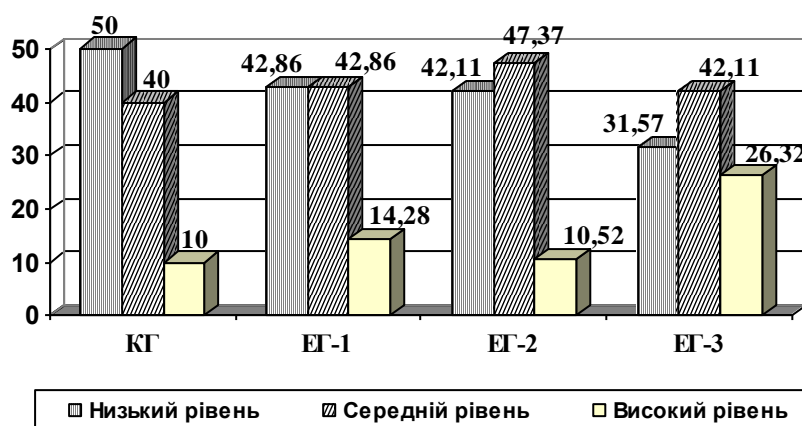


Рис. 3.6. Результати проміжного зрізу за когнітивним критерієм

У табл. 3.10 знаходяться дані підсумкового зрізу, що показують результати розподілу студентів контрольної й експериментальних груп за рівнями сформованості у них правових і комунікативних знань.

Таблиця 3.10

Результати розподілу студентів за рівнями сформованості когнітивного критерію (підсумковий зріз)

Група	кількість осіб у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	5	25,00	11	55,00	4	20,00
ЕГ-1	21	4	19,05	9	42,86	8	38,09
ЕГ-2	19	3	15,79	7	36,84	9	47,37
ЕГ-3	19	0	0,00	6	31,58	13	68,42

На рис. 3.7 наочно представлені порівняльні дані підсумкового зрізу за когнітивним критерієм.

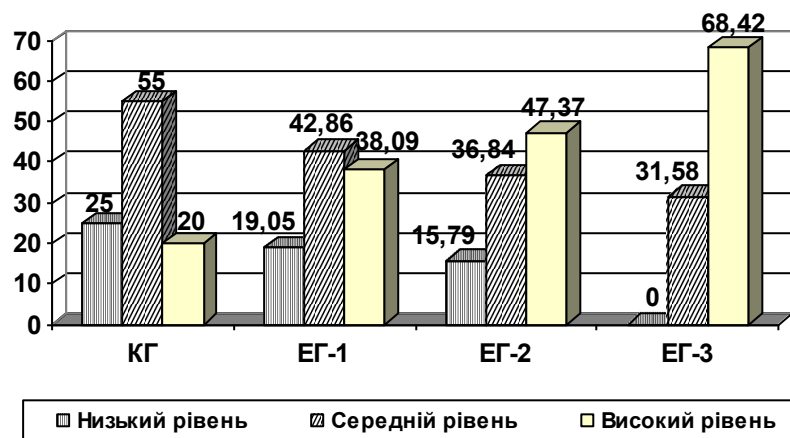


Рис. 3.7. Результати підсумкового зрізу за когнітивним критерієм

Порівняльний аналіз даних, одержаних у ході нульового, проміжного й підсумкового зрізів, свідчить про те, що кількість студентів, що досягли високого рівня сформованості за когнітивним критерієм, найбільш виросла в ЕГ-3. У цій групі спостерігається стійка динаміка зростання кількості студентів з високим рівнем сформованості правових знань. Порівняно з нульовим зрізом їх кількість збільшилася: на проміжному зрізі – до 26,32%;

на підсумковому зрізі – до 68,43%. Менш інтенсивно йшло засвоєння правових знань в ЕГ-2, де кількість студентів, що мають високий рівень, збільшилася, відповідно, на проміжному зрізі – до 10,52%; на контрольному зрізі – до 47,37%. В ЕГ-1 також мали місце позитивні зміни: щодо сформованості когнітивного критерію зростання кількості студентів, що мають високий рівень, склало в порівнянні з нульовим зрізом: на проміжному зрізі – 14,28%; на контрольному зрізі – 38,09%. У КГ також спостерігався перехід студентів на високий рівень сформованості правових знань, проте зростання було незначним. Так, у порівнянні з нульовим зрізом він склав на проміжному зрізі 10,00%; на контрольному – 20,00%. Перевіримо справедливості нульової гіпотези (розподіл студентів за рівнями однакий).

Таблиця 3.11

Результатів критерію χ^2 за когнітивним критерієм (підсумковий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	1,62	0,44	5,99
КГ і ЕГ-2	3,29	0,19	
КГ і ЕГ-3	11,22	0,004	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,35	0,84	
ЕГ-1 і ЕГ-3	5,70	0,06	
ЕГ-2 і ЕГ-3	3,80	0,15	

Ми можемо прийняти альтернативну гіпотезу, оскільки в разі порівняння груп КГ і ЕГ-3 рівень значущості 0,004, КГ і ЕГ-2 – рівень значущості – 0,19, КГ і ЕГ-1- рівень значущості 0,44. Отже, студенти у контрольній і експериментальній групах розподілені за рівнем сформованості когнітивного критерію по-різному. Дані, одержані у процесі порівняння експериментальних груп, дозволяють зробити висновки про суттєвість відмінностей у результатах сформованості когнітивного критерію у студентів ЕГ-1 і ЕГ-3. Отже, у процесі використання системи формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів необхідні всі три виділені нами

педагогічні умови.

За операційним критерієм – сформованості правових знань, умінь і навичок – нами були одержані такі дані, які представлено в табл. 3.12 і 3.13.

Таблиця 3.12

Результатів розподілу студентів за рівнями сформованості операційного критерію (проміжний зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		репродуктивний		репродуктивно-творчий		творчий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	10	50,00	9	45,00	1	5,00
ЕГ-1	21	7	33,33	11	52,38	3	14,29
ЕГ-2	19	4	21,05	11	57,89	4	21,06
ЕГ-3	19	3	15,78	12	63,16	4	21,06

На рис. 3.8 представлені порівняльні дані проміжного зрізу за операційним критерієм.

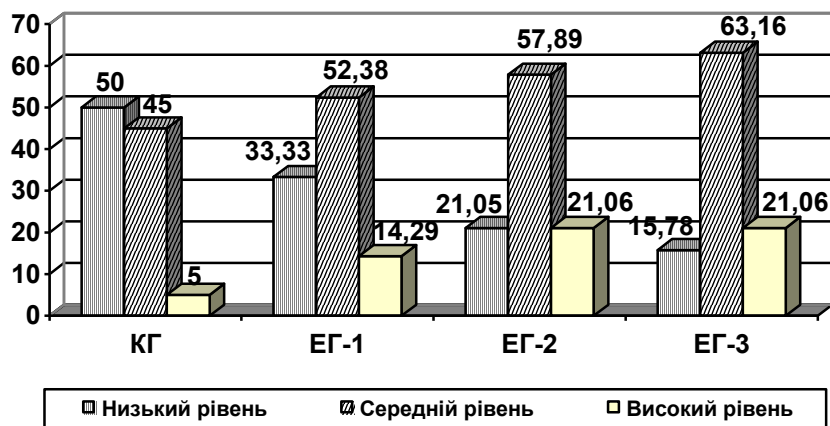


Рис. 3.8. Результати проміжного зрізу за операційним критерієм

Рівень сформованості правових знань, умінь і навичок у студентів експериментальних груп зріз, що особливо помітно в групах ЕГ-2 і ЕГ-3.

У порівнянні з нульовим зрізом кількість студентів з високим рівнем сформованості операційного критерію в групах ЕГ-2 і ЕГ-3 збільшилася на 21,06%, в ЕГ-1 – на 14,29%. Певні зрушення сталися в КГ, проте, вони

незначні й склали порівняно з нульовим зрізом 5%. Основні зміни сталися на середньому рівні: вони склали порівняно з нульовим зрізом в експериментальних групах від 38 до 57%, в контрольній 28,95%.

За результатами підсумкового зрізу, який проводився в кінці третього курсу, були одержані такі дані, представлені в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Результати розподілу студентів за рівнями сформованості операційного критерію (підсумковий зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
КГ	20	7	35,00	11	55,00	2	10,00
ЕГ-1	21	4	19,05	10	47,62	7	33,33
ЕГ-2	19	3	15,78	8	42,11	8	42,11
ЕГ-3	19	1	5,26	8	42,11	10	52,63

На рис. 3.9 наочно представлені порівняльні дані щодо операційного критерію.

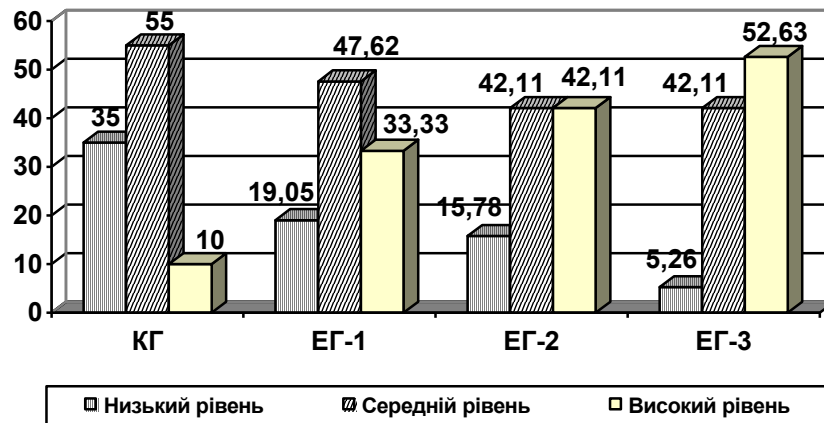


Рис. 3.9. Результати підсумкового зрізу щодо операційного критерію

Експериментальні дані свідчать про те, що зміни на високому рівні сформованості операційного показника сталися в усіх групах, хоча і з різною мірою інтенсивності. В порівнянні з результатами нульового зрізу кількість студентів на високому рівні сформованості практичних умінь і навичок,

необхідних для здійснення правової комунікації, на підсумковому зрізі збільшилася: в ЕГ-1 на 33,33%; в ЕГ-2 на 42,11%; ЕГ-3 на 52,63%; у КГ на 10,00%. Користуючись статистичним критерієм χ^2 , ми перевіряли справедливість нульової гіпотези щодо операційного критерію. Результати знайшли своє віддзеркалення в табл. 3.14.

Таблиця 3.14

Результати χ^2 щодо операційного критерію (підсумковий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	3,62	0,16	5,99
КГ і ЕГ-2	5,65	0,06	
КГ і ЕГ-3	10,29	0,01	
ЕГ-1 і ЕГ-2	0,33	0,85	
ЕГ-1 і ЕГ-3	2,46	0,29	
ЕГ-2 і ЕГ-3	1,22	0,54	

Вірогідність набуття нашого значення χ^2 досить низька, оскільки в разі КГ і ЕГ-3 рівень значущості 0,01, а КГ і ЕГ-2 – 0,06. Отже, експериментальні дані не підтверджують нульову гіпотезу, тому ми приймаємо альтернативну.

Щодо мотиваційного критерію, нами одержані такі дані (табл. 3.15).

На рис. 3.10 представлено порівняльні дані проміжного зрізу щодо мотиваційного критерію.

Аналізуючи дані нульового і проміжного зрізу щодо мотиваційного критерію ми з'ясували, що основні зміни в експериментальних групах сталися на низькому рівні сформованості цього показника: кількість студентів зменшилася більш ніж у два рази. Кількість студентів, що мають середній рівень сформованості професійної мотивації, зріс у два рази, незначні зміни сталися і з групами високого рівня, кількість студентів у них збільшилася: у КГ до 10,00%; в ЕГ-1 до 19,05%; в ЕГ-2 і ЕГ-3 до 26,31%.

Таблиця 3.15

Результати розподілу студентів щодо рівнів сформованості
мотиваційного критерію (проміжний зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	10	50,00	8	40,00	2	10,00
ЕГ-1	21	6	28,57	11	52,38	4	19,05
ЕГ-2	19	4	21,05	10	52,63	5	26,32
ЕГ-3	19	4	21,05	10	52,63	5	26,32

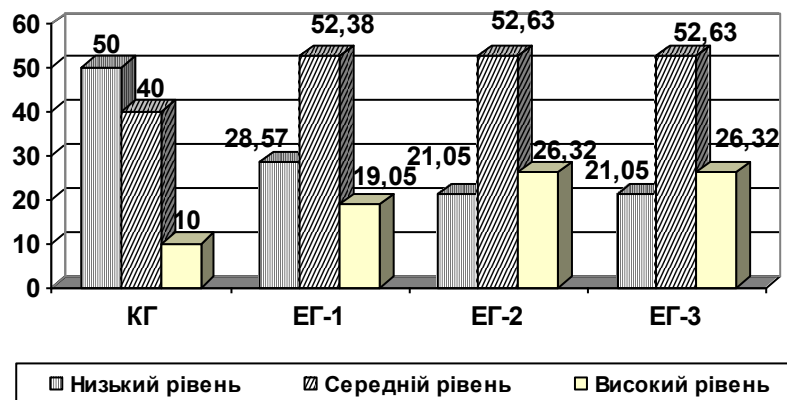


Рис. 3.10. Результати проміжного зрізу щодо мотиваційного критерію

Порівняємо експериментальні дані сформованості професійної мотивації на проміжному і підсумковому зрізах.

Порівняння результатів експериментальних даних проміжного і підсумкового зрізів показало, що значні зрушення сталися в експериментальних групах на високому рівні сформованості професійної мотивації, склавши в ЕГ-1 – 19,04%, в ЕГ-2 – 23,62%, ЕГ-3 – 31,59%. Зменшилася кількість студентів на низькому рівні сформованості мотиваційного критерію: в ЕГ-1 – 9,52%, в ЕГ-2 – 10,53%, ЕГ-3 – 15,80%). В експериментальних групах змінилася й кількість студентів з середнім рівнем сформованості професійної мотивації: в ЕГ-1 – на 9,52%, в ЕГ-2 і ЕГ-3 – на 15,79%.

Таблиця 3.16

Результатів розподілу студентів за рівнями сформованості
мотиваційного критерію (підсумковий зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		низький		середній		високий	
		Кількість осіб	%	Кількість осіб	%	Кількість осіб	%
КГ	20	7	35,00	10	50,00	3	15,00
ЕГ-1	21	4	19,05	9	42,86	8	38,09
ЕГ-2	19	2	10,53	7	36,84	10	52,63
ЕГ-3	19	1	5,26	7	36,84	11	57,90

На рис. 3.11 представлені результати підсумкового зрізу щодо мотиваційного критерію.

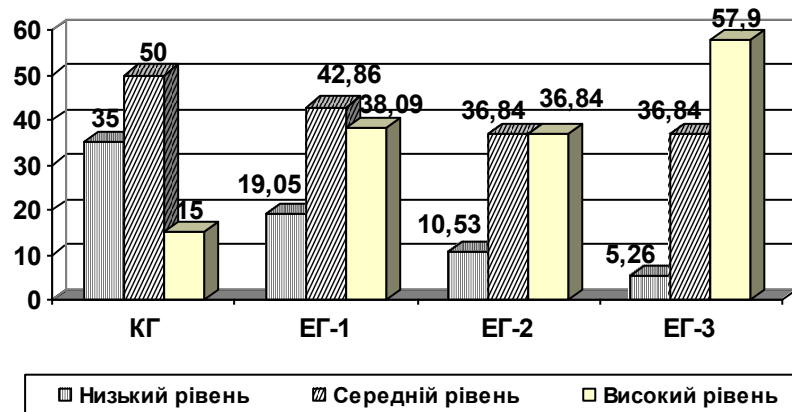


Рис. 3.11. Результати підсумкового зрізу щодо мотиваційного критерію

Користуючись статистичним критерієм χ^2 , ми перевіряли справедливість нульової гіпотези за мотиваційним критерієм.

Таблиця 3.17

Результати критерію χ^2 щодо мотиваційного критерію
(підсумковий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значимості 0,05
	χ^2	Вірогідність	
КГ і ЕГ-1	3,12	0,21	5,99
КГ і ЕГ-2	7,06	0,03	
КГ і ЕГ-3	9,58	0,01	
ЕГ-1 і ЕГ-2	1,04	0,59	
ЕГ-1 і ЕГ-3	2,43	0,30	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,38	0,83	

Вірогідність набуття нашого значення χ^2 низьке у порівнянні контрольної й експериментальних груп: у КГ і ЕГ-2 – 0,03, ЕГ-3 – 0,01. Отже, робимо висновок, що експериментальні дані нульову гіпотезу спростовують, тому ми приймаємо альтернативну.

Відповідно до цілей і завдань дослідно-експериментальної роботи необхідно було прослідкувати просування студентів за рівнями правових знань, умінь і навичок (репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий), а також перевірити нульову гіпотезу відносно розподілу студентів за рівнями досліджуваних знань, умінь і навичок на формульованому етапі експерименту. За рівнями сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів ми одержали такі дані (див. табл. 3.18, 3.19).

Таблиця 3.18

Результати розподілу студентів за рівнями сформованості правових знань, умінь і навичок (проміжний зріз)

Група	Кількість	Рівні					
		репродуктивний		репродуктивно-творчий		творчий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	10	50,00	8	40,00	2	10,00
ЕГ-1	21	7	33,33	10	47,62	4	19,05
ЕГ-2	19	5	26,31	8	42,11	6	31,58
ЕГ-3	19	3	15,79	8	42,11	8	42,11

Таблиця 3.19

Результати розподілу студентів щодо рівнів сформованості правових знань, умінь і навичок (підсумковий зріз)

Група	Кількість осіб у групі	Рівні					
		репродуктивний		репродуктивно-		творчий	
		кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
КГ	20	7	35,00	11	55,00	2	10,00
ЕГ-1	21	5	23,81	10	47,62	6	28,57
ЕГ-2	19	2	10,53	7	36,84	10	52,63
ЕГ-3	19	1	5,26	6	31,58	12	63,16

На рис. 3.12 представлені порівняльні дані щодо рівнів сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів (проміжний зріз), на гістограмі (рис. 3.13) – підсумковий зріз.

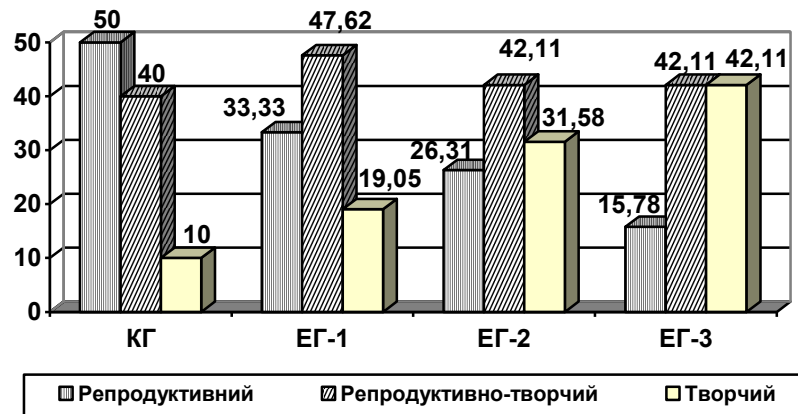


Рис. 3.12. Результати дослідження рівня сформованості правових знань, умінь і навичок (проміжний зріз)

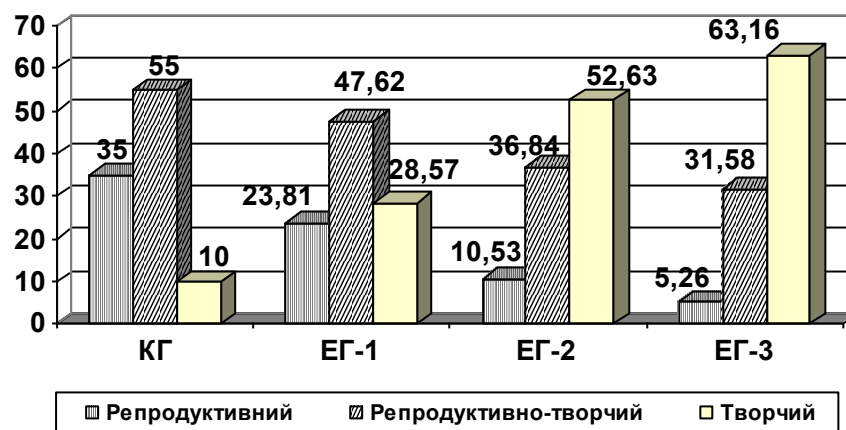


Рис. 3.13. Результати дослідження рівня сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів (підсумковий зріз)

Одержані в ході експерименту дані дозволили визначити рівень сформованості правових знань, умінь і навичок, що здійснювалося за формулою 3.1, наведений в п. 3.1 даного розділу.

Порівняємо дані рівня сформованості правових знань, умінь і навичок нульового і проміжного зрізів (табл. 3.7, 3.18). Одержані результати свідчать про те, що в експериментальних групах збільшилася кількість студентів, що володіють творчим рівнем сформованості правових знань, умінь і навичок, в

ЕГ-3 – до 42,11%, ЕГ-2 – до 31,58%, ЕГ-1 – до 19,05%. Значні зрушення в експериментальних групах сталися на репродуктивному рівні: кількість студентів зменшилася в ЕГ-3 – на 78,94%, ЕГ-2 – на 63,17%, ЕГ-1 на 52,38%. На репродуктивно-творчому рівні зміни носили менш значний характер: ЕГ-1 – на 33,33%, ЕГ-2 – на 31,59%, ЕГ-3 – на 36,84%.

Порівнюючи результати проміжного і підсумкового зрізів (табл. 3.18 і 3.19), ми дійшли до висновку, що в експериментальних групах спостерігається стійка тенденція до зростання кількості студентів, що мають творчий рівень правових знань, умінь і навичок. Причому, в ЕГ-3, де система застосовувалася з використанням комплексу педагогічних умов, вона значно вища. Так, в ЕГ-3 студенти, що знаходяться на творчому рівні правових знань, умінь і навичок складають 63,16% від загальної кількості, в ЕГ-2 – 52,63%, в ЕГ-1 – 28,57%. Різниця в результатах ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3 дозволяє зробити висновок про те, що формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів відбувається ефективніше в групі, де реалізується комплекс виділених нами педагогічних умов.

У КГ також має місце збільшення кількості студентів творчого рівня сформованості правових знань, умінь і навичок, проте, ці зміни незначні (10,00%). Спостерігається зменшення кількості студентів, що знаходяться на репродуктивному рівні сформованості правових знань, умінь і навичок (35,00%).

У зв'язку з цим можна констатувати, що правові знання, уміння й навички в студентів КГ у процесі навчання у ВНЗ формуються, але повільнішими темпами.

Розбіжності як сформованість фахових правових знань, умінь і навичок у студентів контрольної і експериментальних груп дозволяють зробити висновок про те, що виділені нами педагогічні умови сприяють, перш за все, формуванню творчого рівня досліджуваних знань, умінь і навичок. Причому, експериментальні дані, одержані нами в групі ЕГ-3, наочно свідчать про те, що ефективність використання комплексу педагогічних умов вищі, ніж їх

впровадження окремо.

Використовуючи методику розрахунку вірогідності критерію χ^2 , ми одержали наступні результати, які представлено в табл. 3.20.

Таблиця 3.20

Результати критерію χ^2 щодо рівня сформованості правових знань, умінь і навичок (підсумковий зріз)

Порівнювані групи	Експериментальні дані		Значення χ^2 для рівня значущості 0,05
	χ^2	Рівень	
КГ і ЕГ-1	2,36	0,31	5,99
КГ і ЕГ-2	8,98	0,01	
КГ і ЕГ-3	13,10	0,002	
ЕГ-1 і ЕГ-2	2,72	0,26	
ЕГ-1 і ЕГ-3	5,58	0,06	
ЕГ-2 і ЕГ-3	0,59	0,74	

Із таблиці 3.20 видно, що вірогідність набуття нашого значення χ^2 у процесі порівняння контрольної і експериментальної груп дуже низька (КГ і ЕГ-3) – 0,002 або низька (КГ і ЕГ-2) – 0,015, отже, експериментальні дані спростовують нульову гіпотезу, тому ми приймаємо альтернативну.

Результати порівняння ЕГ-1 і ЕГ-3 показують, що ми можемо прийняти альтернативну гіпотезу на рівні значущості 0,06. Розподіл студентів щодо рівня сформованості правових знань, умінь і навичок в цих групах різні. Тому можна зробити висновок про те, що застосування всього комплексу виділених нами педагогічних умов дають кращі результати, ніж виконання однієї або двох педагогічних умов.

Для того, щоб показати, що комплекс виділених нами педагогічних умов застосування побудованої моделі формування фахових правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій є ефективним, нами було обчислено коефіцієнт ефективності у процесі вивчення дисципліни «Міжнародне право» для експериментальних

груп ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 і контрольної групи за методикою, запропонованою І.І. Мархелем, Ю.О. Овакімяном [100, с. 79-81]

$$K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 \quad (3.3)$$

Для обчислення коефіцієнта ефективності використовуються параметри α і q , що обчислюються за такими формулами:

$$q = \frac{T}{Z + T}, \quad (3.4)$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq}; \quad (3.5)$$

де Z – загальна кількість правильних відповідей до першої помилки;

T – загальна кількість неправильних відповідей;

N – кількість студентів.

Запропонований критерій ефективності може бути використаний для визначення ефективності комплексу виділених нами педагогічних умов застосування побудованої моделі формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій, так і для порівняння ефективності різних методів, засобів і форм організації навчання.

Коефіцієнт ефективності ми обчислили для комплексу виділених нами педагогічних умов застосування побудованої моделі формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій за зрізами. Кожний зріз, що проводився під час вивчення певного обсягу матеріалу, складався з п'яти завдань. Правильна відповідь на одне завдання оцінювалася в 1 бал, а неправильна – в 0 балів.

Дані, що наведено в табл. 3.21, 3.23, 3.25, 3.27 відповідають зрізам 1 і 2 та підсумковому зрізу відповідно для ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ=3, КГ.

Щоб знайти значення коефіцієнта ефективності, потрібно для кожного студента обчислити Z і T . Результати обчислень наведено в таблиці 3.22.

Таблиця 3.21

Обчислення коефіцієнта ефективності для ЕГ-1 за даними контрольних зрізів

Студент	Номер завдання														
	Завдання 1 зрізу					Завдання 2 зрізу					Завдання підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1
2.	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1
3.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1
4.	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1
5.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
6.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
7.	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
8.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1
9.	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1
10.	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
11.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
12.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1
13.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
14.	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
15.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
16.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
17.	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
18.	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
19.	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
20.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
21.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0

Таблиця 3.22

Результати обчислень Z і T для ЕГ-1 за даними таблиці 2.21

Студент	Відповіді		Студент	Відповіді	
	Z	T		Z	T
1.	9	4	12.	8	3
2.	7	5	13.	9	3
3.	8	4	14.	11	4
4.	9	5	15.	10	3
5.	8	3	16.	9	2
6.	9	3	17.	10	3
7.	9	4	18.	9	3
8.	10	4	19.	10	3
9.	8	5	20.	8	3
10.	8	3	21.	11	4
11.	10	4	СУМА	190	75

За відомими з табл. 3.22 значеннями Z і T знайдемо параметри q і α та обчислимо коефіцієнт ефективності K_{ef} для ЕГ-1.

$$q = \frac{T}{Z+T} = \frac{75}{190+75} = 0,28$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq} = \frac{21}{75 \cdot 0,28} = 1$$

тоді $K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 = 1 - (1 - 1 \cdot 0,28)^3 = 0,63$

Отже, для ЕГ-1 $K_{ef} = 0,63$.

Таблиця 3.23

Обчислення коефіцієнта ефективності для ЕГ-2 за даними контрольних зрізів

Студент	Номер завдання														
	Завдання 1 зрізу					Завдання 2 зрізу					Завдання підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
2.	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
3.	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1
4.	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
5.	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
6.	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0
7.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
8.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1
9.	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
10.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
11.	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
12.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
13.	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
14.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
15.	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
16.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
17.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
18.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
19.	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1

Таблиця 3.24

Результати обчислень Z і T для ЕГ-2 за даними таблиці 3.23

Студент	Відповіді		Студент	Відповіді	
	Z	T		Z	T
1.	10	4	11.	9	3
2.	10	5	12.	11	3
3.	9	4	13.	10	4
4.	10	5	14.	10	3
5.	10	4	15.	9	3
6.	11	4	16.	10	3
7.	9	3	17.	12	3
8.	11	3	18.	10	4
9.	10	3	19.	11	3
10.	11	4	СУМА	193	68

За відомими з табл. 3.24 значеннями Z і T знайдемо параметри q і α та обчислимо коефіцієнт ефективності K_{ef} для ЕГ-2.

$$q = \frac{T}{Z+T} = \frac{68}{193+68} = 0,26$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq} = \frac{19}{68 \cdot 0,26} = 1,1$$

$$\text{тоді } K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 = 1 - (1 - 1,1 \cdot 0,26)^3 = 0,64$$

Отже, для ЕГ-2 $K_{ef} = 0,64$.

Таблиця 3.25

Обчислення коефіцієнта ефективності для ЕГ-3 за даними контрольних зрізів

Студент	Номер завдання														
	Завдання 1 зрізу					Завдання 2 зрізу					Завдання підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
2.	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
3.	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
4.	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
5.	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
6.	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
7.	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
8.	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1

Студент	Номер завдання														
	Завдання 1 зрізу					Завдання 2 зрізу					Завдання підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9.	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
10.	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
11.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
12.	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1
13.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
14.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
15.	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
16.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
17.	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
18.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
19.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1

Таблиця 3.26

Результати обчислень Z і T для ЕГ-3 за даними таблиці 3.25

Студент	Відповіді		Студент	Відповіді	
	Z	T		Z	T
1.	11	4	11.	9	3
2.	9	3	12.	8	3
3.	10	3	13.	10	3
4.	9	3	14.	12	3
5.	10	4	15.	9	4
6.	9	3	16.	9	2
7.	10	3	17.	11	3
8.	9	4	18.	9	3
9.	11	3	19.	11	3
10.	10	3	СУ	186	60
			МА		

За відомими з табл. 3.26 значеннями Z і T знайдемо параметри q і α та обчислимо коефіцієнт ефективності K_{ef} для ЕГ-3.

$$q = \frac{T}{Z+T} = \frac{60}{186+60} = 0,24$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq} = \frac{29}{92 \cdot 0,26} = 1,3$$

$$\text{Тоді } K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 = 1 - (1 - 1,3 \cdot 0,24)^3 = 0,67$$

Отже, для ЕГ-3 $K_{ef} = 0,67$.

Таблиця 3.27

Обчислення коефіцієнта ефективності для КГ за даними контрольних зрізів

Студент	Номер завдання														
	Завдання 1 зрізу					Завдання 2 зрізу					Завдання підсумкового зрізу				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
2.	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1
3.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1
4.	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
5.	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
6.	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
7.	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1
8.	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
9.	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
10.	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1
11.	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1
12.	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
13.	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
14.	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0
15.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1
16.	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
17.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1
18.	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
19.	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1
20.	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1

Таблиця 3.28

Результати обчислень Z і T для КГ за даними таблиці 3.27

Студент	Відповіді		Студент	Відповіді	
	Z	T		Z	T
1.	8	4	12.	9	4
2.	9	4	13.	10	4
3.	10	4	14.	11	4
4.	9	3	15.	9	3
5.	7	4	16.	11	4
6.	9	4	17.	10	4
7.	8	4	18.	7	4
8.	8	4	19.	9	4
9.	8	4	20.	10	4

10.	9	3	СУ МА	179	78
11.	8	5			

За відомими з табл. 3.28 значеннями Z і T знайдемо параметри q і α

та обчислимо коефіцієнт ефективності K_{ef} для КГ.

$$q = \frac{T}{Z+T} = \frac{78}{179+78} = 0,28$$

$$\alpha = \frac{N}{Tq} = \frac{20}{78 \cdot 0,28} = 0,92$$

$$\text{тоді } K_{ef} = 1 - (1 - \alpha q)^3 = 1 - (1 - 0,92 \cdot 0,28)^3 = 0,59$$

Отже, для КГ $K_{ef} = 0,59$.

Дидактичний зміст одержаного критерію ефективності полягає в тому, що з його допомогою можна не лише кількісно визначати ефективність навчання за кінцевими результатами, а й з'ясувати динаміку самого навчання. Якщо обчислений коефіцієнт менший 0,6, то процес навчання вважається неефективним. А коли коефіцієнт ефективності дорівнює або більший 0,6, то такий процес навчання вважається ефективним [100, с. 83].

У нашому випадку коефіцієнт ефективності для ЕГ-1 – 0,63, ЕГ-2 – 0,64 та ЕГ-3 – 0,67, що і є підтвердженням ефективності комплексу виділених нами педагогічних умов застосування побудованої моделі формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій. Коефіцієнт ефективності КГ дорівнює 0,59, що підтверджує неефективність навчального процесу в контрольній групі.

Всі показники педагогічного експерименту, проведеного в ході навчального процесу, підтверджують позитивний якісний вплив комплексу виділених нами педагогічних умов застосування побудованої моделі формування фахових правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій. Під час експерименту підтвердилась універсальність комплексу виділених нами педагогічних умов і можливість їх застосування для формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій з

різних предметів.

Підсумовуючи вищевикладене можна стверджувати, що:

1. Результати формувального етапу експерименту показали підвищення рівня сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів у всіх групах, проте найбільш істотні зміни сталися в експериментальних групах. Кількість студентів експериментальних груп, що мають сформованість правових знань, умінь і навичок на творчому рівні, виросла в ЕГ-3 до 63,16%. У КГ, де процес підготовки майбутніх юристів здійснювався за традиційною методикою із застосуванням окремих елементів побудованої нами моделі, без цілеспрямованого використання педагогічних умов, кількість студентів з високим рівнем сформованості правових знань, умінь і навичок збільшилася трохи (до 10,00%).

2. Результати обробки експериментальних даних за критерієм χ^2 свідчать, що відмінності ефективності формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів істотні на рівні значущості 0,05.

3. У процесі реалізації системи формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів з комплексом виділених педагогічних умов результати істотно вищі за результати з приватним введенням зазначених умов.

Висновки до третього розділу

1. Результати констатувального експерименту показали недостатній рівень сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів. Необхідне їх цілеспрямоване формування в межах спеціально побудованої моделі. Основним показником ефективності розробленої моделі й достатності виділених педагогічних умов був перехід учасників експерименту на вищий рівень сформованості правових знань, умінь і навичок.

2. Фахові знання, уміння і навички майбутніх юристів оцінювалася за трьома критеріями: когнітивним, операційним, мотиваційним. Когнітивний критерій – теоретичні знання, які оцінювалися нами за такими показниками, як системність, дієвість, міцність. Операційний критерій – правові знання, вміння і навички, котрі оцінювалися за такими показниками, як доцільність, самостійність, мобільність. Мотиваційний критерій – відображає мотивацію до вивчення фахових дисциплін, бажання та потребу до самовдосконалення, усвідомлення соціального та особистісного значення, фахових знань, умінь та навичок.

3. Кожний критерій оцінювався виходячи з трьох рівнів (низького, середнього, високого), відповідно до яких визначався загальний рівень правових знань, умінь і навичок: репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий.

4. Результати формувального етапу експерименту показали підвищення рівня сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів у всіх досліджуваних групах. Розбіжність у сформованості фахових правових знань, умінь і навичок студентів контрольної і експериментальних груп доводять, що педагогічні умови, що вводяться, як окремо, так і в комплексі, стимулюють, в першу чергу, формування творчого рівня досліджуваних

знань, умінь і навичок. Найбільш суттєві зміни сталися в експериментальній групі, де вводився комплекс педагогічних умов.

5. Комплекс педагогічних умов є необхідним і достатнім для ефективного функціонування і розвитку розробленої нами моделі застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У дисертації узагальнено різні підходи до процесу фахової підготовки майбутніх юристів, дійдено такого висновку: застосування педагогічних технологій відіграє значну роль у процесі підготовки фахівців, з-поміж них, майбутніх юристів.

Доведено, що наявна практика підготовки майбутнього юриста не відповідає сучасним вимогам підготовки фахівця. Такий стан зумовлений певною низкою причин, зокрема тим, що сучасні умови пред'являють підвищені вимоги до професійної підготовленості випускників вищої школи. Тому нині зусилля направлені на пошук найбільш ефективних шляхів інтенсифікації навчання і розвитку знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. Це завдання не може бути успішно вирішене при традиційній системі навчання, в основі якої лежать, головним чином, пояснювально-ілюстративні методи. Звідси зі всією актуальністю постає проблема перебудови навчального процесу у ВНЗ, що передбачає перегляд цілей, змісту і технології навчання. Одним із способів розв'язання вказаної проблеми є застосування педагогічних технологій, в основі яких є засоби, що активізують і інтенсифікують діяльність студентів. У деяких технологіях ці засоби складають головну ідею і причину ефективності результатів. Під педагогічною технологією ми розуміємо цілеспрямовану систему методів, прийомів та засобів, яка направлена на підвищення ефективності та інтенсивності навчального процесу та знаходиться у взаємозв'язку з усіма аспектами освіти.

2. Розроблено модель застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів, якою визначається формування фахових правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій, педагогічні умови їх застосування,

критерійно-оцінна система визначення рівня правових знань, умінь та навичок та вимоги суспільства до підготовки сучасного юриста. Всі показники педагогічного експерименту, проведеного під час навчального процесу, підтверджують ефективність запропонованої моделі застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів та виділених нами педагогічних умов.

3. Розроблено критерії ефективності використання педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів. Оскільки правові знання, вміння й навички майбутніх юристів становлять складну систему, то на наш погляд, неможливо знайти єдиний універсальний критерій, що вимірює названі явища, необхідний комплекс критеріїв. Тому ми виділили три критерії: когнітивний, операційний, мотиваційний. На підставі розробленого критеріально-ознакового апарату правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів ми виокремили три рівні їх сформованості: репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий. Всі три рівні взаємозв'язані між собою, кожний попередній обумовлює подальший. Проведене нами дослідження показало, що формування фахових правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів відбувається поступово, від рівня до рівня. Дані характеристики рівнів використовувалися нами в практичній роботі й дозволили оцінити її результати.

4. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів: активізація професійної мотивації навчання; застосування методів інтерактивного навчання; використання мультимедійних засобів. Експериментально підтверджено, що комплекс педагогічних умов є необхідним і достатнім для ефективного функціонування і розвитку розробленої в дослідженні моделі застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів.

Результати формувального етапу експерименту показали підвищення рівня сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів у

всіх досліджуваних групах. Розбіжність у сформованості фахових правових знань, умінь і навичок студентів контрольної і експериментальних груп доводять, що педагогічні умови, що вводяться, як окремо, так і в комплексі, стимулюють, в першу чергу, формування творчого рівня досліджуваних знань, умінь і навичок. Доведено, що найбільш суттєві зміни сталися в експериментальній групі, де вводився комплекс педагогічних умов.

5. Розроблено і впроваджено методичні рекомендації щодо професійної підготовки юристів з використанням сучасних технологій навчання. Результати дослідження можуть бути використані ВНЗ, що проводять підготовку юристів; викладачами фахового циклу предметів.

Виконане дисертаційне дослідження не вичерпує всіх проблем застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів у вищих навчальних закладах. Подальшого вивчення потребують такі аспекти: психолого-педагогічна підготовка викладачів до застосування педагогічних технологій у вищій школі, дидактичні умови застосування новітніх технологій у підготовці фахівців вищої школи, вдосконалення чинних навчальних програм з підготовки студентів юридичних спеціальностей із застосуванням педагогічних технологій.

Додаток А

Методика вивчення мотивації навчання у ВНЗ Т. Ільїної

При створенні даної методики автор використовувала низку інших відомих методик. У ній наявні три шкали: "Набуття знань" (прагнення до надбання знань, допитливість); "Оволодіння професією" (прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості); "Одержання диплома" (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів у процесі складання іспитів і заліків). У опитувальник, для маскування, автор методики включила низку фонових тверджень, які надалі не обробляються.

Опитувальник

Факультет Курс ... Група ...

Прізвище..... Ім'я По батькові.....

Дата заповнення

Інструкція: Відзначте вашу згоду знаком "+" або незгоду знаком "-" із наступними твердженнями.

1. Краща атмосфера занять – атмосфера вільних висловлювань.
2. Звичайно я працюю із великою наполегливістю.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань і прикрощів.
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яку із властивих вам якостей ви найбільше цінуєте? Напишіть відповідь поруч.
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я отримую задоволення від обговорення на занятті складних проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми робимо у ВНЗ.

9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
- 10.Я середній студент, ніколи не буду найкращим, тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати кращим.
- 11.Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
- 12.Я твердо упевнений в правильності вибору професії.
- 13.Від яких властивих вам якостей ви б хотіли позбавитися? Напишіть відповідь поруч.
- 14.При слушній нагоді я використовую на іспитах допоміжні матеріали (конспекти, шпаргалки).
- 15.Найчудовіший час життя – студентські роки.
- 16.У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.
- 17.Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково сумлінно.
- 18.При нагоді я вступив би в інший ВНЗ.
- 19.Я звичайно спочатку беруся за легші завдання, а складніші залишаю на потім.
- 20.Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній з них.
- 21.Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
- 22.Я твердо упевнений, що моя професія дає мені моральне задоволення і матеріальний достаток в житті.
- 23.Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
- 24.Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
- 25.З деяких практичних міркувань для мене – це найзручніший ВНЗ.
- 26.У мене достатньо сили волі, щоб вчитися без нагадування.
- 27.Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
- 28.Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.
- 29.Є багато ВНЗ, в яких я міг би вчитися з не меншим інтересом.
- 30.Яка з властивих вам якостей найбільше всього заважає вчитися? Напиши відповідь поруч.

31. Я людина, що дуже захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою професією.
32. Занепокоєння через іспит або роботу, яка не виконана в строк, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в гарному настрої, щоб підтримати загальне рішення групи.
35. Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб посісти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки професіонали і я хочу бути на них схожим.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка із ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поруч.
40. Мені дуже важко примусити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не відносяться до моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Краще всього я займаюся, коли мене періодично стимулюють, спонукають.
43. Мій вибір даного ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в будь-чому групу, мені доведеться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене звичайно рівний і гарний настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримаю – найважливіша і перспективніша.
50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору.

Обробка та інтерпретація результатів

Шкала "Набуття знань":

– за згоду ("+") із твердженням по п. 4 проставляється 3,6 балів; по п. 17 – 3,6 балів; по п. 26 – 2,4 балів;

– за незгоду ("–") із твердженням по п. 28 – 1,2 балів; по п.42 – 1,8 балів.

Максимум – 12,6 балів.

Шкала "Оволодіння професією":

– за згоду по п. 9 – 1 бал; по п.31 – 2 бали; по п.33 – 2 бали; по п.43 – 3 бали; по п.48 – 1 бал; по п. 49 – 1 бал.

Максимум – 10 балів.

Шкала "Одержання диплома":

– за незгоду по п. 11 – 3,5 балів;

– за згоду по п. 24 – 2,5 балів; по п. 35 – 1,5 балів; по п. 38 – 1,5 балів; по п. 44 – 1 бал.

Максимум – 10 балів.

Питання по пп. 5, 13, 30, 39 є нейтральними до цілей опитувальника і в обробку не включаються.

Переважання мотивів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії і задоволеності нею.

Додаток Б

Пізнавальні завдання з дисципліни "Цивільне право України"

Завдання 1.

Гр. Малашенко протягом тривалого часу колекціонував старовинні годинники. Після смерті Малашенка було оголошено складений ним заповіт, за яким все майно, в тому числі і колекція старовинних годинників, має перейти у рівних частках до дружини і дочки та до його рідного брата Андрія. Дружина Малашенка заперечувала проти поділу колекції годинників, вважаючи, що колекція є неподільною, і пропонувала рідному брату Андрію його частку в колекції замінити іншим майном із своєї частки або відшкодувати вартість цієї частини спадку грошми. Брат Малашенка не погоджувався з жодним із варіантів і вимагав передачі відповідної частини колекції в натурі. Дружина Малашенка звернулася до суду за захистом своїх прав.

Чи праві у своїх судженнях сторони?

Вирішіть спір по суті.

Завдання 2.

ЗАТ "АТОН" випустило акції і розподілило між своїми працівниками.

Представники ЗАТ "КОЛХІДА" почали укладати договори купівлі-продажу акцій у пенсіонерів (колишніх працівників товариства "АТОН"). ЗАТ "АТОН" звернулося до суду з позовом про визнання вчинених правочинів представниками ЗАТ "КОЛХІДА" недійсними.

Дайте визначення поняття закритого акціонерного товариства.

Чи мали право колишні працівники ЗАТ "Нова зоря" продавати акції товариства?

Яке рішення повинен винести суд у цій справі?

Завдання 3.

Професор права Ткачук вирішив подарувати своєму аспірантові Фельдману до дня захисту ним дисертаційного дослідження колекцію філософської літератури. Про своє рішення Ткачук повідомив рідних: дружину і дочку, а також написав листа аспірантові. До передачі колекції дарувальник помер. Дочка останнього відмовилася передати колекцію Фельдману і вимагала сплатити за неї 10 000 гривень. Фельдман не погодився сплачувати гроші, пославшись на лист, в якому вказувалося, що колекцію йому подаровано, тим більше що він захистив дисертацію до смерті свого наукового керівника і лише не встиг забрати колекцію. В свою чергу дочка Ткачука послалася на заповіт свого батька, в якому було вказано, що вона є спадкоємцем всього майна. Фельдман звернувся з позовом до суду про витребування колекції книг у дочки Ткачука.

Хто зі сторін в цьому випадку правий?

Чи буде прийнято позов до розгляду судом?

Яка форма встановлена для укладання договору дарування?

Завдання 4.

Гр-ном Д. 15 травня 2002 року було укладено договір купівлі-продажу двоповерхового будинку з гр-ном Н. Договір був засвідчений нотаріально. В договорі було обумовлено те, що Н. звільнить будинок через 2 місяці. Гр-н Д. не здійснив державної реєстрації цього будинку за браком часу. Після спливу двох місяців Д. приїхав до свого нового будинку, але виявилось, що в ньому вже проживають зовсім інші особи, які йому пред'явили договір купівлі-продажу, який був ними укладений з Н. 12 червня 2002 року. Попов звернувся до суду з позовом про визнання договору купівлі-продажу від 12 червня 2002 року недійсним і визнання за ним права власності на будинок.

1. Яке рішення повинен винести суд у цій справі?

2. Який порядок набрання чинності правочину, який потребує державної реєстрації?

3. Який порядок державної реєстрації правочину і якими нормативно-

правовими актами регулюються ці відносини ?

Завдання 5.

Гр-н І. знаходився на стаціонарному лікуванні у шпиталі. Коли І. відчув, що хвороба прогресує, він викликав медичну сестру до палати і при інших хворих П. та А. попросив її скласти заповіт від його імені, в якому він заповідав все своє майно державі. Заповіт було складено і підписано медичною сестрою шпиталю, хворими П. та А., а також самим І. Невдовзі І. помер. Його дружина, дізнавшись, що існує заповіт, в якому все майно І. заповідав державі, звернулася з позовом до суду про визнання заповіту недійсним.

1. Яке рішення повинен винести суд?
2. Яка форма вчинення заповіту передбачена в ЦК України?
3. Які особи мають право посвідчувати заповіт, окрім нотаріуси!»?

Завдання 6.

Краснова звернулася до видавництва "Юридична практика" з позовом, в якому просила стягнути авторську винагороду та відшкодувати заподіяну моральну шкоду. В позові вона вказала, що у виданому СВ-КОМ із дипломними, курсовими роботами і рефератами без її відома була вміщена написана нею дипломна робота. Як доказ вона представила дискету із записом своєї роботи. Як потім було встановлено, запис роботи на дискету був зроблений за рік до випуску в продаж згаданого диску. Витік інформації з її домашнього персонального комп'ютера виключався. Копію дискети із записом дипломної роботи на вимогу вищого навчального закладу, в якому вона навчалася, позивачка додала до матеріалів самої дипломної роботи.

1. Як слід вирішити справу?
2. Які факти мають значення для її вирішення?

Завдання 7.

У березні 1994 року співробітниками юридичного відділу страхової компанії "Ризик" розроблено ініціативний проект Закону України "Про

страхову справу" і розповсюджений для обговорення серед страхових компаній м. Харкова, а один примірник направлено у верховну Раду України. Через деякий час з'ясувалося, що окремі його реї були використані в роботі та локальних нормативних актах Страхової компанії "Поліс", зокрема в її Правилах добровільного рахування кредитів. Вважаючи порушенням належне СК "Ризик" авторське право, у господарський суд Харківської області було подано позов про відшкодування заподіяних збитків, у тому числі втраченої вигоди. А також вилучення та спрямування на її користь незаконно утриманих в результаті порушення прибутків.

1. Проаналізуйте ситуацію і підготуйте письмові відповіді на питання: що є об'єктом авторського права і які об'єкти цим правом не охороняються?
2. Чи вправі господарський суд розглядати вказаний позов?
3. Чи підлягають задоволенню вимоги позивача?
4. Яке рішення повинен прийняти арбітражний суд?

Завдання 8.

У 1992 році видавництво "Обрій" опублікувало повість Зотова "Випадок у горах". В червні 1994 року автору стали відомі факти використання його твору без згоди, а саме: невеликий уривок з повісті був зачитаний в літературній програмі по обласному радію; повість додатково видана тиражем 800 примірників рельєфно-крапковим шрифтом для сліпих та іншим видавництвом; за сюжетом повісті написана п'єса і відбувалася вистава в Харківському театрі юного глядача; уривок з повісті опублікований в одному із літературних журналів та хрестоматії сучасної української літератури для школярів; видавництво "Новий час" опублікувало повість у перекладі на російську мову і частину тиражу імпортувало до Росії; один з інститутів виготовив 50 примірників твору для використання в навчальному процесі. При цьому в деяких місцях твір переривався коментарями стосовно літературних прийомів та образів, якими користувався автор.

1. Підготуйте письмові відповіді на поставлені питання і поясніть на цьому прикладі межі дії авторського права.

Завдання 9.

Програміст за фахом, громадянин Мороз розробив комп'ютерну програму для ведення автоматизованого бухгалтерського обліку на підприємствах. Програма була створена за трудовим договором, укладеним гр. Морозом (автором) з приватним підприємством "Альтаір". Після закінчення роботи над програмою автор передав її роботодавцю, за що той сплатив йому обумовлену договором грошову винагороду. Через деякий час (приблизно півроку) автору програми стало відомо, що приватне підприємство «Альтаір» уклало декілька авторських договорів, згідно з якими право на використання вищевказаної програми було передано іншим підприємствам. Гр. Мороз, вважаючи себе автором програми, звернувся до суду з позовом на приватне підприємство «Альтаір», в якому прохав суд винести рішення про припинення розповсюдження програми і відшкодування йому завданих збитків. Свої вимоги позивач мотивував тим, що згідно з чинним законодавством саме йому, а не відповідачу, належить авторське право на створену програму та що умовами трудового договору не було передбачено право відповідача на розповсюдження програми.

1. Яке рішення повинен прийняти суд?
2. Які особливості режиму службових комп'ютерних програм?

Завдання 10.

Громадянин К. уклав у письмовій формі угоду про завдаток із громадянином Ф. В якості завдатку було передано Ф. відеомагнітофон. Суб'єктами цивільно-правових відносин було укладено договір купівлі-продажу меблевого гарнітуру. На другий день, після передачі відеомагнітофона, через несправність водопроводу кімнату, де перебував відеомагнітофон, залило водою, і він вийшов з ладу, ремонту не підлягав. Роздратований цим фактом Ф. відмовився продати меблевий гарнітур К. Тоді К. виставив вимогу сплатити йому суму подвійної вартості відеомагнітофона

і все-таки продати меблевий гарнітур. Ф. погодився повернути зіпсований відеомагнітофон і додатково сплатити суму його вартості.

Вирішіть питання по суті.

Завдання 11.

Громадянин К. домовився із громадянином Х. про купівлю в нього велосипеда за 480 грн. В якості завдатку Х. одразу отримав 120 грн. Через 2 дні згідно з домовленістю покупець мав принести решту суми, але за день до цього він придбав такий самий велосипед за 350 грн. в іншого продавця.

Вирішіть питання по суті.

Завдання 12.

Громадянин Таранов взяв кредит у банку "АТЛАНТ" у розмірі 10 тис. грн. строком на один рік. Через місяць після того, як було взято кредит, позичальник загинув в автомобільній катастрофі. Кредит був забезпечений поручителем Володимировим. За померлим майно успадкував його син, схильний до пияцтва. Він швидко розтратив спадкове майно і не зміг повернути кредит, взятий його батьком. Тоді кредитор звернувся з вимогою про повернення кредиту до поручителя Володимирова, який навідріз відмовився виконати обов'язок поручителя, оскільки вважав, що порука припинилася зі смертю особи, зобов'язання якої було забезпечено порукою, оскільки борг перейшов до іншої особи.

1. Чи можна погодитися із таким твердженням Володимирова? Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання 13.

Пані Коношалова уклала договір позики із громадянином Телешко на суму 2000 грн. У день настання строку виконання боржником зобов'язання Телешко попросив відстрочити виконання у зв'язку з відсутністю у нього коштів. Коношалова, згадавши про те, що через тиждень Телешко буде відмічати свій День народження, сказала: "Вважай ці 2000 грн. моїм подарунком на день народження". Телешко не заперечував. Але через місяць

після святкування дня народження Коновалова почала вимагати від Телешка борг.

1. Дайте юридичний аналіз ситуації.

Завдання 14.

Пан Домашенко 28 липня придбав у магазині "ТОВАРИ ДЛЯ ДОМУ" холодильник, отримавши технічного паспорта на виріб. 17 вересня холодильник перестав працювати. На другий день Домашенко звернувся до магазину з вимогою замінити виріб на аналогічний товар належної якості, оскільки на холодильник був встановлений гарантійний строк тривалістю три роки. Але як з'ясувалося, у паспорті до виробу було вказано, що цей строк май обчислюватися з дня продажу товару при умові його реалізації на протязі року з дня виготовлення. Під час купівлі товару покупець на цю деталь уваги не звернув. Домашенко придбав холодильник, який простояв у торговому закладі 1,5 року. Тому у заміні товару йому було відмовлено.

1. Чи правий у цьому випадку Домашенко?
2. З якого часу повинен обчислюватися гарантійний строк товару?

Вирішіть питання по суті.

Завдання 15.

На замовлення музею Т. виготовив скульптуру. За договором між замовником і виконавцем замовлення доходи від показу скульптури на виставках мали ділитися порівну. Так і відбувалося на протязі 5 років до смерті автора. Після його смерті скульптуру продовжували виставляти на виставках, але весь дохід від цього отримував музей. Син громадянина Т., посилаючись на ст. 446 ЦК, в якій міститься положення про те, що строк чинності майнових прав інтелектуальної власності на твір спливає через 70 років після смерті автора, заявив свої права на частку від доходу, який отримував музей, виставляючи скульптуру. У музеї йому відмовили, вважаючи його вимоги безпідставними.

Вирішіть спір.

Завдання 16.

За попередньою домовленістю між кореспондентом газети «Новини» Філіпченко та головою громадської організації "Просвіта" Леонідовим газета мала надрукувати інтерв'ю останнього. За тиждень до публікації Леонідів дав інтерв'ю, яке було записано Філіпченко, і погодився на його публікацію У зв'язку з тим, що у місті, в якому виходила газета, за цей час було скоєно ряд резонансних злочинів, значна частина шпальт номера була відведена цій темі. Наслідком цього стало скорочення інтерв'ю більше ніж удвічі. Леонідів заявив, що його права як автора грубо порушені. Філіпченко з цим не погодився, твердячи, що ці питання не врегульовані законодавством про інтелектуальну власність.

Хто правий у цій ситуації? Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання 17.

Обмежений у дієздатності Н. написав книгу "Дидактичні матеріали із цивільної оборони". З метою її видання він уклав договір із видавництвом "Наша планета". Піклувальник громадянина Н., дізнавшись про укладання цього договору, почав наполягати на визнанні його недійсним. Він стверджував, що Н. міг здійснювати свої авторські права тільки за його (піклувальника) згодою, оскільки особа, обмежена у дієздатності, не може самостійно здійснювати авторські права. Н. з цим не погоджувався, оскільки про це у законі ніде прямо не вказано, а на його думку все, що не заборонено, є дозволеним. Вирішіть спір.

Завдання 18.

Художник Юхненко продав намальовану ним картину «Рання весна» Приватбанку, який помістив її у вестибюлі. У зв'язку з тим, що одне з видавництв запропонувало Юхненку видати книгу із репродукціями його картин, йому необхідно було виготовити слайди із цієї картини. Однак власник картини це йому заборонив, мотивуючи свою відмову посиланням на ст. 317 ЦК, відповідно до якої власнику належать права володіння, користування та розпорядження своїм майном.

Дайте правову оцінку ситуації.

Завдання 19.

При заснуванні товариства з обмеженою відповідальністю «Поліс» Шевченко в якості статутного внеску вніс свої права інтелектуальної власності - рукопис книги "Типові форми договорів у підприємницькій діяльності", свої знання та професійні якості з організації та легалізації господарських товариств, оцінивши їх у 25 відсотків статутного доходу. Інші 75 відсотків були внесені іншими засновниками товариства з обмеженою відповідальністю "Поліс". При цьому це було закріплено установчим договором та статутом. Товариство було у встановленому порядку зареєстроване і здійснювало свою статутну діяльність протягом трьох років, після чого припинило діяльність. За той час вищезгадана книга хоча і була видана, але внаслідок її низького змістовного рівня та суттєвих помилок не реалізовувалася. Співзасновники вимагали повернення їм їхніх внесків відповідно до внесених грошових та майнових внесків, їх розміру та форм. Шевченко також претендував на частину майна і стверджував, що на основі його інтелектуального потенціалу ТОВ успішно здійснювало свою діяльність, не мало боргів, співзасновникам виплачувалися вчасно дивіденди. Але загальні збори відмовили в його вимозі, і він передав спір на розгляд суду.

Додаток В

Тестові завдання з дисципліни "Цивільне право України"

Доберіть правильні відповіді; зверніть увагу на правильність та повноту формулювання відповідей; при необхідності вкажіть на можливу варіантність відповідей.

1. Об'єктами цивільних прав є:

- 1) матеріальні і нематеріальні блага;
- 2) речі, гроші, цінні папери, майно, майнові права, результати робіт, послуги, результати інтелектуальної, творчої діяльності, інформація;
- 3) цивільні правопорушення;
- 4) об'єкти, вилучені а цивільного обороту;
- 5) особисті немайнові блага;
- 6) інформація;
- 7) відшкодування збитків.

2. Річчю в цивільному праві визнається:

- 1) предмет матеріального світу, який задовольняє потреби людей і щодо якого можуть виникати цивільні права та обов'язки;
- 2) майнові відносини;
- 3) засоби регулювання цивільних правовідносин;
- 4) цивільно-правові норми.

3. Споживною є річ, яка:

- 1) внаслідок одноразового її використання знищується припиняє існувати у первісному вигляді;
- 2) призначена для одноразового використання;
- 3) призначена для неодноразового використання і зберігає цьому первісний вигляд протягом тривалого часу;
- 4) наділена властивими тільки їй ознаками;

- 5) призначена для обслуговування іншої речі;
- б) виконує роль загального еквівалента.

4. За критерієм оборотоздатності об'єкти цивільних прав поділяються на:

- 1) об'єкти Подільні та неподільні;
- 2) об'єкти рухомі та нерухомі;
- 3) об'єкти, що обертаються вільно, об'єкти, обмежені в цивільному обороті, об'єкти вилучені з цивільного обігу;
- 4) всі перераховані вище.

5. Цінний папір - це:

- 1) грошовий документ встановленої форми з відповідними реквізитами, що посвідчує грошове або інше майнове право і визначає взаємовідносини між особою, яка його випустила, і власником та передбачає виконання зобов'язань;
- 2) документ встановленої форми з відповідними реквізитами, що посвідчує особу;
- 3) договір;
- 4) довіреність.

6. Гроші - це:

- 1) грошові знаки у вигляді банкнот, казначейських білетів, монет;
- 2) документи встановленої форми з відповідними реквізитами;
- 3) види майна, що вважаються валютними цінностями;
- 4) законний платіжний засіб, обов'язковий до приймання за номінальною вартістю на всій території України;
- 5) грошова одиниця, яка виконує роль загального еквівалента.

7. Групи цінних паперів:

- 1) рухомі та нерухомі;
- 2) привілейовані та на пред'явника;
- 3) пайові, боргові та казначейські;
- 4) пайові, боргові, похідні, товаророзпорядчі.

8. Види акцій:

- 1) прості та похідні;
- 2) векселі, деривативи, товаророзпорядчі, привілейовані;
- 3) іменні та на пред'явника;
- 4) прості, привілейовані, іменні, на пред'явника.

9. Облігація - це:

- 1) цінний папір, який підтверджує відносини позики і дає право власнику на отримання % і повернення грошей;
- 2) документ, що посвідчує боргові зобов'язання;
- 3) документ, що посвідчує договірні відносини між особами;
- 4) казначейське зобов'язання.

10. Вексель це:

- 1) іменний цінний папір, вилучений з обороту;
- 2) документ, що дає право на отримання прибутку;
- 3) цінний папір, який підтверджує безумовне грошове зобов'язання однієї особи перед іншою;
- 4) ощадний сертифікат.

11. Види векселів:

- 1) іменний та на пред'явника;
- 2) короткостроковий та довгостроковий;
- 3) простий та іменний;
- 4) простий та переказний.

12. Послуги можуть бути:

- 1) фактичні;
- 2) юридичні;
- 3) вольові;
- 4) змішані;
- 5) відокремлені від особи, яка їх надає;
- 6) нерозривно пов'язані з особою, яка їх надає;
- 7) родові;

8) індивідуально визначені.

13. До об'єктів обмежено оборотоздатних відносяться:

- 1) об'єкти, які належать лише певним учасникам цивільного обороту;
- 2) об'єкти, які належать всім учасникам цивільного обороту;
- 3) речі, визначені індивідуальними ознаками;
- 4) тварини;
- 5) об'єкти, придбання або відчуження яких може здійснюватися на підставі відповідного дозволу;
- 6) тютюнові вироби та алкогольні напої;
- 7) нерухоме майно;
- 8) бойова зброя;
- 9) мисливська та спортивна зброя.

14. Позовна давність не поширюється:

- 1) на вимогу про розірвання договору купівлі-продажу нерухомості;
- 2) на вимогу вкладника до банку про видачу вкладу;
- 3) на вимогу про відшкодування шкоди, заподіяної каліцтвом, іншим ушкодженням здоров'я або смертю;
- 4) на вимогу страхувальника до страховика, про здійснення страхової виплати;
- б) на вимогу про переведення на співвласника прав та обов'язків покупця у разі порушення переважного права купівлі частки у праві спільної часткової власності.

15. Позовна давність - це:

- 1) строк, у межах якого особа може звернутися до суду з вимогою про захист порушеного свого права або інтересу;
- 2) строк, який не обмежує особу щодо звернення до суду за захистом своїх прав та інтересів;
- 3) позовна заява;

4) строк, у межах якого особа може вирішити питання про право власності на річ.

16. Види позовної давності:

- 1) скорочена та тривала;
- 2) збільшена та скорочена;
- 3) строкова та безстрокова;
- 4) загальна та спеціальна.

17. Початок перебігу строку позовної давності починається:

- 1) з дня, коли особа дізналася або повинна була дізнатися про порушення своїх прав, або про особу, яка їх порушила;
- 2) з дня, коли особа подала позов до суду;
- 3) з дня, коли порушені права особи;
- 4) з дня, коли особа звернулася з претензією до іншої особи з приводу порушення її прав.

18. Присікальні (преклюзивні) строки - це:

- 1) строки, протягом яких суб'єкт цивільного права може реалізувати належне йому суб'єктивне право;
- 2) строки для реалізації суб'єктивних прав;
- 3) строки невиконання обов'язків;
- 4) гарантійні строки;
- 5) строки служби товару;
- 6) претензійні строки.

19. Позовна давність – це:

- 1) у межах якого особа, чиє суб'єктивне право порушено, має право вимагати його примусової ж захисту;
- 2) у межах якого особа може реалізувати свої суб'єктивні права;
- 3) протягом якого боржник зобов'язаний передати річ тощо;
- 4) існування цивільних прав;

5) у межах якого особа звернутися до суду з вимогою про захист свого цивільного права та інтересу.

20. Підстави зупинення перебігу позовної давності:

- 1) відстрочення виконання зобов'язання на підставах, встановлених законом;
- 2) пред'явлення позову до суду;
- 3) непереборна сила;
- 4) перебування позивача у складі Збройних Сил України, переведених на воєнний стан;
- 5) припинення нормативно-правового акту, який регулює ці відносини;
- 6) перебування позивача або відповідача у складі Збройних Сил України або в інших, створених відповідно до закону військових формуваннях, що переведені на воєнний стан;
- 7) надзвичайна або невідворотна за даних умов подія.

21. Підстави переривання перебігу позовної давності:

- 1) непереборна сила;
- 2) пред'явлення позову до суду, який не залишився без розгляду;
- 3) вчинення зобов'язаною особою дії, що свідчить про визнання нею свого боргу або іншого обов'язку;
- 4) мораторій;
- 5) визнання боргу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Деловые игры : теория и организация / Г.С. Абрамова, В.А. Степанович. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 192 с.
2. Аврамчук Л.А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів / Л.А. Аврамчук // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С.122 – 126.
3. Алюшина Ю. Е. Наше видение модели специалиста / Ю. Е. Алюшина, Н. А. Дмитриевская // Научное обеспечение открытого образования : сб.науч. тр. – М. : Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2000. – С. 121–127.
4. Андреев А. А. Педагогика творческого саморазвития : инновационный курс / А. А. Андреев. – Казань : изд-во КГУ, 1996. – 566 с.
5. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
6. Андросюк В.Г. Педагогика и психология в деятельности органов внутренних дел / В.Г. Андросюк. – К., 1990. – 80 с.
7. Арістова І. В. Державна інформаційна політика та її реалізація в діяльності органів внутрішніх справ України: організаційно-правові засади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора юрид. наук : спец. 12.00.07 «Теорія управління; адміністративне право і процес; фінансове право; інформаційне право» / І. В. Арістова. – Х., 2002. – 39 с.
8. Арістова І. В. Державна інформаційна політика: організаційно-правові аспекти : монографія / І.В. Арістова. – Х. : Ун-т внутрішніх справ, 2000. – 368 с.
9. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного

процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1976. – 199 с.

10. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк. 1980. – 368 с.

11. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. В. Сорокин : под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

12. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.14. «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / И. Д. Багаева. – Л., 1991. – 36 с.

13. Бандурка А. М. Юридическая психология / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков : ООО «Фортуна–Пресс», 1998. – 464 с.

14. Баханов К. Технологізація процесу навчання: дидактичні та філософські виміри [Електроний ресурс] / К. Баханов – Режим доступу: http://www.bdpu.org /scientific_published /Pedagogical_studios/ 19 (12.01.2010). – Назва з екрану.

15. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 307 с.

16. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.

17. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.

18. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. пр. / за ред.:

В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Ін-т засобів навчання АПН України. – К. : Атака, 2005. – С. 5–15.

19. Бігун В. С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі / В.С.Бігун. – Київ: Видавнича організація «Юстініан», 2006. — 272 с.

20. Бобохуджаев Ш. И., Юлдашев З. Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / Ш. И. Бобохуджаев, З. Ю. Юлдашев.– Ташкент, 2006. – 88 с.

21. Богачов С. Державі потрібні висококваліфіковані юристи / С. Богачов // Право України. – 2005. – № 11. – С.150–154.

22. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М., 1972. – 234 с.

23. Бондар В. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалі дидактики) / В. Бондар // Освіта і управління. – 1999. – №1. – С. 19–41.

24. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

25. Борк А. Компьютеры в обучении: чему учит история / А. Борк // ИНФО. – 1990. – №5. – С. 110–118.

26. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : моногр. / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. –173 с.

27. Брижко В. Юридичні та організаційні основи побудови системи інформатизації в Україні / В. Брижко, В. Цимбалюк, М. Швець // Правова інформатика. – 2005. – № 1 (5). – С. 18–31.

28. Бугрій О. Сутність поняття «педагогічні технології» / О. Бугрій // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 20–26.

29. Булгаков А. В. Внеаудиторные формы работы как фактор динамики учебной мотивации и успешности обучения в вузе / А. В. Булгаков // Инновации в образовании. – 2002. – №4. – С. 62–76.

30. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика : конспект лекций для студ. инж.-пед. спец. / И. Б. Васильев. – Х., 1999. – 151 с.
31. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
32. Вітлінський В.В. Моделювання економіки / В.В Вітлінський. – К.: КНЕУ, 2005. – 408 с.
33. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
34. Верлань А. Ф. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання / А. Ф. Верлань, Н. Т. Тверезовська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 126–132.
35. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
36. Власко М. П. Про переваги модульно-рейтингової технології навчання / М.П. Власко, О.В. Устименко // Професійна освіта. – 2000. – С. 98–106.
37. Вовк О.І. Організація і презентація граматичного матеріалу в інтенсивному навчанні студентів-філологів спілкування англійською мовою / О.І. Вовк // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 36–39.
38. Воловик П.М. Теорія імовірностей і математична статистика в педагогіці / П.М. Воловик. – К. : Рад. шк., 1969. – 223 с.
39. Володарская И. А. Проблемы целей обучения в современной высшей школе и пути ее решения в социалистической педагогике / И. А. Володарская, А. М. Митина // Соврем. высш. шк. – 1998. – № 2. – С. 143–150.
40. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
41. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ;

под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.

42. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія : посіб. для студ. пед. вузів / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 237 с.

43. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособ. для вузов / П. Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

44. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР : кн.1. – М., 1959. – 280 с.

45. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.

46. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : уч. пособ. / Б.С. Гершунский. – М. : Наука, 2003. – 768 с.

47. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : «Совершенство», 1998. – 608 с.

48. Гончаренко С. У. Дидактична концепція змісту освіти / С. У. Гончаренко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. : в 4 ч. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Х. : НТУ «ХШ», 2002. – Ч. 1. – С. 64–67.

49. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

50. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

51. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 135 с.

52. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студентів пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. – 365 с.

53. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця / Р. С. Гуревич // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – К., 2002. – Вип. 4 (8). – С. 61–68.

54. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Р. С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень : зб. наук, праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.

55. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : ЛОГОС – 2003. – 248 с.

56. Данильчук Л. Використання «кейс–методу» в професійній діяльності викладача вищого навчального закладу / Л. Данильчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 66–71.

57. Дем'янчук О. Глобалізація вищої освіти : огляд сучасних світових проблем / О. Дем'янчук // Людина і політика. – 2002. – № 1. – С. 74–82.

58. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К. : Райдуга, 1994. – 88 с.

59. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

60. Десев Л. Психология малых групп / Л. Десев. – М.: Прогресс, 1979. – 208 с.

61. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

62. Дорошенко Ю. О. Інформаційно-комунікаційні технології у фаховій підготовці спеціалістів-правознавців / Ю. О. Дорошенко, О. С Федорчук // Інформатизація освіти України: стан, проблеми, перспективи : Друга Міжнар. наук.-практ. конф. : тези доп. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2003. –

С. 44–46.

63. Дорошенко Ю. О. Компетентнісні підходи до підготовки майбутнього правознавця : інформатична компетентність / Ю.О. Дорошенко, О. С. Федорчук // Інформаційно-комунікаційні технології у середній і вищій школі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Ізмаїл, 27-29 трав. 2004 р.). – Ізмаїл, 2004. – С. 88–91.

64. Дорошенко Ю. О. Проблематика формування інформатичних компетенцій майбутнього правознавця у контексті компетентнісної оцінки фахівця / Ю. О. Дорошенко, О. С Федорчук // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл : Вид-во ІДГУ, 2004. – Вип. 16. – С. 24–33.

65. Дорошенко Ю. О. Спеціалізована комп'ютерна технологія підготовки юридичних документів із застосуванням інформаційно-пошукових систем та офісних програмних засобів / Ю. О. Дорошенко, О. О. Михайлов, О. С Федорчук. – К. : КДАВТ, 2003. – 114 с.

66. Дудченко В.С. Инновационный метод: новая парадигма науки и практики / В. С. Дудченко // Социологические исследования. – 1996. – №7. – С. 39–46.

67. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 175 с.

68. Жильцов П.А. Пути интенсификации учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе / П. А. Жильцов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 77–83.

69. Жовта Л. О. Використання інноваційних технологій навчання – запорука підготовки творчих спеціалістів / Л.О. Жовта // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 5 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – С. 242–247.

70. Журавский В. Проблемы юридического образования [Электронный ресурс] / В. Журавский. – Режим доступа : <http://www.zn.ua/3000/3300/37411> (12.12.2009). - Загл. с экрана.

71. Журавський В. С. Юридична освіта в Україні : сучасний стан та напрями вдосконалення / В. Журавський, О. Копиленко // Право України. – 2004. – № 11. – С. 3–6.

72. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

73. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : уч. пособ. / В. И. Загвязинский. – М. : «Академия», 2004. – 192 с.

74. Закон України про вищу освіту // Урядовий кур'єр. – 2002. – №86. – 15 травня.

75. Закота Л. Формування загально-навчальних та інтелектуальних умінь учнів в контексті неперервної освіти / Л. Закота // Неперервна проф. освіта : теорія і практика. – 2003. – Вип. 3/4. – С. 37–42.

76. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 258 с.

77. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста : науч.-метод. пособ. / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.

78. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С. 9–12.

79. Зязюн І. А. Проблеми професійної освіти сьогодні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 1. – С. 304–306.

80. Ісаєва Г. Метод проектів – ефективна технологія навчання / Г. Ісаєва // Підручник для директора. – 2005. – № 9–10. – С. 4–9.

81. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с.

82. Ильина Т. А. Понятие педагогической технологии в современной буржуазной педагогике / Т. А. Ильина // Сов. педагогика. – 1971. – № 9. – С. 123–143.
83. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
84. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : навч.-метод. посіб./ А.Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
85. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – М., 1998. – 180 с.
86. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М., 1989. – 225 с.
87. Климова Н. І. Роль і місце інтерактивних методів навчання в активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / Н. І. Климова // Інтерактивні методи навчання у підготовці спеціалістів для банківської системи України : зб. наук. пр. – Х. : ХФУАБС, 2001. – С. 200–204.
88. Козлакова Г. О. Готовність до використання комп'ютерних технологій як складова професійної підготовки майбутніх фахівців / Г. О. Козлакова // Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – С 52–60.
89. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 336 с.
90. Котикова О. М. Особистісно діяльнісний підхід до психолого–педагогічної підготовки майбутніх юристів / О. М. Котикова // Нові технології навчання. – 2008. – Випуск 53. – С. 60–64.
91. Кошманова Т. «Кейс»-метод в педагогічній освіті США / Т. Кошманова // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 45–50.
92. Кошманова Т.С. Развитие педагогической освіти у США (1960-1998 гг.) / Т. Кошманова. – Львів : Вид-во "Світ", 1999. – 486 с.
93. Краевский В.В. Дидактические основания определения

содержания учебника / В. В. Краевский, И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника.. О конструировании учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34-49.

94. Кустовський С.М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кустовський Сергій Миколайович. – Вінниця, 2005. – 255 с.

95. Левитан К.М. Юридическая педагогика : учебник / К.М. Левитан. – М.: Норма, 2008. – 432 с.

96. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М, 1972. – 396 с.

97. Лернер И. Я. Внимание : технология обучения / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1990. – № 3. – С. 139–141.

98. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.. 1996. – 516 с.

99. Майданик Р. Державні стандарти вищої юросвіти в Україні : стан, проблеми, перспективи [Електронний ресурс] / Р. Майданик - Режим доступу : <http://www.legalweekly.com.ua/article/?uid=1144> (15.08/2009). – Назва з екрану.

100. Мархель И.И. Комплексный подход к использованию технических средств обучения : учеб.-метод. пособие / И.И. Мархель, Ю.О. Овакимян. – М. : Высш. шк., 1987. – 175 с.

101. Макбурні Г. Глобалізація : нова парадигма політики вищої освіти / Г. Макбурні // Вища школа. – 2001. – №1. – С. 104–120.

102. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К.Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

103. Матвієнко О. В. Інформаційна культура – основна складова професії культури менеджерів інформаційних систем / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2001. – №2. – С. 83–89.

104. Матвієнко О. В. Моніторинг якості результатів навчання на основі ймовірно–статистичного підходу / О.В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2001. – №1. – С. 105–110.
105. Матвієнко О. В. Сучасні технології інформаційної підтримки бібліотечної галузі / О.В. Матвієнко, Ю.О. Дорошенко // Освіта України. – №46 (170), 10 листопада 1999 р. – С. 5–10.
106. Математический энциклопедический словарь. – М. : Сов. енцикл., 1988. – 847 с.
107. Махмутов И. А. Современный урок / И.А. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 150 с.
108. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью: Метод. пособие / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 223 с.
109. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комисарова. – К. : Вища школа, 1989. – 183 с.
110. Мелюхин И.С. Концепция информационного общества и роль государства / И С. Мелюхин // Информационные ресурсы России. – 1997. – №2. – С. 30–34.
111. Мельников В. Н. Логические задачи / В.Н. Мельников. – Киев-Одесса : Вища школа, 1989. – 123 с.
112. Метешкин К. А. Теоретические основы построения интеллектуальных систем управления учебным процессом в вузе : Монография / К.А. Метешкин. – Харьков : Экограф, 2000. – 278 с.
113. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.
114. Міщенко В. Особливості функціонування вищої школи України в ринкових умовах / В.Міщенко, С.Науменкова // Вища школа. – 2001. – №1. – С. 6–18.
115. Мойсеюк А.Є. Педагогікат : навч. посіб. / А. Є. Мойсеюк. – 3-є

вид., доп. – К., 2001. – 608 с.

116. Монахов В. М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии / В.М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26–31.

117. Монахов В.М. Методология проектирования педагогической технологии (аксиоматический аспект) / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2000. – № 3. – С. 65–69.

118. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований. / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.

119. Монахов В. М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В. М. Монахов, А. И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – №6. – С. 100–115.

120. Монахов В. М. Технологии проектирования учебного процесса. / В. М. Монахов / Школьные технологии. – 2000. – №3. – С. 50–65.

121. Монахов В. М. Проектирование авторской (собственной) методической системы учителя / В. М. Монахов, Т. К. Смыковская // Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 48–64.

122. Монахова Г. А. Проектирование учебного процесса и технологических учебников / Г. А. Монахова // Школьные технологии. – 2001. – №1. – С. 77–94.

123. Моргенштерн И. Г. Информационное общество : Учеб. пособие / И. Г. Моргенштерн. – Челябинск, 1996. – 75 с.

124. Морзе Н. В. Вивчення основ комп'ютерних мереж / Н. В. Морзе, О.В. Козачук, М. Л. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 2. – С. 23–27.

125. Морзе Н. В. Интерактивные методы в дистанционном обучении // Образование и виртуальность / Н. В. Морзе, И. Ю. Шуляк. – Харьков–Ялта : УАДО. – 2002. – 231 с.

126. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : навчальний

посібник для студентів пед. інститутів / Н. В. Морзе – К. : Форум, 2002. – 176 с.

127. Морозов А. С. Критерії оцінки сформованості правової культури у майбутніх працівників міліції / А.С. Морозов // Вісник Запорізького юридичного інституту. – 1998. – Вип. 3. – С. 255–263.

128. Нейман Ю. М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. – М. : Прометей, 2000. – 168 с.

129. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : Монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.

130. Нижник В. В режимі постійного пошуку / В. Нижник // Міліція України. – 1998. – № 11–12. – С. 2–12.

131. Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И. Пригожий. – М. : Мир, 1979. – 512 с.

132. Ничкало Н. Профтехосвіта на рубежі ХХІ століття: єдність науки і практики / Н. Ничкало // Професійно-технічна освіта. – 2000. – №1. – С. 2–5.

133. Ничкало Н. Г. Стандарти професійної освіти: сучасні підходи // Державні стандарти професійної освіти : Теорія і методика / Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – С. 14–33.

134. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.К. Петров]. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.

135. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учебное пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

136. Новий тлумачний словник української мови у 3 томах / Укл.

В.Яременко, О.Сліпушко. – К. : "Аконіт", 2001.– Т.3. – Видання 2. – 862 с.

137. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1960. – 900 с.

138. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; [пер.с пол.]. – М. : Высш. шк., 1980. – 381 с.

139. Оленев С. М. Информационная культура на рубеже тысячелетий : преемственность и новации / С. М.Оленев // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее. Международная научная конференция. Краснодар-Новороссийск. – 11–16 сентября. – 1996. – С. 52–53.

140. Онушкин В. Г. Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – Воронеж, 1995. – 128 с.

141. Організація виховної та соціально-психологічної роботи в учбових закладах МВС України : Науково-практ. посібник / За ред. О.М. Бандурки. – Харків : Ун-т внутрішніх справ, 1996. – 83 с.

142. Орієнтовний зміст виховання в національній школі: Методичні рекомендації / Кол. авт. за заг. ред. Є. І. Коваленко. – К. : ІЗМН, 1996. – 136 с.

143. Орлов П. И. Информационно-управляющая система «Университет». Научно-методическое пособие / П. И. Орлов, А. М. Луганский, В.И. Марков. – Харьков : Университет внутренних дел, 1999. – 92 с.

144. Орлов П. И. Методические аспекты дистанционного обучения: визуализация информации. Учебно-методическое пособие / П.И. Орлов, В.И. Струков, Ю.П. Горелов / Под общей редакцией проф. П.И. Орлова. – Харьков : Университет внутренних дел, Украинская ассоциация дистанционного образования (УАДО), 2000. – 160 с.

145. Орлов П. И. Інформаційні системи та технології в управлінні, освіті, бібліотечній справі. Науково-практичний посібник / П. І. Орлов, О.М. Луганський. – Донецьк : Альфа-Прес, 2004. – 291 с.

146. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 255 с.
147. Осипчук Н. Вища школа неможлива без сучасних інноваційних технологій / Осипчук Н. // Освіта України. – 2000. – №24. – С 2–7.
148. Осипчук Н. Подолайте «педагогічний егоцентризм» і ви побачите, які талановиті у вас учні / Н. Осипчук // Освіта України. – №11. – С 3–10.
149. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъективной активности / А. К. Осницкий // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
150. Основи психології і педагогіки : підруч. / О. М. Бандурка, В. О. Тюріна, О. І. Федоренко. – Х. : Вид-во Нац. ун-ту внутрішніх справ, 2003. – 336 с.
151. Падалка О. С. Педагогічні технології / О.С. Падалка, А.М. Нісімчук. – К. : Укр. енциклопедія, 1995. – 254 с.
152. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
153. Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
154. Педагогіка : посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. – Х.: ВЦ «Академія», 2001. – 576 с.
155. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [4-е изд.] – М. : Школьная пресса, 2002. – С. 34–47.
156. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. / уклад. : З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
157. Педагогическая психология: [учеб. пособие / Европ. ин.-т экспертов]. – С-Пб. : Издательство Михайлова В. А. : Изд.- во „Палиус”, 1998. – 639 с.
158. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : моногр.

/ [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.

159. Петрусинский Б. В. Автоматизированные системы интенсивного обучения / Б.В. Петрусинский. – М. : Высш.школа, 1987. – 192 с.

160. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов: [в 2 кн.] / И. П. Подласый. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1 : Общие основы. Процесс обучения. – 376 с..

161. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – С. 55-61.

162. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун. – К.: А. С. К., 2003. – 192 с.

163. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія : посіб. / І.Ф. Прокопенко, В. І. Евдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 256 с.

164. Психология / [под ред. А. В. Петровского]. – М., 1986. – 484 с.

165. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища шк., 1982. – 367 с.

166. Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения / под. ред. П. Я. Гальперина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 208 с.

167. Рибачук А.В. Вплив комп'ютерних технологій на інтенсифікацію навчання у вищій школі / А.В. Рибачук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця, 2006. – С. 442–445.

168. Рибачук А.В. Впровадження інноваційних технологій з метою інтенсифікації навчання у вищих навчальних закладах / А.В. Рибачук // Педагогіка та психологія. Збірник наукових праць. Випуск 330. – Чернівці, 2007. – С. 161–166.

169. Рибачук А.В. Формування мотиваційної сфери особистості як

засобу інтенсифікації професійної підготовки у ВНЗ / А.В.Рибачук // Педагогічні науки. Неперервна освіта : проблеми, пошуки, перспективи: зб.наук.пр. – Суми. – 2007. – Частина 2. – С. 333–337.

170. Рибачук А.В. Гра як засіб інтенсифікації професійної підготовки майбутніх правознавців у ВНЗ / А.В.Рибачук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук.пр. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця». – 2007. – Випуск 14. – С. 392–396.

171. Рибачук А.В. Роль педагогічних технологій у фаховій підготовці майбутніх юристів / А.В.Рибачук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук.пр. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – Випуск 18. – С. 444–447.

172. Рибачук А.В. Підготовка майбутніх юристів як професійно-педагогічна проблема / А.В.Рибачук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук.пр. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – Випуск 20. – С. 445–448.

173. Рибачук А.В. Застосування методів інтерактивного навчання в професійній підготовці майбутніх юристів / А.В.Рибачук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук.пр. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009. – Випуск 21. – С. 489–496.

174. Рибачук А.В. Особливості застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів / А.В.Рибачук. – Вінниця, 2009. – 35 с.

175. Рибачук А.В. Вплив мотивації навчання на інтенсифікацію професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах / А.В.Рибачук // Тенденції розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні і за кордоном : зб.наук.пр. – Житомир, 2006. – С. 195–197.

176. Рибачук А.В. Інтенсифікація навчання як сучасна педагогічна проблема / А.В. Рибачук // Матеріали 6-ої Щорічної Міжнародної науково-практичної конференції «Право і суспільство : актуальні проблеми взаємодії – шляхи європейської інтеграції» – Вінниця, 2006.

177. Рибачук А.В. Впровадження комп'ютерних технологій з метою інтенсифікації навчання у вищих навчальних закладах / А.В. Рибачук // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : зб.наук.пр. – Львів, 2006. – Випуск 1. – С. 296–299.

178. Роберт И. Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования / И. Роберт // Информатика и образование. – 1991. – № 4. – С. 18–25.

179. Романишина Л.М. Роль ділових ігор у процесі підвищення комунікативної компетентності студентів-психологів / Л.М. Романишина, С.М. Калаур. - Режим доступу : http://www.rusnauka.com/NIO_2007/Pedagogica/18763.doc.htm (12.04.2009). - Назва з екрану.

180. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 416 с.

181. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

182. Сисоєва С. О. Неперервна професійна освіта в контексті її технологічного забезпечення / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2004. – Вип. 2. – С. 96–103.

183. Ситуаційна методика навчання : теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.

184. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.

185. Скибина Т. Г. Педагогика высшей школы. / Т. Г. Скибина. – Воронеж : ВТУ, 1974. – 213 с.

186. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность /

В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 221 с.

187. Слєпкань З.И. Психолого-педагогические основы обучения математике : Метод. пособие / З.И. Слєпкань. – Киев : Рад. шк., 1983. – 192 с.

188. Сливка С. С. Інформаційна культура юриста : Монографія / С.С. Сливка. – Івано-Франківськ, 1996. – 156 с.

189. Словник-довідник з професійної педагогіки / [ред. А.В.Семенова]. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с.

190. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наук. думка, 1977. – Т.8. – 1977. – 927 с.

191. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 4. – 1973. – 840 с.

192. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: учебное пособие для пед. учеб. заведений / В. И. Смирнов. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.

193. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. Э. Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1977. – 136 с.

194. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смульсон. – К. : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. – 276 с.

195. Соколов В. С. О государственной политике в области образования / В.С. Соколов // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 13–17.

196. Соловов А. В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения [Электронный ресурс] / Соловов А.В. – Самара : Изд-во СГАУ, 1995. – 138 с. – Режим доступа: <http://masters.dormtu.edu.ua/2006/fVti/cherepkova/library/article4/article4.htm> (5.02.2008). – Название с экрана.

197. Соломатин А. М. Развивающее обучение в системе современного педагогического образования / А. М. Соломатин // Образовательные стандарты и развитие личности. Часть 1. (Многоуровневое высшее педагогическое образование). – Выпуск 13., Омск : Изд-во Омского госпедуниверситета, 1995. – С. 90–93.

198. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо [пер.с англ.] – М. : Тривола, 1996. – 600 с.
199. Сотникова А. Н. Урок для урока / А. Н. Сотникова // Информатика и образование. – 1995. № 2. – С. 14–15.
200. Співаковський О. В. Принципи відповідності технологічного інструментарію вчителя і учня в умовах постіндустріального суспільства / О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – №5. – С. 31–32.
201. Співаковський О. В. Про вплив інформаційних технологій на технології освіти / О. В. Співаковський // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : 36. наук. праць. – НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Вип. 4. – Київ, 2001. – С. 3–11.
202. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей: монографія / О. В. Співаковський – Херсон : Айлант. – 2003. – 225 с.
203. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В.Д.Стасюк. – Одеса, 2003. – 20 с.
204. Статистичний аналіз експериментальних даних за допомогою Excel: [Навч. посіб.] / С.О. Коваленко, А. І. Стеценко, С. М. Хоменко. – Черкаси : ЧДУ, 2002. – 113 с.
205. Степкина Т. Н. О роли моделирования в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка / Т. Н. Степкина // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 1. – С.72–77.
206. Стефанчук Р.О. Проблеми організації та змісту вищої юридичної освіти в Україні в контексті входження до Болонського процесу / Р.О. Стефанчук, М.О. Стефанчук // Університетські наукові записки. – 2005. - № 4(16). – С.414-418.
207. Столяренко А. М. Психолого-педагогические основы укрепления

дисциплины в органах внутренних дел : уч. пособие / А. М. Столяренко, И. А. Латнова, В. И. Постоев. – М., 1986. – 74 с.

208. Столяренко А. М. Психологическая подготовка личного состава органов внутренних дел / А. М. Столяренко. – М., 1987. – 124 с.

209. Стрельбицкий М. П. Прикладні питання забезпечення єдності навчально-виховного процесу / М. П. Стрельбицкий // Наукові розробки академії по вдосконаленню практичної діяльності та підготовки кадрів органів внутрішніх справ. – К., 1994. – С. 282–285.

210. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М., “Просвещение”, 1984 – 185 с.

211. Судаков К. В. Общая теория функциональных систем / К. В. Судаков. – М. : Медицина, 1984. – 224 с.

212. Суханов А. П. Информация и прогресс / А. П. Суханов. – Новосибирск : Наука. Сибирское отделение, 1988. – 192 с.

213. Сухина В. Ф. Человек в мире информатики / В. Ф. Сухина. – М. : Радио и связь, 1992. – 112 с.

214. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) [Монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 442 с.

215. Талызина Н. Ф. Внедрение компьютеров в учебный процесс на научной основе / Н. Ф. Талызина // Сов. педагогика. – 1985. – № 12. – С. 31–37.

216. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Вестник высш. шк. – 1986. – №3. – С. 10–14.

217. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина. – Саратов, 1987. – 173 с.

218. Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Современная высш. шк. – 1986. – № 2. – С. 75–84.

219. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний /

Н. Ф. Талызина. – М. : Изд.МГУ, 1984. – 344 с.

220. Тангян С. А. Высшее образование в перспективе XXI столетия / С. А. Тангян // Педагогика. – 2000. – №2. – С. 3–10.

221. Таран В. О. Про деякі методологічні аспекта національного виховання майбутніх слідчих / Таран В.О. // Вісник Запорізького юридичного інституту. Запоріжжя, 1997. – Вип. 2. – С. 135–143.

222. Татаринцева Е.В. Правовое воспитание / Методология и методика: Метод. Пособие / Е. В. Татаринцева. – М.,1990. – 240 с.

223. Тацій В. Концепція розвитку юридичної науки і освіти в Україні / В. Тацій, Ю. Шемшученко // Право України. – 1994. – № 12. – С. 3–6.

224. Теличкин А. А. Управление Гражданской полицией ООН: Монография / А. А. Теличкин / Под общ.ред. А.М. Бандурки. – Харьков : Изд-во Нац.ун-та внутр. дел, 2003. – 425 с.

225. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1990. – Т.2. – 441 с.

226. Федорчук О. С. Педагогічні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій діяльності майбутніх правознавців / О. С Федорчук // 36. наук. пр. – К. : Міленіум, 2005. – С 240–245.

227. Философский словарь / [под ред. И.Т.Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп.. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

228. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти / М.М. Фіцула. – К. : Вид. центр «Академія», 2002. – 528 с.

229. Формування особистості в умовах розвитку української державності: Постанова Загальних зборів Академії педагогічних наук України // Педагогічна газета. – 2000. – №1. – С. 4–12.

230. Фрумкина Р. М., Шошийташвили И. А. Вокруг Интернета : надежды, иллюзии, факты / Р. М. Фрумкина, И. А. Шошийташвили // НТИ. Сер. 1. – 1997. – №5. – С. 1–8.

231. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб.пособие. – 3-е изд. перераб. и

доп. / И. Ф. Харламов. – М. : Юрист, 1997. – 512 с.

232. Хмель Н.Д. Педагогический процесс как объект деятельности учителя / Н. Д. Хмель. – Алма-Ата, 1978. – 115 с.

233. Холлендер М., Вулф Д. Непараметрические методы статистики / пер. с англ. под ред. Ю. П. Адлера и Ю.Н. Тюрина / М. Холлендер, Д. Вулф. – М. : Финансы и статистика, 1983. – 518 с.

234. Хоменко О. О. Навчальні ділові ігри як засіб формування професійних умінь студентів технікумів і коледжів (на прикладі будівельних спеціальностей) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.О. Хоменко. - К., 1994. – 34 с.

235. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

236. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : Пособие для учителя / А. Хуторской. – М. : Владос, 2005. – 383 с.

237. Хуторской А. В. Образовательный сайт / Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению / А. В. Хуторской. – М. : ИОСО РАО, 2000. – С. 71–75.

238. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика : Научное издание / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

239. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с.

240. Хуторской А. В. Современная дидактика : Учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

241. Цокур О.С. Основи наукового педагогічного дослідження / Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – Р. 1.3. – С. 17-53.

242. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учеб. пособие / М. Б. Чельшкова. – М., Логос, 2002.

– 432 с.

243. Чепрасова Т. І. Елементи дискретної математики в шкільному курсі інформатики / Т. І. Чепрасова // Сучасні інформаційні технології в навчальному процесі: 36. наук, праць / Ред. кол. – К. : НПУ. 1997. – С. 195–206.

244. Чередов И. М. Формы учебной работы в средней школе / И.М. Чередов. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.

245. Черепанова С. Е. Психологические методы отбора кадров в органы внутренних дел / С. Е. Черепанова // Актуальные вопросы психологии и педагогики в деятельности органов внутренних дел. – М., 1985. – С. 127–132.

246. Черепашук А.А. Рівні сформованості та шляхи підвищення мотивації навчально–пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей / А.А. Черепашук // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. Випуск 137. – 2008. – С. 94–97.

247. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ, 2002. – 437 с.

248. Черный А. И. Глобализация информации. Сетевое информационное общество / А. И. Черный // НТИ. – 1997. – №5. – С. 36–37.

249. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Изд. корпорация «Логос», 1994. – 320 с.

250. Шапиро Э. Л. Компоненты знаний и их соотношения в сферах интеллектуальной деятельности / Э. Л. Шапиро // Вестник высш. шк., 1990. – №11. – С. 26–31.

251. Шаповалов О. В. Розробка методики профвідбору абітурієнтів для навчання в навчальних закладах МВС України / О. В. Шаповалов, В. І. Барко // Наукові розробки академії – вдосконаленню практичної діяльності та підготовки кадрів органів внутрішніх справ. – К., 1994. – С. 236–238.

252. Шахов В.І. Технологічний підхід в галузі педагогічної освіти /

В.І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – Випуск 20. – 2007. – С. 6-12.

253. Шевченко Л. С. Застосування мультимедіа-технологій в освіті / Л. С. Шевченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб.наук.пр. – Випуск 8 / Редкол.: І.А.Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ООО «Планер», 2005. – С. 174–178.

254. Шерман М. І. Електронні посібники для підготовки спеціалістів-юристів у навчальних закладах МВС / М. І. Шерман // Гуманітарна освіта : Збірник наукових праць АПН України і Гуманітарного інституту – Випуск 1. Серія : Педагогіка і психологія. Київ-Херсон: Айлант. 2000. – С. 180–188.

255. Шерман М. І. Професійна комп'ютерно-інформаційна підготовка майбутніх слідчих у вищих навчальних закладах МВС України: монографія. / М. І. Шерман. – Херсон: Олді-плюс, 2008. – 416 с.

256. Шерман М. І. Комп'ютерно-інформаційна підготовка майбутніх юристів: теорія і практика: Монографія / М. І. Шерман. – К. : Вища освіта, 2004. – 192 с.

257. Шерман М. І. Методичні засади використання інформаційних технологій у навчальному процесі юридичного вузу / М. І. Шерман // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 32. – Частина 2. – Херсон : Видавництво ХДПУ, 2002. – С. 196–201.

258. Шльосек Ф. Використання засобів мультимедіа у професійній освіті / Ф. Шльосек // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 42–46.

259. Шолохович В. Ф. Информационные технологии обучения / В. Ф. Шолохович // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 5–13.

260. Шолохович В. Ф. Информационные технологии обучения: вопросы терминологии, дидактические аспекты разработки и использования / В. Ф. Шолохович // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб.

научн. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. Вып. 2. – Екатеринбург: Изд-во Урал, гос. проф.-пед. ун-та. – 1996. – С. 127–139.

261. Шрейдер Ю. А. Информационные процессы и информационная среда / Ю. А. Шрейдер // НТИ. – Сер. 1. – 1976. – № 1. – С. 19–27.

262. Шувалова В. От неуверенности – к профессионализму / В. Шувалова, О. Шиняева // Народное образование. – 1995. – № 1. – С. 121–123.

263. Элькин В. Д. Основы правовой информатики : учеб пособ. / В. Д. Элькин, С. Г. Чубукова, М. М. Рассолов. – М. : Из-во: Контракт, 2004. – 250 с.

264. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

265. Юрас І. І. Науково-методичні основи застосування комп'ютерної технології при навчанні та вивченні педагогічних дисциплін / І. І. Юрас // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 17-18 квітня 1996 р. Част. IV (продовж.) – С. 128–136..

266. Юстицкий В. В. Применение методов психологического воздействия на личность в деятельности органов внутренних дел / В. В. Юстицкий. – Минск, 1986. – 68 с.

267. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения / П.А. Юцявичене // Советская педагогика. – №1. – 1990. – С. 55–59.

268. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників : навч. посіб. : (рек. МОН України) / Г. Х. Яворська. – К. : Знання, 2004. – 335 с.

269. Яворська Г.Х. Службово-професійний обов'язок юриста – працівника міліції / Г.Х. Яворська // Науковий вісник ПУПДУ: Зб.наук.праць. Вип. 6–7. – Одеса, 1999. – С.23–27.

270. Яворська Г. Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук : спец

13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. Х. Яворська. – К., 2006. – 41 с.

271. Яворська Г.Х. Юридична освіта та її педагогічна система в освітньому закладі / Г.Х. Яворська, С.Ю. Білоєнко // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 2001. – № 2. – С. 165–169.

272. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К., 2002. – 342 с.

273. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопр. психологии. – 1995. – №2. – С. 31–42.

274. Ярмиш О. Н. Проблеми роботи з особовим складом – у центрі уваги керівників та науковців органів внутрішніх справ України / О. Н. Ярмиш, В. О. Соколов // Вісник університету внутрішніх справ. – 1996. – № 1. – С. 174–176.

275. Ясвин В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В. А. Ясвин // Образовательная среда. От моделирования к проектированию. – М., 2001. – 45 с.

276. About the MSc/PgD in Police Leadership & Management [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.le.ac.uk/criminology/courses/pg/dl/mscplm.html

277. Abraham Lincoln University Online Law School [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.alu.edu/law/law.html

278. Active and Cooperative Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative_Learning.html

279. ASB Degree in Criminal Justice. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.thomsoneducationdirect.com.au

280. Baek Y.K. Color, Graphics and Animation in a Computer Assisted Learning Tutorial lesson / Y.K. Baek, B.H. Layne // Journal of Computer Based Instruction, 15(4), 1988 – P. 131–135.

281. Barret E. (Ed) // Text, ConText and Hypertext. Writing with and for

the Computers. / Barret E. (Ed) – MIT Press series in information systems, 1988. – №4. – P. 1–29.

282. Criminal Justice Colleges [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.allcollegesearch.net/crimmal-justice-colleges.html

283. Erdelyi M.H. Recognition Hypermnesia: The Growth of recognition Memory over time with repeated testings / Erdelyi M.H., Stein J.B. Cognition, 9. – 1981. –P.21–33.

284. Flowers L. Information technology use and cognitive outcomes in the liist year of college / L. Flowers, E. Pascarella, C. Pierson // The journal of higher education. Columbus. – 2000. – V. 71. – № 6. – P. 637–667.

285. General Bar Examination Statistics [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.nwculaw.edu/testimonials_statistics.shtml

286. Hartley J. Spatial Clues in Text / J. Hartley – Visible Language, 14.1980. – P. 62–79.

287. Hathaway M.D. Variables of computer screen display and how they affect learning / M. D.Hathaway – Educational Technology, Jan, 1984. – P. 7–11.

288. Hativa N. Differential effectiveness of three color treatments in learning geometric concepts via computer guided teaching / N. Hativa, A. Teper. – Journal of Educational Computing Research, 4(3), 1988. – P. 303–320.

289. Hix D. Developing user interfaces. Ensuring usability throuh product and process / D. Hix, H. Hartson. – John Wiley and Sons, New York, 1993. – 129 p.

290. Hull J. Options, futures, and other derivative securities / J. Hull. - Inglewood Cliffs, New Jersy : Prentice – Hall, 1993. – 492 p.

291. Ladousse G. P. Role Play. Oxford English Resource Books for Teachers Series edited by Alan Maley. Oxford: Oxford University Press, 1987. – 214 p.

292. What Teachers Should Know and Be Able to Do: The Five Core Propositions of the National Board // National Board offers National Board Certification <http://www.nbpts.org/pdf/coreprops.pdf>.

293. Woolman M. Technology on education / M. Woolman // The Encyclopedia of education / Ed. L.C.Deighton – V.I. – N.-Y., 1971. – 254 p.