

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД „ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА”

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СВІДОВСЬКА Вікторія Андріївна

УДК 378.147:004:34

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Свідовська В. А.

Науковий керівник – Ваховський Леонід Цезаревич, доктор педагогічних
наук, професор

Старобільськ – 2017

АНОТАЦІЯ

Свідовська В. А. Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (01 – Освіта / Педагогіка). – Державний заклад „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. – Старобільськ, 2017.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено розв’язанню проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання, що полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов, які забезпечують ефективність досліджуваного процесу.

Наукова новизна одержаних результатів аргументована тим, що в роботі *уперше* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання, що передбачають: інтеграцію технологій дистанційного навчання в процес фахової підготовки майбутніх юристів шляхом створення професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання; забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії суб’єктів освітнього процесу через використання практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання, електронних засобів зв’язку; організацію індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання; *удосконалено* організаційні форми й методи професійної підготовки майбутніх юристів у ВНЗ; *подальшого розвитку набули* наукові уявлення про сутність, структуру та критеріальні ознаки сформованості професійної компетентності юристів, питання теорії та практики впровадження технологій дистанційного навчання в процес юридичної освіти, уявлення про

сутність і структуру професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання.

У дисертації на підставі аналізу наукової літератури розкрито ступінь розробленості проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання, здійснено термінологічний аналіз ключових понять.

Виявлено основні наукові підходи до розкриття сутності та структури професійної компетентності: професіографічний, особистісний, когнітивно-діяльнісний, інтегративний. Доведено, що сутність і структуру професійної компетентності юриста доцільно розглядати на основі інтегративного підходу, який передбачає одночасне врахування різних перспектив: професіографічної, аксіологічної, психологічної, морально-етичної, гносеологічної, функціонально-діяльнісної та ін.

Ураховуючи результати термінологічного аналізу проблеми дослідження, професійну компетентність юриста визначено як інтегративну характеристику особистості, що визначає її готовність і здатність здійснювати правове регулювання суспільних відносин відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів і вимог на основі сформованої цілісної системи загальнопрофесійних і спеціальних знань, умінь, навичок та особистісних якостей. Виокремлено й охарактеризовано основні структурні компоненти професійної компетентності юриста (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний, комунікативний).

З'ясовано, що і у вітчизняному, і в зарубіжному науковому просторі існують різні тлумачення понять „дистанційна освіта” та „дистанційне навчання”, аж до їх ототожнення один з одним або з іншими термінами (електронне навчання, онлайнове навчання, Web-навчання та ін.). У контексті проведеного дослідження дистанційне навчання визначено як форму організації освітнього процесу, яка ґрунтується на інтерактивній взаємодії його суб'єктів за допомогою використання комплексу

організаційних, педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, реалізується незалежно від розташування самих суб'єктів у просторі й часі, потребує суттєвого посилення ролі самостійної пізнавальної активності здобувачів освіти та може бути використана як окремо, так і у взаємодії з іншими формами навчання.

На основі аналізу наукової літератури розглянуто етапи розвитку дистанційної освіти у світі, інституційні умови її організації у вітчизняній і зарубіжній перспективах. Визначено основні тенденції розвитку системи дистанційної освіти в сучасній Україні.

Виявлено особливості організації дистанційного навчання в сучасному світі, зокрема в Україні (гнучкість у строках та умовах навчання, реалізація процесу навчання незалежно від розташування суб'єктів освітнього процесу в просторі й часі, суттєве посилення ролі самостійної пізнавальної активності здобувачів освіти, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження в освітній процес інтерактивних педагогічних технологій). Установлено, що найпоширенішими у світі моделями організації дистанційного навчання є сегментна, відкрита, віртуальна, бінарна, корпоративно-провайдерська.

На підставі результатів теоретичного аналізу проблем юридичної освіти, дистанційного навчання, а також аналізу реальної практики професійної підготовки студентів юридичних спеціальностей у ВНЗ України здійснено розробку й теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

Розроблено структурну модель професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання як відкритої педагогічної системи, яка містить сукупність взаємопов'язаних компонентів (концептуальний, просторово-предметний, ресурсний), що забезпечують ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі дистанційного навчання. Доведено, що ефективним засобом

забезпечення інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в процесі дистанційного навчання є практико-орієнтовані інтерактивні форми й методи навчання, широкі можливості для організації різнорівневої суб'єкт-суб'єктної комунікації надають електронні засоби зв'язку. Розкрито важливу роль індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання як інтегративної технології, що містить комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних і корекційних заходів, спрямованих на проектування й реалізацію умов для успішної адаптації та самостійної пізнавальної активності студентів в інформаційно-освітньому середовищі дистанційного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб кожного з них.

Висвітлено логіку, особливості організації та хід реалізації спрямованого на експериментальну перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов педагогічного експерименту, який складався з трьох етапів – констатувального, формувального та завершального.

З метою проведення комплексної діагностики визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний, комунікативний) та відповідні кожному критерію показники оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів. Відповідно до визначених критеріїв та показників охарактеризовано рівні її сформованості: високий, середній та низький.

Реалізація розроблених педагогічних умов відбувалась комплексно в їх безпосередньому взаємозв'язку в умовах реального освітнього процесу під час викладання студентам спеціальності „Правознавство” заочної форми навчання професійно-орієнтованих дисциплін, а також розробленого дистанційного спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”.

Доведено, що організація тренінг-курсів для викладачів з метою їх підготовки до роботи в системі Moodle, застосування синхронного

та асинхронного режимів навчання, використання інтерактивних форм і методів навчання (проблемна лекція, лекція-провокація, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, лекція з розглядом практичних ситуацій, проблемний семінар, семінар-бесіда, семінар-дослідження, тренінги, ділові ігри, „метод Сократа”, „спаринг-партнерство”, метод проектів та ін.), створення умов для вибору студентами індивідуальної траєкторії освоєння навчального матеріалу, активне використання суб'єктами освітнього процесу електронних засобів комунікації (електронна пошта, соціальні мережі, месенджери) та ресурсів мережі Інтернет (WEB-портали університетів, наукові репозитарії, електронні бібліотеки, цифрові мультимедійні архіви та ін. банки даних, онлайніві сервіси для візуалізації навчального матеріалу за допомогою інтелект-карт, „дерева рішень”, „хмари слів”, „стрічки часу”, інфографіки) суттєво сприяли підвищенню ефективності освітнього процесу в ЕГ.

У результаті підсумкової діагностики встановлено очевидну перевагу в динаміці змін рівня професійної компетентності студентів ЕГ порівняно з КГ. За допомогою статистичного аналізу доведено достовірність отриманих даних, що підтверджує висунуту гіпотезу дослідження щодо ефективності запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці дистанційного спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”; адаптації до умов дистанційного навчання навчально-методичного забезпечення професійно-орієнтованих дисциплін; розробці методичних рекомендацій для викладачів щодо організації педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів спеціальності „Правознавство” в процесі дистанційного навчання, діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів.

Результати дослідження можуть бути використані для подальших наукових розвідок у галузі професійної підготовки фахівців за допомогою технологій дистанційного навчання, в освітньому процесі та в системі підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців юридичного профілю.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх юристів, юридична освіта, професійна компетентність юриста, дистанційне навчання, інформаційно-освітнє середовище, інтерактивна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, інтерактивні форми й методи навчання, педагогічний супровід самостійної пізнавальної діяльності студентів.

SUMMARY

Svidovska V. A. Shaping the professional competence of future lawyers in the process of distance learning. – The manuscript of a qualification thesis.

The dissertation for obtaining the degree of Candidate of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education (01 – Education / Pedagogy). – State Institution „Luhansk Taras Shevchenko National University”, Starobilsk, 2017.

The Summary Content

The dissertation is devoted to solving the problem of shaping the professional competence of future lawyers in the process of distance learning that consists in theoretical substantiation and experimental verification of pedagogical conditions providing the effectiveness of the process under investigation.

The scientific novelty of the obtained results is argued by the fact that the pedagogical conditions for shaping professional competence of future lawyers in the process of distance learning *for the first time* have been theoretically substantiated, which includes: integration of technologies of distance learning into the process of professional training of future lawyers by creating a professionally oriented informational and educational environment of distance learning; provision

of multi-level interactive interaction of subjects of the educational process through the use of practically oriented interactive forms and methods of training and electronic means of communication; organization of individualized pedagogical support of independent cognitive activity of students in the process of distance learning; organizational forms and methods of professional training of future lawyers in higher education institutions *have been improved*; scientific understanding of the essence, structure and criterion characteristics of shaping the professional competence of lawyers, problems of theory and practice of introducing distance learning technologies into the process of legal education, understanding of the essence and structure of the professionally oriented informational and educational environment of distance learning have found their further development.

The status of the problem of shaping the professional competence of future lawyers in the process of distance learning has been disclosed as a result of the scientific literature analysis; the terminology analysis of the key concepts has been carried out.

The basic scientific approaches to the disclosure of the essence and structure of the professional competence have been revealed: the job specification, personal, cognitive and active, and integrative ones. It has been proved that it is pertinent to consider the essence and structure of the professional competence of a lawyer on the basis of an integrative approach that involves the simultaneous consideration of different perspectives: the job specification, axiological, psychological, moral and ethical, epistemological, functional and activity ones etc.

Taking into account the results of the terminological analysis of the research problem, the professional competence of a lawyer is defined as an integrative characteristic of an individual that determines his readiness and ability to bring into action the legal regulation of social relations according to the norms adopted in society, standards and requirements on the basis of the established holistic system of general professional and special knowledge, skills and abilities and personal traits. The main structural components of the professional competence of a lawyer

(the motivation and value, emotion and volition, cognitive, activity and reflexive, and communicative ones) are outlined and characterized.

It is revealed that in the domestic and foreign scientific space there are different interpretations of the concepts of „distance education” and „distance learning” that are close to their identification with each other or with other terms (e-learning, online learning, web-learning etc.). In the context of the study, distance learning is defined as a form of organization of an educational process based on the interactive interaction of its subjects through the use of a complex of organizational, pedagogical and information, and communication technologies implemented regardless of the location of the subjects in space and time, and requires significant emphasis on the role of independent cognitive activity of a student and can be used both individually and in the interaction with other forms of learning.

As a result of the scientific literature analysis, the stages of development of distance education in the world, institutional conditions of its organization in the domestic and foreign perspectives have been considered. The main tendencies of development of the distance education system in the present-day Ukraine have been determined.

The characteristic features of the organization of distance learning in the modern world, including Ukraine (the flexibility in duration and conditions of learning, the implementation of the learning process regardless of the location of subjects of the educational process in space and time, the significant intensification of the role of the independent cognitive activity of students, the wide use of information and communication technologies, the introduction of interactive pedagogical technologies into the educational process) have been disclosed. It has been determined that the most widespread models of the organization of distance learning in the world are the segment, open, virtual, binary, and corporate-provider ones.

On the basis of the theoretical analysis results of the problems of legal education, distance learning, as well as the analysis of the real practice of

professional training of students of legal specialties in higher educational institutions of Ukraine, the development and theoretical substantiation of the pedagogical conditions for shaping the professional competence of future lawyers in the process of distance learning have been carried out.

The structural model of the job-oriented informational and educational environment of distance learning as an open pedagogical system containing a set of interrelated components (the conceptual, space and subject, and resource ones) that provide the effective shaping of the professional competence of future specialists in the process of distance learning has been developed. It has been proved that effective means of providing interactive interaction of subjects of educational process in the process of distance learning are practice-oriented interactive forms and methods of training; wide opportunities for organization of the multi-level subject-subject communication are provided by the electronic communication facilities. The important role of the individualized pedagogical support of the independent cognitive activity of future lawyers in the process of distance learning as an integrative technology that includes a set of preventive, educational, diagnostic and corrective measures aimed at designing and implementing the conditions for successful adaptation and independent cognitive activity of students in the informational and educational environment of distance learning with the account of the individual characteristics and needs of each of them has been disclosed.

The logic, peculiarities of the organization and the course of realization of the pedagogical experiment aimed at the empirical verification of the effectiveness of the proposed pedagogical conditions have been clarified. The experiment consisted of three stages – the recording, educational and ascertaining ones.

In order to carry out comprehensive diagnosis, criteria (the motivation and value, emotion and volition, cognitive, activity and reflexive, and communicative ones) and indicators of evaluation of the level of shaping the professional competence of future lawyers corresponding to each criterion have been defined.

According to the criteria and indicators, the levels of its shaping have been characterized: the high, medium and low ones.

The implementation of the developed pedagogical conditions has been carried out in a complex manner in their direct interconnection in the conditions of the real educational process during the process of teaching job-oriented disciplines to the distant students of the specialty „Jurisprudence” as well as the developed special course of „Fundamentals of Professional Communication in Legal Activity”.

It has been proved that the organization of training courses for teachers with the aim of their preparation for work in the Moodle system, the application of synchronous and asynchronous training regimes, the use of interactive forms and methods of teaching (a problematic lecture, a provocative lecture, a visualization lecture, a lecture-discussion, a lecture with discussing real-life situations, a problem workshop, a conversation seminar, a research seminar, a training, business games, „the Socrates method”, „the sparring-partnership”, a project method etc.), the creation of conditions for students to choose individual trajectory mastering the use of educational material by the subjects of the educational process of electronic communications (e-mail, social networks, messengers) and resources of the Internet (university web-portals, scientific repositories, electronic libraries, digital multimedia archives and other data-banks, online services for visualizing educational materials using intelligence maps, „decision trees”, „clouds of words”, „time tapes”, info-graphics) have substantially contributed to improving the efficiency of the educational process in the experimental group.

As a result of the final diagnosis, a clear advantage has been established in the dynamics of changes in the level of professional competence of students in the experimental group compared with the diagnostic group. Using statistical analysis, the reliability of the obtained data, which confirms the hypothesis of the research on the effectiveness of the proposed pedagogical conditions for shaping the professional competence of future lawyers in the process of distance learning, has been proved.

The practical significance of the research results is based on the developed special distant course „The Basics of Professional Communication in Legal Activity”; the adaptation of teaching and methodical provision of professionally oriented disciplines to the conditions of distance learning; the development of methodological recommendations for teachers on the organization of pedagogical support of the independent cognitive activity of students of the specialty „Jurisprudence” in the process of distance learning, and diagnostic tools for determining the level of shaping the professional competence of future lawyers.

The results of the study can be used for further research in the field of professional training with the help of distance learning technologies, in the educational process of universities that train legal specialists, and in the system of training teachers of the above mentioned educational institutions.

Keywords: professional training of future lawyers, legal education, the professional competence of a lawyer, distance learning, informational and educational environment, interactive interaction of subjects of educational process, interactive forms and methods of teaching, pedagogical support of the independent cognitive activity of students.

Список публікацій за темою дисертації

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Свідовська В. А. Розвиток дистанційної освіти в початкових закладах Канади ХХ – початку ХХІ століття / В. А. Свідовська // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2015. – № 35. – С. 166 – 169.

2. Свідовська В. А. Компетентністний підхід як засіб підвищення якості юридичної освіти : аналіз ключових понять / В. А. Свідовська // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер. „Педагогічні науки”. – Старобільськ, 2015. – № 3. – С. 61 – 72.

3. Свідовська В. А. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами дистанційного навчання /

В. А. Свідовська // Вісн. Дніпропетр. ун-ту імені Альфреда Нобеля. Сер. „Педагогіка і психологія”. – 2016. – № 2. – С. 361 – 367.

4. Свідовська В. А. Теоретичні засади дистанційного навчання у дослідженнях зарубіжних вчених / В. А. Свідовська // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер. „Педагогічні науки”. – Старобільськ, 2016. – № 2. – С. 65 – 72.

5. Свідовська В. А. Наукові підходи до визначення сутності та структури професійної компетентності майбутнього юриста / В. А. Свідовська // Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука). – 2017. – № 1. – С. 29 – 34.

6. Свидовская В. А. Критерии и показатели уровня профессиональной компетентности будущих юристов / В. А. Свидовская // Авангард науки : междунар. науч.-практ. журн. – Жезказган, 2017. – № 5. – С. 243 – 246.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Свідовська В. А. Компетентнісний підхід як засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх юристів / В. А. Свідовська // Історичні, філософські, мовні і методологічні тенденції розвитку сучасної освіти : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. студ. і молодих науковців (3 – 4 груд. 2015 р., Харків). – Х. : ФОП Бровін О. В., 2015. – С. 124 – 126.

2. Свідовська В. А. Реалізація компетентнісного підходу в умовах дистанційної освіти / В. А. Свідовська // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2015) : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (2 – 3 груд. 2015 р., Суми) : у 2 т. – Суми : ВВП „Мрія”, 2015. – Т. 1. – С. 62 – 64.

3. Свідовська В. А. Генезис дистанційного навчання як інноваційної форми організації освітнього процесу : зарубіжний досвід / В. А. Свідовська // Зб. центру наук. публікацій „Велес” за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. „Зимові наукові читання”. – Ч. 2. – К. : Центр наук. публікацій, 2016. – С. 76 – 80.

ЗМІСТ

ВСТУП	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	25
1.1. Формування професійної компетентності майбутніх юристів як науково-педагогічна проблема: аналіз ключових понять і провідних підходів	25
1.2. Дистанційне навчання як ефективна форма організації освітнього процесу у вітчизняній і зарубіжній перспективах.....	60
Висновки до розділу 1.....	92
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	97
2.1. Діагностика реального стану сформованості професійної компетентності у студентів юридичних спеціальностей ВНЗ	97
2.2. Обґрунтування й упровадження педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.....	124
2.3. Аналіз результативності педагогічного експерименту.....	181
Висновки до розділу 2.....	201
ВИСНОВКИ	206
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	210
ДОДАТКИ	274

ВСТУП

Актуальність дослідження. Формування правової держави, реалізація конституційного принципу верховенства права, політичні, економічні й адміністративні реформи, що відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства, потребують модернізації й оптимізації системи професійної підготовки юридичних кадрів, висока якість якої є запорукою подальшої демократизації суспільних відносин, підтримки законності та правопорядку, об'єктивного захисту й розширення кола прав і свобод українських громадян на європейському рівні.

Проблеми юридичної освіти є предметом дослідження фахівців різних наукових галузей: педагогіки, психології, правознавства та ін. Теоретичні засади формування в майбутніх юристів професійно значущих якостей, професійної культури, правосвідомості, психологічної готовності до професійної діяльності тощо розкрито в дисертаціях А. Агаєвої, Т. Анісімової, М. Бабкова, С. Базорова, О. Бовдир, Ю. Бойко, А. Бражникової, Д. Демченко, О. Денищика, С. Зайцевої, В. Ільїна, Р. Каламаж, А. Кучерявого, С. Лаптинської, Т. Мартинюк, В. Рижикова, В. Савіщенко, О. Федорчук, Б. Чупринського й ін.

У результаті переорієнтації в останні десятиліття знаннєвої парадигми освіти на компетентнісну провідним завданням професійної підготовки майбутніх юристів у вищому навчальному закладі науковці визнають формування їхньої професійної компетентності, яка передбачає відповідний до суспільних вимог рівень науково-предметної, методичної, інформаційної, комунікативної, психологічної готовності фахівців до виконання їхніх службових обов'язків, здатність до нестандартного вирішення виробничих завдань, самовдосконалення, самоосвіти, постійного особистісного й професійного саморозвитку, соціальної та професійної мобільності.

Теоретичну розробку компетентнісного підходу до навчання здійснено в роботах таких вітчизняних і зарубіжних авторів, як Р. Бадер (R. Bader), В. Байденко, Н. Бібік, Ф. Е. Вайнерт (F. E. Weinert),

А. Вербицький, О. Дахін, Л. Єлагіна, Е. Зеєр, І. Зимня, Д. Іванов, М. Ільязова, Е. Кліме (E. Klieme), О. Локшина, О. Овчарук, Є. Огарьов, В. Олійник, О. Пометун, Дж. Равен (J. Raven), Д. С. Річен (D. S. Rychen), І. Родигіна, Г. Селевко, В. Хутмахер (W. Hutmacher), А. Хуторської, А. Шелтен (A. Schelten), Е. Шорт (E. Short) й ін.

Різні аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів розкрито в працях О. Альошиної, В. Баловневої, В. Бочарова, С. Вишневської, Л. Грідневої, О. Губаревої, Д. Демченко, І. Жукової, С. Зайцевої, О. Косянкової, І. Кулантаєвої, Н. Львової, Т. Масленникової, К. Маркарової, Т. Сороковика, Т. Поясок, С. Ситникова, А. Таової, Р. Хайрутдінової та ін.

Важливими в контексті дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів є праці, які висвітлюють сутнісні характеристики професії юриста, зокрема деонтологічні аспекти юридичної діяльності (О. Бандурка, І. Бризгалов, С. Гусарєв, О. Скакун), образ юриста в сучасній європейській культурі (Ж. Алексеева), філософсько-правові проблеми професійної культури юриста (О. Ануфрієнко, Ю. Занік, О. Несімко, А. Романова, С. Сливка) та ін.

Вимоги оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців викликають необхідність пошуку й використання перспективних інноваційних технологій навчання. Згідно з досвідом багатьох країн світу, зокрема й України, ефективним засобом удосконалення системи вищої освіти є впровадження в освітній процес технологій дистанційного навчання, які можуть значною мірою підвищити ефективність професійної підготовки фахівців різного профілю.

Дистанційне навчання дозволяє студентам незалежно від часу й місця знаходження отримувати доступ до інформаційних ресурсів, підтримувати індивідуальний зв'язок з викладачами, освоювати матеріал за допомогою інтерактивних форм і методів та створює тим самим сприятливі умови для гуманізації й індивідуалізації навчально-виховного процесу, посилення

пізнавальної мотивації й інтенсифікації самостійної діяльності тих, хто навчається.

Популярність дистанційного навчання у світі підтверджує активне функціонування таких міжнародних організацій, як Рада з дистанційного навчання в галузі професійної освіти (The Distance Education and Training Council – DETC), Міжнародна рада з питань відкритого та дистанційного навчання (International Council for Open and Distance Education – ICDE), Глобальна асоціація дистанційного навчання (Global Distance Learning association – GDLA), Глобальна мережева академія (The Globewide Network Academy – GNA), Європейська асоціація університетів дистанційного навчання (European Universities Continuing Education Network – EUCEN), Європейська асоціація дистанційного та електронного навчання (European Distance and E-Learning Network – EDEN), Європейська асоціація дистанційного навчання (European Association for Distance Learning – EADL) та ін.

Актуальність упровадження дистанційного навчання в систему вищої освіти України знаходить відбиття в таких державних документах, як Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (2000), Наказ МОН України „Про створення українського центру дистанційної освіти” (2000), „Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями” (2013), Положення про дистанційне навчання (2013) та ін.

Аналіз літератури свідчить, що вітчизняні й зарубіжні вчені дослідили широке коло питань щодо історії розвитку, актуальності, розробки й упровадження в освітній процес технологій дистанційного навчання (О. Андрєєв, С. Антощук, Л. Гозман, П. Дмитренко, Є. Долинський, Е. Євреїнов, В. Каймін, В. Канаєв, Д. Кіган (D. Keegan), С. Коваленко,

Дж. Коул (J. Cole), В. Кушерець, О. Малярчук, О. Меняйленко, Дж. Л. Мур (J. L. Moore), Л. Панченко, Є. Полат, Т. Поясок, Є. Прокоф'єв, С. Семеріков, Є. Смирнова-Трибульська, О. Собаєва, П. Стефаненко, І. Тавгень, Б. Шуневич, Б. Холмберг (B. Holmberg) та ін.).

Проблему використання технологій дистанційного навчання в процесі юридичної освіти розробляли Р. Валєєв, Ю. Василевич, О. Каліцева, Н. Русіна, Т. Філіпенко й ін.

Результати аналізу фахової літератури, нормативних документів, реального стану професійної підготовки майбутніх юристів у вищих навчальних закладах дозволили виявити наявність таких протиріч:

– вимогами модернізації системи юридичної освіти за допомогою використання економічно рентабельних і педагогічно ефективних інноваційних технологій навчання, які дозволяють зменшити аудиторне навантаження та суттєво посилити самостійність і пізнавальну активність студентів, та недостатнім використанням потенціалу дистанційного навчання для вирішення цих проблем;

– між актуальністю у вітчизняному науковому просторі проблеми професійної освіти майбутніх юристів та недостатньою розробленістю питання щодо застосування технологій дистанційного навчання, які відповідають умовам сьогодення, у процесі формування їхньої професійної компетентності.

Отже, актуальність проблеми та її недостатня розробленість у вітчизняному науковому просторі зумовили вибір теми дослідження: **„Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” у межах комплексної наукової теми „Освітні технології навчально-

виховного процесу в сучасних закладах освіти” (номер державної реєстрації 0110U000751).

Тему дисертації затверджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол № 5 від 23.06.2015 р.).

Об’єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх юристів у ВНЗ.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання буде більш ефективним за таких педагогічних умов:

– інтеграції технологій дистанційного навчання в процес фахової підготовки майбутніх юристів шляхом створення професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання;

– забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії суб’єктів освітнього процесу через використання практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання, електронних засобів зв’язку;

– організації індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання.

Відповідно до предмета, мети й гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1. На підставі аналізу наукової літератури виявити ступінь розробленості проблеми дослідження, здійснити термінологічний аналіз ключових понять.

2. Розкрити сутність і структуру професійної компетентності юриста.

3. Виявити особливості організації процесу дистанційного навчання у вітчизняній і зарубіжній перспективах.

4. Визначити критерії, показники й рівні сформованості професійної компетентності майбутніх юристів.

5. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

6. Експериментально перевірити ефективність запропонованих педагогічних умов.

Теоретико-методологічні засади дослідження становлять:

- загальні положення теорії наукового пізнання, методологічні принципи наукової об'єктивності, системності, єдності теорії й практики;

- фундаментальні ідеї філософії освіти (В. Андрущенко, В. Бех, В. Беліков, Б. Гершунський, І. Зязюн, Б. Коротяєв, В. Курило, В. Шадриков);

- наукові положення системного (В. Афанасьєв, І. Блауберг, Т. Ільїна, В. Садовський, Е. Юдін), особистісно зорієнтованого (І. Алексєєв, В. Андрущенко, І. Бех, Є. Бондаревська, Е. Зеєр, О. Пехота, С. Подмазін, В. Серіков, І. Якиманська), діяльнісного (Б. Ананьєв, В. Беліков, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Шадриков), компетентнісного (Н. Абакумова, А. Абрамов, В. Байденко, А. Вербицький, Л. Єлагіна, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, А. Хуторської), середовищного (В. Биков, Є. Бондаревська, К. Вазіна, Ю. Мануйлов, С. Сергєєв, В. Ясвін) та практико-орієнтованого (Р. Аджимуллаєва, І. Калугіна, О. Мичко, А. Ніколаєв, І. Пальшкова, В. Сєверов, Т. Старіченко) методологічних підходів;

- теорії професійного розвитку майбутніх фахівців у вищій школі (А. Алексюк, С. Архангельський, В. Беспалько, В. Загвязинський, Г. Лаврентєв, Н. Ничкало, А. Райцев); теоретичні розробки з проблеми професійно-орієнтованого навчання (А. Вербицький, М. Віленський, І. Жукова, Л. Львов, В. Тенищева);

- теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх юристів (Т. Анісімова, С. Базоров, Ю. Бойко, О. Денищик, І. Жукова,

Р. Каламаж, І. Кулантаєва, Є. Курлаєва, С. Лаптинська, Н. Львова, К. Маркарова, В. Савіщенко, С. Ситников, О. Федорчук, Р. Хайрутдінова, Г. Чанишева, Б. Чупринський);

- теоретичні й методичні розробки щодо організації дистанційного навчання, використання в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій (О. Андрєєв, Р. Гуревич, І. Захарова, М. Кадемія, В. Олійник, П. Орлов, Л. Панченко, Є. Полат, Т. Поясок, Є. Прокоф'єв, П. Стефаненко, С. Тітова, С. Тумоян, П. Федорук, Г. Харченко, А. Хуторської, С. Щенніков);

- концептуальні засади формування інформаційно-освітнього середовища навчального закладу (О. Абросімов, О. Ардеєв, Р. Гурниківська, І. Захарова, М. Кадемія, К. Кречетников, Є. Кулик, В. Міхаеліс, С. Мякішев, Л. Панченко, С. Ситник, В. Тихомиров);

- положення нормативних документів: Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000), Положення про дистанційне навчання (2013).

Для досягнення мети й вирішення поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні*: вивчення й аналіз наукової літератури для з'ясування ступеня розробленості проблеми дослідження, визначення його теоретико-методологічних засад; аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення й систематизація наукових положень для розкриття поняттєво-категоріального апарату дослідження, визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів, обґрунтування педагогічних умов її формування в процесі дистанційного навчання;

– *емпіричні*: педагогічне спостереження, опитування, тестування, індивідуальні та групові бесіди зі студентами й викладачами, методи самооцінки та експертної оцінки з метою діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів; педагогічний експеримент для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов;

– *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості результатів проведеного експерименту.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Вищого навчального закладу Укоопспілки „Полтавський університет економіки і торгівлі”, Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка (м. Сєверодонецьк), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Херсонського державного університету. У педагогічному експерименті взяли участь 178 студентів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання, що передбачають: інтеграцію технологій дистанційного навчання в процес фахової підготовки майбутніх юристів шляхом створення професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання; забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу через використання практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання, електронних засобів зв'язку; організацію індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання;

– *удосконалено* організаційні форми й методи професійної підготовки майбутніх юристів у ВНЗ;

– *подальшого розвитку* набули наукові уявлення про сутність, структуру та критеріальні ознаки сформованості професійної компетентності юристів, питання теорії та практики впровадження технологій дистанційного навчання в процес юридичної освіти, уявлення про сутність і структуру професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання..

Практичне значення результатів дослідження полягає в їхній готовності до впровадження в процес професійної підготовки майбутніх юристів у ВНЗ: розроблено дистанційний спецкурс „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”; адаптовано до умов дистанційного навчання навчально-методичне забезпечення професійно-орієнтованих дисциплін „Теорія держави та права”, „Історія держави та права України”, „Історія держави та права зарубіжних країн”, „Юридична деонтологія”, „Конституційне право України”, „Кримінальне право”; розроблено методичні рекомендації для викладачів щодо організації педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів спеціальності „Правознавство” в процесі дистанційного навчання, діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх юристів, для подальших наукових розвідок у галузі професійної підготовки фахівців за допомогою технологій дистанційного навчання, в освітньому процесі ВНЗ, які здійснюють підготовку фахівців юридичного профілю, у системі підвищення кваліфікації викладачів цих навчальних закладів.

Основні результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/15-1594 від 15.06.2017 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-15/03/846 від 9.06.2017 р.), Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (довідка № 100-10/358 від 27.03.2017 р.), Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (довідка № 522/1 від 26.05.2017 р.), Вищого навчального закладу Укоопспілки „Полтавський університет економіки і торгівлі” (довідка № 53-17/26 від 14.06.2017 р.), Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка (м. Сєверодонецьк) (акт від 30.06.2017 р.), Херсонського державного університету (довідка № 24/18-243 від 27.06.2017 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дисертації було обговорено на засіданнях кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – „Зимові наукові читання” (Київ, 2016), „Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності” (Полтава, 2015, 2016); *всеукраїнських* – „Національно-патріотичне виховання дітей і молоді в контексті ствердження суб’єктності української держави” (Старобільськ, 2015), „Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця” (Суми, 2015), „Історичні, філософські, мовні і методологічні тенденції розвитку сучасної освіти” (Харків, 2015).

Публікації. Основний зміст дисертації висвітлено в дев’яťох одноосібних публікаціях, з них п’ять статей у наукових фахових виданнях України та одна стаття в зарубіжному періодичному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Робота має вступ, два розділи, висновки до розділів, загальні висновки, 51 додаток на 187 сторінках, список використаних джерел (525 найменувань, з них – 44 іноземною мовою). Робота містить 11 таблиць, 8 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 460 сторінок (з них – 209 сторінок основного тексту).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Формування професійної компетентності майбутніх юристів як науково-педагогічна проблема: аналіз ключових понять і провідних підходів

Формування правової держави в Україні як складний процес підвищення рівня правової культури в усіх сферах життєдіяльності суспільства, удосконалення як самих правових норм, так і механізмів їх реалізації, потребує підготовки висококваліфікованих юридичних кадрів (суддів, прокурорів, адвокатів, слідчих, нотаріусів, юрисконсультів тощо), здатних забезпечити ефективний розвиток юридичної науки й практики в країні.

Як відомо, юридичну діяльність здійснювали в різних країнах спеціально підготовлені фахівці (знавці права) ще з давніх часів. Сам термін „юриспруденція” (лат. *jurisprudencia* – знання права) виник ще в Давньому Римі наприкінці IV – на початку III століття до н. е., а перші університети, які виникли в XI – XIII ст. в Болоньї, Падуї, Кембриджі, Парижі, уже здійснювали професійну підготовку юристів на юридичних факультетах [381, с. 9 – 10].

Україна також має давні традиції підготовки фахівців юридичного профілю. Історичні аспекти розвитку юридичної освіти на українських землях розкрито в роботах В. Андрейцева, В. Гана (W. Hahn), О. Єгорової, В. Кахничча, В. Куріцина, В. Масальського, О. Мироненка, В. Опришка, Н. Сафонової, О. Скакун, М. Скакуна, Л. Фінкеля (L. Finkel), Ю. Шемшученка, І. Усенка, Ф. Яворського (F. Jaworski) та ін.

Як свідчать результати наукових досліджень, важливим етапом процесу інституалізації юридичної освіти на українських землях стало створення в 1661 р. на підпорядкованих владі Польщі територіях Львівського університету, у якому з 1784 р. розпочав діяльність юридичний факультет [196, с. 49].

Вища юридична освіта активно розвивалася на українських землях, які входили до складу Російської імперії, у XIX ст. Як зазначає О. Єгорова, осередками юридичної освіти й науки того часу стали Харківський, Київський та Новоросійський університети. Організаційні умови юридичної освіти в цих навчальних закладах були регламентовані Статутом імператорських російських університетів [137, с. 6, 11].

Українська система юридичної освіти в 1920 – 1950 рр. розвивалася в контексті радянської ідеології та проходила надважкі етапи розвитку. М. Скакун називає період з кінця 20-х років минулого століття й до початку Великої Вітчизняної війни найдраматичнішим для української юридичної освіти й науки [382, с. 47]. Репресії, що відбувались у часи панування радянської тоталітарної системи, стосувалися всіх сфер суспільного життя, зокрема юридичної освіти [271, с. 128].

Правовою основою розбудови радянської вищої юридичної освіти в УРСР перших повоєнних років стала постанова ЦК ВКП(б) від 5 жовтня 1946 р. „Про розширення і поліпшення юридичної освіти в країні”, що передбачала збільшення прийому студентів на перші курси юридичних факультетів університетів і юридичних інститутів, відкриття нових вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, забезпечення підготовки й видання відповідної наукової літератури, збільшення прийому до аспірантури з питань права тощо [464, с. 22]. Для всіх юридичних факультетів університетів було встановлено п'ятирічний термін навчання [236, с. 95].

Разом з юридичними ВНЗ підготовку кадрів здійснювали також юридичні школи, куди за рекомендаціями керівних органів приймали осіб

віком від 23 до 35 років. У доволі короткі терміни юридичні школи підготували для органів юстиції та прокуратури значну кількість працівників середньої кваліфікації [382, с. 54].

30 серпня 1954 р. Рада Міністрів СРСР і ЦК КПСС видали постанову „Про покращення підготовки, розподілу і використання спеціалістів з вищою та середньою освітою”, що передбачала такі заходи: запровадження в юридичних ВНЗ єдиної спеціальності „правознавство” й затвердження нового навчального плану, спрямованого на підвищення рівня загальнонаукових і загальноюридичних знань випускників та отримання ними додаткових спеціальних звань з одного з напрямків юриспруденції [Там само, с. 54].

Від часів проголошення незалежності України юридична наука і освіта зазнали значних змін, наприклад, станом на 1990 р. в Україні було лише шість ВНЗ, які готували юристів: Харківський юридичний інститут ім. Ф. Е. Дзержинського, Державна юридична академія (Одеса), Львівський державний університет ім. Івана Франка (юридичний факультет), Київський ордена Леніна та ордена Великої Жовтневої революції державний університет ім. Т. Г. Шевченка (юридичний факультет), Донецький державний університет (економіко-правовий факультет) та Дніпропетровський державний університет (юридичний факультет) [264, с. 179]. Згодом підготовку юристів опанували інші класичні ВНЗ, а також так звані профільні юридичні ВНЗ і непрофільні ВНЗ – технічні, економічні, педагогічні, транспортні та ін. На 2009 р. в Україні вже функціонувало 288 вищих навчальних закладів (разом з відокремленими підрозділами), що здійснювали підготовку юристів [206, с. 10], з них приватних юридичних закладів – 124 [305, с. 10].

На сучасному етапі вища юридична освіта в Україні розвивається під впливом багатьох соціально-економічних і політичних чинників. В. Сущенко вважає, що розвиток юридичної освіти й науки в Україні зумовлений: „потужними й „тектонічними” політико-правовими процесами

державо– та правотворення, а також природою формування ринкових економічних відносин і, як наслідок, шаленого попиту з боку суспільства на правничі послуги” [408, с. 128].

На нормативно-правовому рівні процес юридичної освіти в Україні регулюється згідно з Конституцією України, Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”. Сучасні стратегії та шляхи розвитку освіти, зокрема юридичної, визначено в Національній доктрині розвитку освіти (2002), Указі Президента України „Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” (2010), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2012), Концепції реформування освіти в Міністерстві внутрішніх справ України (2016) та ін.

З часів проголошення незалежності України й до сьогодні проблеми історії, теорії й практики професійної освіти майбутніх юристів залишаються актуальним предметом наукових досліджень вітчизняних учених.

В останні десятиліття українські науковці вивчали особливості розвитку юридичної освіти в Україні й зарубіжжі (А. Андрощук, В. Бігун, О. Єгорова, В. Кахнич, Н. Коваленко, Т. Куковська, В. Масальський, О. Михайленко, В. Опришко, О. Проскурняк, М. Скакун, В. Сущенко, Ю. Шемшученко й ін.), питання формування професійно значущих якостей, професійної культури, правосвідомості, психологічної готовності до професійної діяльності, моральної, комунікативної, економічної й естетичної культури, іншомовної компетентності, навичок професійного застосування інформаційно-комунікаційних технологій, розвитку правового мислення, культурологічної підготовки, управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів (М. Бабков, О. Бовдир, Ю. Бойко, А. Галай, Д. Демченко, О. Денищик, Л. Зеліско, Р. Каламаж, А. Кучерявий, Т. Мартинюк, О. Михайленко, В. Рижиков, В. Савіщенко, О. Федорчук, Б. Чупринський та ін.).

У наукових роботах акцентовано необхідність удосконалення системи юридичної освіти в Україні як важливої умови формування правової держави [206, с. 10; 355, с. 175; 409, с. 184; 472, с. 4].

Важливі трансформації у сфері юридичної освіти в останні десятиліття зумовлені приєднанням України до Болонського процесу, що вимагає універсалізації та модернізації вищої професійної освіти загалом й удосконалення освітнього законодавства України відповідно до міжнародних та європейських стандартів.

Як зазначають науковці, Болонська декларація сприяє правовій глобалізації й запозиченню досвіду, який підвищить ефективність і конкурентоспроможність національної вищої освіти. У сфері підготовки юристів – це, за словами О. Альошиної, „перш за все, посилення практичної спрямованості навчання, обов’язкова судова практика, збільшення тривалості практичного навчання без відмови від очевидних переваг системи підготовки студентів – фундаментальності та інтеграції навчання й науки” [9, с. 6].

Заслуговує на увагу визначення Б. Чупринським актуальних напрямів реформування вітчизняної системи юридичної освіти, до яких автор відносить: розробку й удосконалення нормативної бази для забезпечення функціонування єдиної системи юридичної освіти; прогнозування державної потреби в юридичних кадрах різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і визначення оптимальної мережі навчальних закладів, що здійснюють підготовку юристів, виходячи з потреб регіонів; чітке визначення змісту юридичної освіти; співвідношення загальнотеоретичної та прикладної підготовки; визначення державних стандартів юридичної освіти й підготовки фахівців за цією спеціальністю; створення чіткої системи набуття правових знань [457, с. 7 – 8].

Одним із ключових напрямів удосконалення вітчизняної системи вищої освіти, зокрема юридичної, є впровадження компетентнісного підходу. Згідно з проектом Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії „метою правничої освіти є формування

компетентностей, необхідних для розуміння природи й функцій права, змісту основних юридичних інститутів, застосування права, а також меж юридичного регулювання різних суспільних відносин” [211].

Дослідженню особливостей упровадження компетентнісного підходу до навчання присвячені праці багатьох зарубіжних і вітчизняних фахівців Р. Бадера, В. Байденка, Ф. Е. Вайнерта, В. Вербицького, Н. Глузман, Д. Годлевської, О. Гури, О. Дахіна, С. Демченка, Л. Єлагіної, І. Зарубінської, Е. Зеєр, І. Зель, І. Зимньої, Д. Іванова, М. Ільязової, Е. Кліме, І. Козич, Т. Колодько, О. Локшиної, А. Маркової, С. Молчанова, О. Овчарук, В. Олійника, О. Пометун, Дж. Равена, А. Райцева, Д. С. Річена, І. Родигіної, Г. Селевка, Т. Симоненко, Л. Тархан, В. Тенищевої, С. Хазової, Л. Хоружої, В. Хутмахера, А. Хуторського, О. Яригіна та ін.

Різні аспекти проблеми впровадження компетентнісного підходу в юридичну освіту та формування професійної компетентності майбутніх юристів досліджено в роботах О. Альошиної, В. Баловневої, В. Бочарова, С. Вишневської, Л. Грідневої, О. Губаревої, Д. Демченко, І. Жукової, С. Зайцевої, О. Косянкової, І. Кулантаєвої, Н. Львової, Т. Масленникової, К. Маркарової, Н. Матвіїшина, О. Михайленко, Т. Поясок, С. Ситникова, Т. Сороковика, А. Таової, Р. Хайрутдінової, Б. Чупринського та ін.

Як стверджують науковці, упровадження компетентнісного підходу допоможе ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця. При цьому має формуватися й новий зміст освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а охоплює цілісний індивідуальний досвід вирішення майбутніми фахівцями професійних проблем на підставі здобуття відповідних компетенцій [82].

Разом з тим, перехід моделі професійної освіти зі „знанневої” на „компетентнісну” вимагає „змін у всіх структурних ланках педагогічної системи – цілях, змісті, організаційних формах, методах, засобах і умовах навчання й контролю, а також у діяльності суб’єктів освітнього процесу – викладача і студента” [415, с. 33].

Важливим у цьому контексті є зауваження І. Зимньої про те, що компетентнісний підхід не протиставляється традиційному знанневому, а підсилює його практичну спрямованість та суттєво розширює його зміст саме особистісними складниками [167, с. 36].

Серед важливих особливостей компетентнісного підходу фахівці визначають:

- визнання компетенцій як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування;
- перенесення акцентів з поінформованості суб'єктів навчання на їхнє вміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем;
- оцінювання рівня сформованості в студентів компетенцій як результату навчального процесу;
- студентоцентрована спрямованість навчання;
- націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників [144, с. 67].

Досліджуючи сутність компетентнісного підходу до навчання, Л. Єлагіна відзначає, що він інтегрує культурологічний, аксіологічний, діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи [135, с. 37 – 39].

За словами Л. Тархан, компетентнісний підхід передбачає сукупність принципів, теоретичних положень і способів діяльності, що впливають на процес комплексного оновлення професійної освіти шляхом посилення її практичної спрямованості за умови збереження фундаментальності навчання [413, с. 13 – 14].

Як свідчать результати аналізу літератури, існують різні підходи до визначення сутності понять „компетентність” та „професійна компетентність”. Незважаючи на те, що сам термін „компетентність” у науковий обіг ввів американський лінгвіст Д. Х. Хаймс (D. H. Hymes) ще в 1970-х роках [496, с. 269], досі спостерігаємо неоднозначність у визначенні його фахівцями.

В „Академічному тлумачному словнику української мови” наведено два значення слова *компетентний*: це такий, що: 1) має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2) має певні повноваження; повноправний, повновладний [386, с. 250]. Словник російської мови С. Ожегова так тлумачить поняття „компетентний”: „знаючий, обізнаний, авторитетний у якій-небудь галузі; який має компетенцію” [302, с. 289].

У звітах міжнародної Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД), представники якої ще з 1980-х років розпочали вивчати проблеми компетентності й компетентнісного підходу в освіті та в 1997 році ініціювали програму „Визначення й відбір компетенцій”, компетентність витлумачено як здатність успішно вирішувати складні проблеми в умовах особливих обставин завдяки мобілізації психосоціальних (когнітивних або некогнітивних) ресурсів [509, с. 43].

Національна рамка кваліфікацій (2011) визначає компетентність як „здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості” [334].

У Законі України „Про вищу освіту” компетентність представлено як динамічну комбінацію „знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти” [151].

А. Хуторської вважає, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до неї та до предмета діяльності [488].

Згідно з визначенням О. Пометун, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [207, с. 17]. Ф. Е. Вайнерт розкриває компетентність як когнітивні навички

та здібності (уже набуті або ті, яких набувають), необхідні для вирішення конкретних завдань, а також пов'язані з ними мотиваційну, волюву й соціальну готовність успішно й відповідально використовувати їх у змінних ситуаціях [525, с. 27]. На тому, що поняття компетентність поєднує, з одного боку, знання, а з іншого – навички, створюючи тісний взаємозв'язок між ними через їх практичне використання у різних ситуаціях, акцентує увагу й Е. Кліме [319, с. 3].

Дещо відмінний погляд на проблему представляє М. Ільзова, яка визначає компетентність як інтегральну, виявлену в діяльності характеристику особистості, що визначає успіх діяльності та відповідальність за її результати [181, с. 11].

У різних аспектах розглядає компетентність О. Дахін: по-перше, як інтегральний результат, що належить усім учасникам освіти, по-друге, як керуючий вплив на відкриту освіту, як систему, яка може самоорганізуватися, і, по-третє, як цінність, що збагачує педагогічну культуру [123, с. 3].

Компетентності, необхідні для життєдіяльності людини й пов'язані з її успіхом у швидкозмінному суспільстві, науковці визначають ключовими компетентностями [86, с. 33]. За словами О. Локшиної, ключові компетентності – це багатовимірні, постійно змінні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи [207, с. 25]. На думку Г. Селевка, найважливіші, основні, ключові компетентності багатофункціональні, надпредметні, багатомірні. Ґрунтуючись на властивостях особистості, вони проявляються в способах поведінки, які спираються на психологічні функції людини, містять широкий практичний контекст і мають високий ступінь універсальності [367, с. 19].

У рамках проекту ПРООН „Освітня політика та освіта «рівний – рівному»”, що узагальнив здобутки європейських і вітчизняних науковців з питань освіти, було сформульовано орієнтовний перелік ключових компетентностей: уміння вчитися, загальнокультурна, громадянська,

підприємницька, соціальна, здоров'язберігаюча компетентність, компетентність з ІКТ [280, с. 90].

О. Пометун указує, що про „ключові” або „життєві” компетентності йдеться тоді, коли „сфера життя, у якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто бути компетентною), є достатньо широкою”. У тому ж разі коли компетентність розглядають у межах певної наукової дисципліни, ідеться про „предметну” чи „галузеву” компетентність [207, с. 17].

Відзначимо, що поняття „компетентність” тісно пов'язане з поняттям „компетенція”, але використовувати ці поняття як синоніми не слід, вони різняться за змістовними характеристиками та широтою функцій.

У „Словнику української мови” за загальною редакцією І. Білодіда (1970 – 1980) подано два визначення: компетенція як добра обізнаність із чим-небудь і компетенція як коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [386, с. 250]. У „Тлумачному словнику російської мови” спостерігаємо подібне тлумачення поняття „компетенція” – це, по-перше, коло питань, у яких хтось добре обізнаний, по-друге – коло чийось повноважень, прав [302, с. 702].

Зовсім інше розуміння компетенції представлено у звіті Проекту „Налаштування освітніх структур” (TUNING), ініційованого Європейською комісією та Європейською асоціацією університетів, згідно з яким компетенція – це динамічне поєднання знання, розуміння, навичок і здібностей [344, с. 4].

Співвідношення між поняттями „компетенція” і „компетентність” розглядали М. Артьомова, В. Бедь, С. Бондар, Ф. Е. Вайнерт, О. Дахін, І. Зимня, О. Іванова, Дж. Кулан, А. Маркова, С. Молчанов, Д. С. Річен, І. Родигіна, Л. Х. Салганік (L. H. Salganik), Л. Тархан, А. Хуторської, О. Яригін та ін.

Розкриваючи різницю між поняттями „компетенція” та „компетентність”, Дж. Кулан відзначає, що компетенцію необхідно

розглядати як загальну здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, які особистість розвиває, взаємодіючи з освітньою практикою, тоді як компетентність – як уже набуту здібність [495, с. 26].

За словами Г. Селевка, категорія компетентності виникла як характеристика фіксації освітнього результату й поняття „компетентність” значно ширше, ніж поняття „компетенції” (знання, або вміння, або навички) [367, с. 19]. В. Бедь та М. Артємова також відзначають, що „компетенція” треба трактувати як задану норму, вимогу до підготовки фахівця, а „компетентність” – як сформовану якість, результат діяльності, „надбання” особистості [39, с. 51].

Подібного підходу дотримується й А. Маркова, яка розглядає компетенції як деяку сферу, коло питань, які людина вповноважена вирішувати, тоді як компетентність, на думку авторки, є сферою, колом питань, які людина вже може вирішити [261, с. 26].

Аналогічні думки про співвідношення між поняттями „компетенція” та „компетентність” висловлюють й інші вчені, наприклад, Ф. Е. Вайнерт [524, с. 14], О. Дахін [123, с. 21], О. Іванова [174], Л. Тархан [413, с. 14].

Згідно з визначенням А. Хуторського, компетентність – це „володіння людиною відповідною компетенцією”, а компетенція – це „сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються щодо певного кола предметів і процесів і необхідні, щоб якісно продуктивно діяти стосовно них”. Як указує автор, „компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенції” [448]. І. Родигіна зауважує, що поняття „компетенція” описує смислове наповнення поняття компетентності, деякою мірою „обслуговує” його [356, с. 17].

Згідно з позицією Д. С. Річена та Л. Х. Салганік, компетентність – це складна система дій, компонентами якої є відповідні компетенції [509, с. 51].

Як процес дієвостямованої взаємодії знань, здібностей і суб’єктних властивостей особистості для досягнення цілей у межах заданої компетенції

тлумачить поняття „компетентність” О. Яригін. При цьому компетенцію автор розуміє як область розв’язуваних проблем, сферу діяльності, коло обов’язків, область реалізації компетентності в сукупності з критеріями рішення [477, с. 18].

Діяльнісний характер компетентності підкреслює й І. Зимня. Авторка називає компетенціями внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин), які виявляються в компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах [167, с. 23].

У цьому ж контексті М. Ільзова констатує, що компетенція реалізується в діяльності суб’єкта за допомогою механізмів саморегуляції й виявляється у вигляді компетентності суб’єкта. Без механізмів саморегуляції, без мобілізації в тій чи тій ситуації, за словами науковця, компетенція може залишитись лише потенційною активністю, тобто не реалізуватися, і результат діяльності не буде досягнутий. Тобто компетентність М. Ільзова розуміє як реалізовану в діяльності компетенцію [181, с. 16 – 17].

Отже, доходимо висновку, що більшість науковців не ототожнюють, а, навпаки, диференціюють поняття „компетентність” та „компетенція”. Ми підтримуємо думку фахівців, які вважають перше поняття ширшим за друге та з огляду на їх співвідношення компетентність розуміють як результат здобуття особистістю відповідних компетенцій.

Упровадження компетентнісного підходу в систему професійної освіти зумовило актуалізацію дискусії з приводу сутності та структури професійної компетентності майбутніх фахівців.

Як зазначають науковці, доцільність використання поняття „професійна компетентність” зумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об’єднує такі традиційно використовувані поняття, як „професіоналізм”, „кваліфікація”, „професійні здібності” та ін. Ураховуючи це, В. Введенський виокремлює три підходи

до дослідження змісту професійної компетентності: професіографічний (професійну компетентність розглядають як набір вимог до спеціаліста), рівневий (виокремлюють компоненти компетентності) і задачний (компетентність розглядають як здатність вирішувати професійні задачі [77, с. 53 – 55]).

На думку М. Ільязової, професійна компетентність – це один з інваріантних компонентів компетентності випускника ВНЗ, варіативний зміст якого визначає специфіка професійної діяльності [181, с. 12].

Як сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності розуміє професійну компетентність Е. Зеєр, вважаючи її одним із чотирьох компонентів професійно зумовленої структури особистості, серед яких також професійна спрямованість (мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція, соціально-професійний статус), професійно важливі якості (уважність, спостережливість, креативність, рішучість, контактність, самоконтроль, самостійність та ін.), професійно значущі психофізіологічні властивості (зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм та ін.) [164, с. 24 – 26].

Когнітивно-діяльнісний підхід виявляється й у визначеннях деяких інших науковців, наприклад, С. Демченко розуміє професійну компетентність як теоретичні знання та вміння, які основані на цих знаннях і спрямовані на вирішення професійних завдань [126, с. 7], А. Акімова – як суму знань, умінь, навичок, засвоєних у процесі навчання, – у вузькому розумінні слова, та як рівень успішності взаємодії з навколишнім середовищем – у широкому [6, с. 37 – 44].

Окрім когнітивно-діялісного, деякі автори використовують особистісний підхід до визначення сутності професійної компетентності, наприклад, А. Маркова вважає, що професійна компетентність – це індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, психічний стан, який дозволяє діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні функції [260, с. 82].

На думку М. Лук'янової, професійна компетентність – це якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом чи окремо його фізичну, психічну й духовну відповідність необхідності, потреби, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, службовій посаді [251, с. 23]. Розкриваючи сутність професійної компетентності фахівця ОВС, О. Губарева зазначає, що ця категорія являє собою „складну багаторівневу систему, яка складається з психофізіологічних, психологічних та соціально-психологічних якостей особистості, які постають як інтровертивні механізми вирішення різних видів службових завдань” [115, с. 15].

Г. Хазяїнов та Н. Кузьміна розглядають професійну компетентність з інакшої позиції – як комбінацію психічних властивостей; як психічний стан що дає людині можливість діяти самостійно й відповідально; як здатність і вміння людини виконувати певні трудові функції. При цьому автори згодні з думкою інших науковців про те, що наявність компетентності можна визначити за результатами професійної діяльності [440, с. 25].

Більш широке (інтегративне) тлумачення сутності цього поняття представляє Н. Глузман, розглядаючи професійну компетентність як інтегративну характеристику, що визначає готовність і здатність особистості розв'язувати професійні задачі... шляхом реалізації системи ціннісних установок, теоретичних знань, практичних умінь, досвіду професійної діяльності, особистісних якостей, надбаних у навчальному закладі” [102, с. 10].

Подібної позиції дотримується І. Козич, зауважуючи, що професійна компетентність – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, яка зумовлює здатність і готовність виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у соціумі в конкретно-історичний момент норм, стандартів і вимог. Автор акцентує на тому, що компетентність необхідно розглядати, з одного боку, як „коло повноважень, що визначає відповідальність у виконанні практичних завдань посадової особи”, а з іншого – „як знання,

уміння, досвід самої посадової особи, тобто готовність і здатність реалізувати конкретною особою це коло повноважень” [202, с. 9].

Своєрідне тлумачення поняття „професійна компетентність” пропонує С. Молчанов, розкриваючи його як підтвержене право приналежності до певної професійної групи працівників, визнане з боку соціальної системи загалом і представників не лише конкретної професійної групи, але й інших соціальних і професійних груп. Разом з тим, автор підкреслює, що професійна компетентність визначає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійної діяльності [277, с. 84].

Сутність професійної компетентності юристів науковці також визначають з різних позицій. Так, наприклад, Н. Львова розуміє це поняття як якісну характеристику особистості, що володіє цілісною системою загальних і професійних компетенцій, які спрямовані на досягнення ефективних результатів в юридичній діяльності й дозволяють сформулювати високий рівень професійної самоактуалізації [253, с. 11].

Дещо по-іншому виявляє сутність професійної компетентності юриста Т. Сороковик. На думку автора, це готовність особистості майбутнього юриста до здійснення правового регулювання суспільних відносин, забезпечена системою знань, умінь, навичок та особистісних якостей [392, с. 18].

Подібне за змістом, але ще більш акцентоване на професійних вимогах до спеціаліста тлумачення компетентності правоохоронця пропонує В. Монастирський. Він розкриває це поняття як „показник фахової підготовленості правоохоронця; як здатність здійснювати закріпленій законом та іншими нормативними актами обсяг владних повноважень (прав і обов’язків), а також нести відповідальність за їх професійне здійснення відповідно до певних посадових функцій того підрозділу, де проходить службова діяльність правоохоронця” [278, с. 30].

Компетентність – це багатоаспектне поняття, тому науковці (С. Дружилов, І. Зарубінська, Е. Зеєр, І. Козич, Н. Кузьміна, С. Молчанов,

О. Овчарук, Дж. Равен, Г. Селевко, Т. Симоненко, Т. Сороковик, С. Хазова, Г. Хазяїнов та ін.) прагнуть конкретизувати сутність цього феномену через його складники, але, як свідчать результати аналізу літератури, і досі немає єдиного підходу до визначення структурних компонентів компетентності, зокрема професійної компетентності.

Дж. Равен терміном „компоненти компетентності” позначає ті характеристики та здібності людей, які дозволяють їм досягати особистісно значущих цілей – незалежно від природи цих цілей і соціальної структури, у якій ці люди живуть і працюють. Науковець виділяє 39 різноманітних компонентів компетентності [349, с. 144 – 154].

Як свідчить здійснений аналіз джерел, більшість науковців, на відміну від Дж. Равена, прагнуть до більш узагальненого представлення компонентів компетентності.

В. Бедь і М. Артьомова представляють професійну компетентність як базову характеристику „діяльності фахівця, що містить як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення” [39, с. 51]. Дещо схожу позицію (когнітивно-діяльнісна орієнтація) виявляє у своїх працях і М. Чошанов, який виокремлює в структурі професійної компетентності такі компоненти: мобільність знань, гнучкість мислення й уміння діяти в різних ситуаціях [455, с. 7].

Аналіз наукової літератури свідчить, що більшість науковців не обмежуються когнітивно-діялісним підходом у визначенні структурних компонентів професійної компетентності.

Згідно з позицією І. Зарубінської, змістове наповнення структурних елементів компетентності є змінним, тоді як сама структура має незмінний характер. Вона містить такі елементи: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діялісний, рефлексивний, особистісний [157, с. 12]. На думку Г. Селевка, компетентність містить когнітивний (знання) і операціонально-

технологічний (уміння), мотиваційний, етичний (ціннісні орієнтації), соціальний та поведінковий складники [367, с. 19].

Розкриваючи сутність професійно-педагогічної компетентності як властивість особистості, яка дозволяє вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини, Г. Хазяїнов і Н. Кузьміна виділяють основні складники професійно-педагогічної компетентності вчителя: соціально-педагогічну, науково-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, аутопсихологічну, загальнопедагогічну компетентності [440, с. 25].

Складники структури професійної компетентності педагога, які можуть бути універсальними для категорії професійної компетентності загалом, виділяє С. Дружилов:

1. Мотиваційно-вольовий компонент, складниками якого є мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії; припускає наявність інтересу до професійної діяльності.

2. Функціональний, який у педагогічному контексті проявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, необхідні вчителю для проектування та реалізації тої чи тої педагогічної технології. У загальному контексті функціональний компонент розглядають як знання про способи діяльності, необхідні фахівцям для проектування й реалізації тих чи тих професійних завдань.

3. Комунікативний компонент компетентності передбачає вміння ясно й чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, установлювати міжособистісні зв'язки, організувати й підтримувати діалог тощо.

4. Рефлексивний компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень [132, с. 28 – 29].

Інші компоненти професійної компетентності виокремлює А. Маркова:

– спеціальна компетентність – володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність проектувати власний подальший професійний розвиток;

– соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати власної праці;

– особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

– індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість до професійного старіння тощо [261, с. 27].

Окрім того, авторка використовує нове поняття – „екстремальна професійна компетентність”, яку визначає як готовність людини до роботи в умовах, що раптово ускладнилися.

Подібної позиції дотримується й Е. Зеєр. Основними компонентами професійної компетентності автор визначає соціально-правову, спеціальну, персональну (індивідуальну) компетентності та аутокомпетентність (особистісну компетентність) [164, с. 25].

Одним з необхідних складників професійної компетентності І. Козич називає конфліктологічну компетентність, яка передбачає мистецтво індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними „ключами” комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційного напруження й тривожності [202, с. 9].

Характеризуючи професійну компетентність майбутнього юриста, Т. Сороковик виділяє в ній мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий компоненти. Згідно з позицією автора, зміст мотиваційно-ціннісного компонента зумовлений системою цінностей

і мотивів особистості юриста. Зміст когнітивного компонента професійної компетентності юриста становить система теоретичних знань доволі високого рівня узагальненості, які є основою для формування професійних умінь і навичок, а також певний рівень розвитку пізнавальної сфери особистості, достатній для ефективного засвоєння знань і їх застосування. Визначаючи зміст діяльнісного компонента професійної компетентності майбутнього юриста, І. Сороковик зауважує, що для кожного виду юридичної діяльності можна виділити дії, які є для нього загальними й становлять основу юридичної діяльності загалом. Емоційно-вольовий компонент професійної компетентності майбутнього юриста, на думку автора, містить характеристики його емоційної та вольової сфер [392, с. 23 – 27].

Розподіл професійної компетентності юриста на мотиваційно-ціннісний, когнітивний, конструктивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти здійснює Н. Львова [253, с. 9].

О. Скакун і Н. Овчаренко серед різних сторін професійної компетентності юриста виокремлюють такі: гносеологічну, яка передбачає наявність знань, необхідних для виконання професійного обов'язку, постійне їх оновлення, удосконалення; нормативну, яка являє собою обсяг повноважень (прав та обов'язків) юриста-спеціаліста або посадової особи, установлених законом чи статутом органа (організації); функціональну, яка виявляється в здатності юриста виконувати його професійні обов'язки на основі правового досвіду – особистісного, колективного, територіального; особистісну, яка містить усвідомлення юристом його призначення, оцінку власних професійних здібностей, самокритичність, здатність до самоаналізу власних професійних якостей [381, с. 103 – 104].

Залежно від обсягу компетенцій автори розрізняють загальну та спеціальну компетентності юриста. Спеціальна компетентність означає систему інтелектуального, психологічного, морального й діяльнісного (функціонального) стану спеціаліста, що відбиває рівень здобутих знань

навичок, досвіду, інформаційної насиченості й інших якостей у вузькій сфері професійної діяльності. Загальна компетентність означає систему інтелектуального, психологічного, морального й діяльнісного (функціонального) стану спеціаліста, що відбиває рівень здобутих знань навичок, досвіду, інформаційної насиченості й інших якостей у широкій сфері юридичної діяльності [Там само, с. 104].

Професійна компетентність фахівця ОВС, на думку О. Губарєвої, передбачає соціально-правову компетентність, спеціальну компетентність, персональну компетентність, аутокомпетентність та екстремальну компетентність [115, с. 16].

В. Бочаров вважає, що одним з основних компонентів професійної компетентності фахівця, зокрема юриста, є компетентність соціальна. Під цим терміном, за словами автора, слід розуміти „соціально зумовлену узагальнену якість особистості, що сприяє успішному виконанню нею соціальних ролей, характерних для конкретного суспільства, соціуму” [66, с. 79]. Соціальна компетентність, на думку автора, має двояко зумовлену природу – з одного боку, „вона взаємопов’язана з процесами соціальної адаптації та соціалізації, а тому є умовою інтеграції особистості в соціум”; а з іншого, соціальна компетентність „особистісно зумовлена, особистісно значима, тому являє собою вихід на самореалізацію особистості” [Там само, с. 79].

Розглядаючи професійну компетентність студентів юридичних спеціальностей, О. Косянова визначила, що сукупним результатом одночасного освоєння ними правових і мовних знань є комунікативна компетентність, яку вона розуміє як „інтегративну категорію, що визначає якість освіти майбутніх юристів” [220, с. 6].

На думку С. Вишневської, професійна комунікативна компетентність юриста – це „якісна характеристика суб’єкта професійної юридичної діяльності, яка визначається як здатність до доцільної, у межах поставлених професійних завдань, процесуальної й не процесуальної взаємодії,

з урахуванням правових норм і комунікативних можливостей партнера та припускає ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки” [91, с. 14]. Автор зауважує, що модель професійної комунікативної компетентності юриста містить три структурні компоненти: інформаційно-комунікативний, афективно-комунікативний, регуляційних-комунікативний [Там само, с. 14].

Л. Гріднева окремим складовим компонентом професійної комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців визначає іншомовну комунікативну компетенцію як цілісне інтегративне утворення особистості, що передбачає відповідну мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції, формується на основі дворівневого підходу „знання – їх практична реалізація” в контексті створеного ціннісно-сислового комунікативного середовища й дозволяє реалізувати інтеркультурну комунікативну функцію майбутніх правоохоронців у процесі професійної діяльності” [110, с. 8].

До складників професійної компетентності майбутніх юристів науковці відносять також й інформаційну компетентність, що, своєю чергою, поділяють на такі компоненти: гносеологічний – професійні знання; праксеологічний – інформаційні вміння; аксіологічний – ціннісні орієнтації [231, с. 181].

У дослідженні К. Маркарової доведено, що невід’ємною частиною професіоналізму юриста є його конфліктологічна компетентність, яку авторка визначає так: це „інтегрована характеристика психологічних, моральних професійно-значущих якостей особистості, а також знань, умінь і навичок, вироблених у процесі професійної підготовки, які забезпечують повноцінну здатність фахівця в галузі юриспруденції управляти конфліктом, перетворюючи конфліктогенне професійне середовище” [259, с. 11].

Отже, здійснений термінологічний аналіз дозволив виявити широке розмаїття тлумачень вітчизняними й зарубіжними науковцями понять „компетентність” та „професійна компетентність”. Серед основних підходів до розкриття сутності та структури зазначених понять умовно виокремлюємо

такі: професіографічний (С. Молчанов, В. Монастирський), особистісний (О. Губарева, І. Зарубінська, Н. Кузьміна, Дж. Кулан, М. Лук'янова, Н. Львова, А. Маркова, Дж. Равен, Т. Сороковик, Г. Хазяїнов, А. Хуторської та ін.), когнітивно-діяльнісний (А. Акімова, М. Арт'ємова, В. Бєдь, С. Демченко, Е. Зеєр, М. Чошанов та ін.) та інтегративний (Ф. Е. Вайнерт, Н. Глузман, Л. Гріднєва, С. Дружилов, І. Зимня, М. Ільзова, Е. Кліме, І. Козич, О. Косянова, О. Пометун, Д. Річен, Л. Х. Салганік, О. Яригін та ін.).

Здійснений аналіз фахової літератури дозволяє зробити висновок, що формування професійної компетентності майбутнього юриста у ВНЗ передбачає оволодіння ним системою професійних компетенцій, без яких фахівець, що отримав юридичну освіту, не може здійснювати професійну діяльність на рівні, який відповідає вимогам держави й суспільства.

При цьому під професійними компетенціями юриста доцільно розуміти сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей, необхідних і достатніх для вирішення правових питань з урахуванням законодавства, судової практики й використанням правових норм у процесі здійснення професійної юридичної діяльності [441, с. 10].

Зміст професійних компетенцій юристів безпосередньо зумовлений специфікою їхньої професійної діяльності, сфери якої класифікують так: правові послуги: консультування, правовий супровід, представництво; правовий аудит та ін.; правовий нагляд і контроль; правосуддя й вирішення суперечок (карно-правового, адміністративно-правового та громадянсько-правового характеру) [381, с. 22].

Розглянемо детально основні компетенції юриста, які характеризують сформованість його професійної компетентності.

По-перше, слід зазначити, що є так звані загальні компетенції, якими, згідно з сучасними суспільними нормами, має володіти фахівець будь-якого профілю. Спробу визначити основні компетенції, якими має оволодіти майбутній професіонал у ВНЗ, здійснено в межах ініційованого Європейською комісією та Європейською асоціацією університетів проекту

„Налаштування освітніх структур”, спрямованого на підвищення якості вищої освіти, забезпечення комплексного підходу до реалізації завдань Болонського процесу на рівні університетів і предметних областей [344, с. 4]. Важливим є те, що в реалізації Проекту взяли участь понад 100 університетів з 16 країн-учасників Болонського процесу, у консультаціях та опитуваннях – 5183 випускники, 998 професорів, 944 роботодавці [Там само, с. 27].

Загальні компетенції, запропоновані Європейською асоціацією університетів, у зазначеному Проекті було розподілено на три групи: інструментальні, міжособистісні та системні. Інструментальні компетенції містять когнітивні здібності, здатність розуміти й використовувати ідеї та міркування; методологічні здібності, здатність розуміти й керувати навколишнім середовищем, організувати час, вибудовувати стратегії прийняття рішень; уміння, пов’язані з використанням техніки, комп’ютерні навички та здібності інформаційного управління; лінгвістичні та комунікативні навички; міжособистісні компетенції – здібності, пов’язані з умінням виражати почуття, критичним осмисленням і здатністю до самокритики; соціальні навички, пов’язані з процесами соціальної взаємодії та співпраці, з умінням працювати в групах; системні компетенції – здатність сприймати, як частини цілого співвідносяться одна з одною, та оцінювати місце кожного компонента в системі; здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи й конструювати нові системи [Там само, с. 9 – 10].

Ключовими вимогами, які ставить держава до юристів, є такі:

1) мати відповідний рівень освіти та тверді громадянські установки, тобто чесно виконувати професійний і моральний обов’язок – відстоювати істину;

2) мати необхідний рівень знань Конституції України, законів та усвідомлювати своє призначення – стояти на варті законності й правопорядку, захищати соціальну справедливість;

3) мати не лише громадянство України, а й бути громадянином своєї Вітчизни, бути самостійним, здатним узяти відповідальність на себе й довести розпочату справу до кінця [381, с. 31].

Згідно із стандартами правничої освіти, визначеними в проекті Концепції вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії (2016), процес професійної підготовки здобувачів правничої освіти має бути спрямований на формування їхніх загальних і спеціальних компетентностей [211].

До загальних компетентностей віднесено сприйняття світоглядних і морально-етичних цінностей, широку соціально-гуманітарну ерудованість та усвідомлення мультикультурного розмаїття сучасного життя (здатність до абстрактного, логічного та критичного мислення, до творчого мислення й генерування нових ідей, до аналізу й синтезу; уміння планувати, організовувати й контролювати свою діяльність; знання й розуміння природи етичних стандартів, зокрема етичних стандартів правничої професії та здатність діяти на їх основі; знання державної мови та однієї з офіційних мов Ради Європи на рівні, що забезпечує можливість усного та письмового їх застосування зокрема в професійній сфері; уміння грамотно й точно формулювати та висловлювати свої позиції, належно їх обґрунтовувати; навички збору й аналізу інформації; уміння працювати самостійно, працювати в команді колег за фахом, а також із залученням експертів з інших галузей знань; здатність приймати неупереджені й мотивовані рішення; здатність визначати інтереси й мотиви поведінки інших осіб; уміння примирювати сторони з протилежними інтересами; здатність вчитися; прагнення до утвердження академічної доброчесності.

Спеціальні компетентності, як зазначено в названому проекті, охоплюють теоретичні та прикладні знання про природу й призначення права, його доктрини, принципи та інститути, а також уміння й навички в процесі правозастосування (знання основ теорії та філософії права,

структури й стандартів правничої професії та її ролі в суспільстві; знання міжнародних стандартів прав людини, зокрема Конвенції про захист прав людини та основоположних свобод, а також прецедентної практики Європейського суду з прав людини; знання основ міжнародного публічного права; знання основ права Ради Європи та права Європейського Союзу; знання засад, принципів та інститутів конституційного права, адміністративного права й адміністративного процесуального права, цивільного права й цивільного процесуального права, кримінального права та кримінального процесуального права; навички збору інформації, аналізу юридичної проблеми, побудови юридичної аргументації; навички складання проектів юридичних документів; навички консультування з юридичних питань, зокрема, можливих способів захисту прав та інтересів клієнтів, відповідно до вимог професійної етики, належного дотримання норм щодо нерозголошення персональних даних та конфіденційної інформації) [211].

Професійні якості та вимоги, які пред'являються випускникові юридичної вищої школи, представлено у кваліфікаційному паспорті юриста – своєрідній типовій моделі фахівця, що слугує для ВНЗ орієнтиром у підготовці кадрів. До важливих для юриста-професіонала якостей і вимог віднесено такі: керуватися принципом верховенства права, знати й поважати закони; уміти організувати свою діяльність, самокритично оцінити її результати, бути переконаним у необхідності постійного професійного самовдосконалення, уміти акумулювати й застосовувати на практиці нову інформацію; бути справедливим і гуманним, поважати моральні цінності, бути здатним нести відповідальність за долю людей; поважати чужу думку, у разі глибокої переконаності в правоті вміти відстоювати власну думку, проявляти твердість і незалежність у відстоюванні своїх суджень, не боятися сміливих ідей; мати здатність поставити себе на місце іншої людини (клієнта) й оцінити ситуацію з цієї позиції, бути здатним до співпереживання й милосердя; бути політично активним і психологічно стійким, проявляти твердість моральних та ідейних переконань, культивувати в колективі

плюралізм думок, дискусію, ініціативу; мати почуття обов'язку й відповідальності за доручену справу, уміти створити команду однодумців; бути зібраним і врівноваженим, здатним концентрувати та швидко перемикає увагу [381, с. 32].

У наукових публікаціях важливими елементами професійної культури юриста фахівці називають сукупність стійких знань про моральні цінності, правила, норми, принципи та ідеали; здатність до виконання вимог загальнолюдських абсолютних моральних принципів і норм природного права; здатність пізнавати правову дійсність на основі інтелігентності та правової ерудиції, приймати на засадах законності справедливі рішення; готовність виконувати свій професійний обов'язок, діяти правомірно в будь-якій ситуації; здатність дотримуватись основних вимог і правил професійної етики в спілкуванні з громадянами та колегами завдяки комплексу комунікативних умінь і навичок; систему економічних знань, умінь і навичок, які дозволяють реалізовувати економічні права та економічно обґрунтовано виконувати професійні обов'язки; знання, уміння й навички в галузі інформатики та інформаційних технологій, а також готовність використовувати їх у професійній діяльності [25, с. 12; 59, с. 17; 127, с. 8; 156, с. 12; 296, с. 17; 270, с. 5].

Детальну характеристику професійних якостей випускника юридичного ВНЗ надано в праці Т. Сороковика. У мотиваційно-ціннісному контексті важливими показниками його професійної компетентності автор називає: ціннісне ставлення до права (закону); цінності справедливості, патріотизму, гуманізму, громадянської гідності, а також усвідомлення соціальної важливості професії юриста та відповідальності за прийняті рішення; потребу в професійному самовдосконаленні та у творчому вияві особистості в професійній діяльності. Окрім того, згідно з позицією автора, юрист повинен володіти системою теоретичних знань і демонструвати відповідні вміння й навички (збору нормативної та фактичної інформації; аналізу та оцінки юридичних норм і правовідносин, що є об'єктами правової

діяльності; аналізу юридичної практики; тлумачення правових норм, принципів права, юридично значущих властивостей фактичних обставин; прийняття обґрунтованих рішень і реалізації правових норм; розробки документів правового характеру, здійснення експертизи правових актів; проведення консультацій і дачу кваліфікованих юридичних висновків; здійснення правової просвіти та правового виховання; здійснення в межах поставлених професійних завдань процесуально регламентованої й нерегламентованої взаємодії з урахуванням правових норм і комунікативних можливостей партнера; самоорганізації та організації спільної діяльності з фізичними та юридичними особами для вирішення професійних завдань). Важливими для майбутнього юриста визнано й уміння та навички управління власним емоційним станом, самокорекції емоційних реакцій у ситуаціях регламентованої й нерегламентованої взаємодії; цілеспрямованість, ініціативність, рішучість, наполегливість, витримку, самовладання, самостійність [392, с. 23 – 28].

Розкриваючи особливості професійної підготовки майбутнього юриста, Т. Сороковик зазначає, що випускник повинен разом з іншим засвоїти систему професійних знань про сутність, структуру, показники, механізми й засоби формування професійної компетентності [Там само, с. 26].

Заслуговує на увагу розподіл професійних якостей юриста за сферами професійної діяльності, здійснений І. Бризгаловим [69, с. 34]. За словами автора, юрист повинен володіти такими якостями: у соціальній сфері – намагання встановити істину, справедливість, гуманізм, чесність; у пошуково-пізнавальній сфері – спостережливість, уважність; у сфері реконструктивно-конструктивної діяльності – уміння всебічно аналізувати отриману інформацію, формулювати гіпотези; творчий, оригінальний підхід до розв'язання завдань; проникливість; у сфері засвідчувальної діяльності – розвинуте писемне мовлення; уміння швидко узагальнювати інформацію; уміння письмово описувати юридичні явища; у сфері організаційної діяльності – самодисциплінованість, цілеспрямованість, наполегливість;

організаторські здібності; у сфері комунікативної діяльності – емоційна врівноваженість, тактовність; уміння чітко формулювати власні думки.

Окрім того, І. Бризгалов виокремлює й особистісні якості, які є негативними для юриста: у соціальній сфері – цинізм, нечесність, владолюбство, жорстокість, авантюризм; у пошуковій сфері – неухважність, відсутність пошукової домінанти (юридичний азарт); у реконструктивній сфері – низький рівень інтелекту, стереотипність і консервативність мислення; у засвідчувальній сфері – недбалість, невміння швидко передавати усне мовлення письмово; в організаційній сфері – нецілеспрямованість, відсутність організаторських здібностей; у комунікативній сфері – імпульсивність, надмірна сором'язливість, груба поведінка [Там само, с. 35].

Г. Чанишева звертає увагу й на те, що юрист, на відміну від інших фахівців гуманітарної орієнтації, крім загальної мовної підготовки, повинен чудово володіти юридичною термінологією, комунікативно-впливаючою промовою, засобами нейролінгвістичного програмування [453, с. 5].

Окрім того, до компетенцій, яких вимагає вища юридична діяльність й без яких будь-яка особа, яка здобула юридичну освіту не в змозі досягти високого професійного рівня, відносять посидючість, здатність до тривалої свідомої концентрації, добре розвинуту довготривалу пам'ять, бажання постійно вдосконалювати світогляд і світосприйняття, людинолюбство, загострене почуття справедливості, уміння знаходити компроміси та ін. [430, с. 152].

Досліджуючи професійно значущі якості юриста як структурний компонент його особистості, що виявляються в соціальній, пошуковій, реконструктивній, комунікативній, організаційній, посвідчувальній сторонах юридичної діяльності, А. Бражнікова найважливішими з них називає такі: володіння професійною мовою, відповідальність, загальний і спеціальний інтелект, волюві та моральні якості, пам'ять, емоційна врівноваженість, прагнення до справедливості, спостережливість [68, с. 127].

О. Альошина вважає, що в правозахисній діяльності юристів ключову роль відіграють „творчі здібності особистості, які сприяють поповненню недосконалості абстрактної норми в конкретній ситуації, що актуалізує такі якості правової культури, як „почуття справедливості”, знання юридичної техніки, прийомів і способів правоконкретизаційної та правоінтерпретаційної діяльності”, а також правову інтуїцію, знання особливостей політико-правової культури та менталітету, самобутності правової традиції й правової системи” [9, с. 7].

С. Лаптинська визначає психічні якості, якими повинен володіти фахівець-юрист: переконаність у необхідності своєї професійної діяльності, тверда впевненість у силі й справедливості закону [242, с. 6].

На думку В. Бочарова, необхідними якостями юриста є висока громадянськість, інтелектуальність, моральність, розвинене почуття обов’язку й відповідальність за виконання своїх обов’язків, принциповість і незалежність у прийнятих рішеннях, відданість своїй справі, почуття непримиренності з правопорушеннями, справедливість, висока гуманістична спрямованість, професійна етика, особиста бездоганність, товариськість (комунікабельність) [66, с. 72].

Сукупність бажаних для держави й суспільства якостей майбутнього правоохоронця створює „образ юриста” як його ідеальний тип. Ж. Алексєєва визначає „образ-модель юриста” як „систему викликів-вимог та викликів-очікувань суспільства, що висувають до людей, які здійснюють/будуть здійснювати функції охорони правового порядку”. Авторка виокремлює такі актуальні для європейської культури моделі юриста: ідеологічну, морально-етичну, освітню та державно-політичну [10, с. 13]. Ж. Алексєєва констатує, що юрист повинен розуміти сутність і соціальну значущість його професії, дотримуватися морально-етичних і правових норм суспільства, мати сформовані аксіологічні принципи та почуття справедливості, співчуття, милосердя, бути здатним прийти на допомогу іншій людині, виконувати громадянський обов’язок [Там само, с. 12].

Отже, професійна компетентність юриста передбачає володіння ним сукупністю загальних (необхідних для фахівця будь-якого профілю) і спеціальних (зумовлених специфікою професійної діяльності) компетенцій. Держава й суспільство ставлять перед майбутніми фахівцями юридичного профілю достатньо високі вимоги, виконання яких суттєво зумовлено рівнем забезпечення якості організації професійної освіти майбутніх юристів у ВНЗ, результатом якої є сформованість їхньої професійної компетентності.

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі відбито результати пошуку вченими ефективних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема юристів (О. Альошина, С. Вишневська, Л. Гриднєва, О. Гура, І. Жукова, Н. Львова, Р. Хайрутдінова й ін.)

За визначенням О. Гури, формування компетентності може бути розглянуто в трьох аспектах: теоретичному (засвоєння системи базових знань), практичному (формування системи базових професійних умінь і навичок), особистісному (розвиток і генералізація базових підсистем) [116, с. 28].

Дж. Кулан розглядає процес формування компетентності не лише в руслі процесу навчання, але й у руслі набуття майстерності. Формування компетентності, на його думку, відбувається під час взаємодії особистості з конкретною сферою діяльності. Також досягнення компетентності супроводжується набуттям індивідом певних поглядів, переконань, формуванням його особистої культури тощо [495, с. 26]. Г. Селевко також зауважує, що оволодіння компетентністю вимагає ментальної організованості, значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін. [367, с. 19].

Продуктивною теоретико-методологічною основою формування професійної компетентності студента ВНЗ М. Ільзова визначає теорію контекстного навчання А. Вербицького [181, с. 14], орієнтуючись на яку,

дослідниця розробила власну концепцію формування професійної компетентності студентів на основі ситуаційно-контекстного підходу, у межах якого основною структурною й функціональною одиницею процесу формування професійної компетентності слугує професійно орієнтована ситуація – система умов, які конструює педагог і які спонукають та опосередковують активність суб'єкта навчання в соціальному й предметному контексті майбутньої професійної діяльності [Там само, с. 32].

Основними умовами формування професійної компетентності майбутніх юристів у ВНЗ І. Жукова називає такі: навчальний процес має здійснюватися із застосуванням контекстного навчання, спрямованого на розкриття здібностей студентів компетентно виконувати професійні функції з опорою на теоретичні знання; з кожної спеціальної дисципліни має бути створений і впроваджений навчально-методичний комплекс, який містить рекомендації щодо застосування активних методів навчання відповідно до контекстної технології; у різноманітних формах навчальної діяльності використовувати моделювання предметного й соціального змісту професійної діяльності; у ході застосування контекстного навчання відбудеться поступовий перехід навчальної діяльності у професійну з інтеграцією навчальних пізнавальних потреб і мотивів у професійні [142, с. 3].

Н. Львова вважає, що найефективнішим засобом формування професійної компетентності майбутніх юристів є використання потенціалу виробничої практики [253, с. 7]. Формування професійної компетентності юристів авторка розглядає через систему взаємопов'язаних етапів: професійно-ціннісного, професійно-діяльнісного, професійно-компетентнісного, на яких відбувається формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, конструктивно-діяльнісного й рефлексивно-оцінного компонентів [Там само, с. 16]. На першому етапі розвиваються мотиви професійної діяльності, потреба в спілкуванні, інтерес та прагнення до

професійної взаємодії, рефлексія отриманих теоретичних знань; пріоритетним компонентом цього етапу є мотиваційно-ціннісний компонент. На другому етапі студенти здобувають знання, уміння й навички, які сприяють професійній діяльності – відбувається розвиток когнітивного й конструктивно-діяльнісного компонентів професійної компетентності юриста. На третьому етапі зростає кількість студентів, здатних співвіднести власні індивідуальні особливості з вимогами до професії та реконструювати труднощі, виявити їх причини, зорієнтуватися у власних подальших діях з урахуванням правових норм; провідним компонентом цього етапу є рефлексивно-оцінний компонент [Там само, с. 16 – 17].

О. Альошина також вважає, що в процесі формування у студентів професійних навичок і вмінь необхідно орієнтуватися саме на потреби юридичної практики. Авторка зазначає, що досягти цього можна це за допомогою впровадження юридичних клінік [9, с. 7].

Розкриваючи основи юридичної клінічної практики, М. Савчин, М. Менджул і В. Навроцький визначають юридичну клініку як формування у вигляді навчально-практичного центру, який створюється і функціонує на базі вищого навчального закладу (III та IV рівня акредитації, що здійснює підготовку спеціалістів за напрямками „Правознавство”, „Право і правоохоронна діяльність”) за ініціативою ВНЗ чи громадської організації в спільній діяльності з ВНЗ. До його складу входять викладачі та студенти старших курсів. Метою центру є здійснення науково-дослідницької й навчально-методичної діяльності щодо розширення правосвідомості та вдосконалення механізмів отримання навичок правозастосування студентами-правниками під час їх підготовки, а також правозахисної та правопросвітньої діяльності для соціально вразливих, незахищених верств населення шляхом налагодження механізму навчально-практичної роботи студентів-правників, залучених до діяльності центру за окресленими напрямами [361, с. 9].

Заслуговує на увагу дисертація Р. Хайрутдінової, у якій авторка представляє теоретичне обґрунтування та результати експериментальної перевірки моделі формування професійних компетенцій майбутніх юристів з використанням навчальних ділових ігор. Дослідниця представляє результати впровадження ділових ігор у навчально-виховний процес студентів юридичного факультету ВНЗ через відтворення ситуацій із професійної діяльності за допомогою ігрового моделювання правовідносин учасників правового процесу. У дослідженні доведено, що ділові ігри дозволяють активізувати навчальний процес та суттєво прискорити формування у майбутніх юристів професійних компетенцій [441].

Як свідчать результати аналізу фахової літератури, науковці присвячують свої дослідження виявленню ефективних умов формування окремих складників професійної компетентності майбутнього юриста.

С. Вишнеvsька умовами для розвитку комунікативної компетентності юриста називає: інтеграцію лекційного курсу й групового тренінгу; рівноправну „суб’єкт-суб’єктну” взаємодію викладача і студентів у формі діалогу; створення в процесі навчання ситуацій, які імітуватимуть професійну діяльність і тренуватимуть професійні вміння; рефлексію й осмислення отриманого досвіду [91, с. 15].

Досліджуючи іншомовну комунікативну компетенцію майбутніх працівників правоохоронних органів у вищому навчальному закладі юридичного профілю, Л. Гріднєва визначила такі педагогічні умови її формування: професійно-особистісна орієнтація навчального процесу у вищих навчальних закладах МВС України на підготовку майбутніх правоохоронців до ефективного розв’язання завдань комунікативної взаємодії з іноземними громадянами; реалізація системного й комунікативно-діяльнісного підходів шляхом створення навчально-професійних і комунікативно-пізнавальних ситуацій, спрямованих на оволодіння курсантами та студентами вищих навчальних юридичних закладів складниками іншомовної комунікативної компетенції; стимулювання творчої

пізнавальної діяльності курсантів і студентів щодо засвоєння форм мовленнєвої взаємодії професійно-особистісного спрямування; створення мовленнєво-комунікативного середовища на основі застосування інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій [110, с. 9].

У дослідженні Д. Демченко встановлено, що формуванню професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх юристів сприяє: „усвідомлений підхід до іноземної мови й можливостей послуговуватися нею в процесі вивчення фахових дисциплін, постійний акцент на професійну значущість іноземної мови у фаховій підготовці; знання особливостей, уподобань, ідеалів студента, ґрунтуючись на яких, викладач будує роботу з уживання іноземної мови; визначення для кожного студента системи перспектив у професійній галузі за умови володіння іноземною мовою” [124, с. 14].

Педагогічними умовами формування інформаційної компетентності майбутніх юристів, згідно з дослідженням І. Кулантаєвої, є: створення інформаційно-освітнього середовища, яке сприятиме зростанню професійної компетентності майбутніх юристів; активізація суб’єктної позиції студента в освітньому процесі ВНЗ; упровадження в навчальний процес поетапного ускладнення вирішення юридичних завдань, що вимагає активізації креативно-ціннісного механізму формування інформаційної компетентності майбутніх юристів [231, с. 181].

Отже, з огляду на ключові акценти, які роблять фахівці в характеристиці поняття „професійна компетентність”, умовно виділяємо основні підходи до розкриття сутності та структури професійної компетентності: професіографічний, особистісний, когнітивно-діяльнісний та інтегративний. Здійснений аналіз фахової літератури дозволяє констатувати, що сутність і структуру професійної компетентності юриста доцільно розглядати на основі інтегративного підходу, який передбачає одночасне урахування різних перспектив: професіографічної, аксіологічної,

психологічної, морально-етичної, гносеологічної, функціонально-діяльній та ін.

Ураховуючи результати термінологічного аналізу проблеми дослідження, порівняння поняття „професійна компетентність” з іншими близькими за змістом поняттями, визначаємо професійну компетентність юриста як інтегративну характеристику особистості, що визначає її готовність і здатність здійснювати правове регулювання суспільних відносин відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів і вимог на основі сформованої цілісної системи загальнопрофесійних і спеціальних знань, умінь, навичок та особистісних якостей.

Виходячи з результатів здійсненого аналізу нормативних документів, а також уявлень науковців щодо основних професійних вимог до юриста, ми дійшли висновку, що структура професійної компетентності юриста має охоплювати як професійно-кваліфікаційні, так і професійно-особистісні характеристики фахівця. На цій підставі основними структурними складниками професійної компетентності юриста визначаємо такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний та комунікативний.

Мотиваційно-ціннісний компонент містить професійно-орієнтовані ціннісні установки, мотиви, цілі, потреби й інтереси. Емоційно-вольовий компонент характеризує комплекс емоційно-вольових якостей, важливих для фахівця юридичної галузі. Сформованість когнітивного компонента передбачає наявність знань, необхідних для реалізації професійних завдань, а також готовність їх раціонально й творчо використовувати. Діяльнісно-рефлексивний компонент охоплює професійні вміння й навички, здатність прогнозувати, аналізувати й оцінювати результати власної професійної діяльності. Комунікативний компонент характеризують комунікативні знання, вміння й навички, необхідні для забезпечення ефективної професійної комунікації.

Слід відзначити, що названі структурні компоненти існують не ізольовано. Вони взаємопов'язані між собою, знаходяться в постійній взаємодії й взаємозалежності в процесі зміни рівня сформованості професійної компетентності.

1.2. Дистанційне навчання як ефективна форма організації освітнього процесу у вітчизняній і зарубіжній перспективах

Кардинальні зміни норм, цілей, підходів до організації освітнього процесу та оцінки його результатів у розвинутих країнах світу, зокрема в Україні, у контексті переходу людства від постіндустріальної епохи існування до епохи інформаційного суспільства зумовлюють суттєві зміни й у вітчизняній системі вищої освіти: спрямованість професійної підготовки на формування відповідної професійної компетентності майбутнього фахівця, актуалізація ідеї навчання впродовж усього життя, реалізація принципу суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачами та студентами, активний пошук й упровадженням професійно-орієнтованих форм і методів навчання та ін.

Стратегічними напрямками розвитку вітчизняної системи освіти на сучасному етапі задекларовано „підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина” та „забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя” [429, с. 3].

Інтенсивний розвиток засобів трансферу інформації та знань на межі XX – XXI століть зумовив широке використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій як ефективного засобу підвищення якості освітнього процесу на всіх його ланках. У цьому контексті все більшої

актуальності набуває дистанційна форма навчання, в організації якої центральну роль відіграє взаємодія суб'єктів освітнього процесу з різними видами інформаційно-комунікаційних технологій.

Як свідчать результати наукових досліджень, на розвиток системи дистанційного навчання в сучасному суспільстві впливають глобалізаційні, інтеграційні процеси та впровадження інформаційних технологій як передумов функціонування інформаційно-освітнього середовища для освіти впродовж життя. Передумовами ж розвитку дистанційного навчання у світі є потреби ринку праці; рівень розвитку інформаційних технологій; фінансування дистанційної форми навчання; рівень культури наукової праці в галузі дистанційної освіти; соціокультурні передумови (здатність суспільства сприймати технологічні інновації); організаційно-методичні передумови (потреба в якісній освіті та нових формах навчання, доступних для кожного громадянина) [257, с. 15 – 16].

Суттєвий внесок у розкриття особливостей розвитку дистанційної освіти у вітчизняній і зарубіжній перспективах здійснили С. Коваленко, І. Лещенко, О. Малярчук, Р. Шаран, Б. Шуневич та ін.

Науковці визначають три етапи історії розвитку дистанційного навчання. На першому етапі переважає односторонній зв'язок, дистанційне навчання межує із самонавчанням. Основними засобами такого навчання є: кореспондентське навчання, навчання з використанням односторонніх радіо- й телетрансляцій, аудіо- й відеозаписів та ін. На другому етапі переважає двосторонній зв'язок. Основними засобами навчання стають навчання по телефону, інтерактивні відео-, радіо- й телетрансляції, мультимедіа, комп'ютерні програми, електронна пошта. Для третього етапу характерний багатосторонній зв'язок між учнями, викладачами, освітнім закладом, навчальними матеріалами. Такий зв'язок, як зазначає Б. Шуневич, став можливим завдяки розвитку мережі Інтернет, високошвидкісних ліній зв'язку, сучасного апаратного та програмного забезпечення [469, с. 24 – 25].

Активне впровадження дистанційного навчання в освітній процес першими розпочали Велика Британія, США та Канада.

Однією з перших спроб організації дистанційного навчання у світі було навчання студентів стенографії за допомогою поштового листування, запропоноване І. Пітманом у 1840 р. у Великій Британії [522, с. 15]. Уже з 1930-х років на Заході для передачі навчальних матеріалів використовували радіо, а з 1950-х – телебачення та інші носії інформації [469, с. 22].

Важливим етапом в історії сучасного дистанційного навчання стало заснування Відкритого Університету З'єднаного Королівства Великої Британії й Північної Ірландії в 1969 р., яке відбулося за значною підтримкою уряду Великої Британії [139, с. 136; 469, с. 24]. Цей університет і сьогодні залишається одним із світових лідерів у галузі дистанційного навчання. У ньому навчається близько 137 тис. студентів з Великої Британії та понад 20 тис. з інших країн. Середня тривалість отримання освіти у Відкритому Університеті З'єднаного Королівства Великої Британії й Північної Ірландії становить шість років [139, с. 136].

Сучасні навчальні заклади Великої Британії, що пропонують дистанційні навчальні програми, представлені в таких варіантах: автономні навчальні заклади (Британський Відкритий Університет); консорціум кількох навчальних закладів (консорціум „Співдружність в освіті”); університетська освіта (на базі одного університету); неформальне дистанційне навчання на основі мультимедійних програм (кампанія підвищення рівня грамотності населення „Право читати”) [201, с. 14].

Розвитку дистанційного навчання в США ще з 70-х років XIX століття сприяла Анна Еліот Тікнор [500, с. 25], яка розробила систему навчання для жінок „Товариство Тікнор”, що також базувалася на методі поштового листування або так званого „кореспондентського навчання”.

Р. Шаран виділяє п'ять етапів розвитку дистанційної освіти в США: заочно-кореспондентський (1870 – 1910) – виникнення дистанційної освіти

у заочній формі; техніко-фасилітований (1910 – 1960) – розвиток дистанційної освіти на основі впровадження перших технічних засобів навчання: слайдів, кінофільмів, радіо; медіаосвітній (1960 – 1985) – створення системи публічного телемовлення в США, трансляція університетських телевізійних лекцій; науково-фундаментальний (1985 – 1995) – формування дистанційної освіти як самостійної наукової галузі; інформаційно-комунікаційний (1995 р. – до сьогодні) – навчання на відстані із застосуванням новітніх інформаційних технологій [461, с. 10].

Зараз у США існують такі моделі дистанційного навчання: сегментна (упровадження програм дистанційного навчання в діяльності вищих навчальних закладів з традиційною формою організації навчально-виховного процесу); бінарна (ґрунтується на партнерській співпраці провайдерів дистанційного навчання та вищих навчальних закладів різного рівня акредитації); віртуально-університетська (становлення віртуальних університетів як самостійних провайдерів програм дистанційного навчання); корпоративно-провайдерська (стрижневий суб'єкт – корпоративні провайдери, що розробляють і впроваджують дистанційні курси з метою підвищення кваліфікації власних працівників) [257, с. 17].

Дослідження О. Малярчук доводить, що провідними чинниками обрання студентом (слухачем) дистанційного курсу в системі вищої освіти США є: володіння об'єктивною інформацією про можливі результати засвоєння того чи того курсу для подальшої життєдіяльності; визначення можливих додаткових витрат на вивчення курсу; поінформованість про наявну технічну та академічну допомогу для вивчення гуманітарних дистанційних курсів [Там само, с. 18].

Важливим кроком у розвитку дистанційної освіти в США стало створення в 1987 році Асоціації дистанційного навчання США (Unites States Distance Learning Association – USDLA) [519]. Затверджену цією асоціацією програму дистанційного навчання (Distance Learning Link Program – DLLP) підтримали такі освітні установи, як American Intercontinental University

Online (AIU), American School, Arizona Board of Regents, Berkeley College, California University of Pennsylvania, Kansas State University Global Campus, Wilmington University та інші університети США.

Діяльність Асоціації дистанційного навчання США спрямована на досягнення трьох головних цілей: по-перше, інформування й захист споживачів дистанційного навчання; по-друге, запровадження спеціальної програми, яка передбачає використання в освітніх закладах обох форм навчання (традиційної та дистанційної); по-третє, запровадження ефективної системи саморегулювання дистанційного навчання, що сприяє його розповсюдженню [521].

Основними завданнями Асоціації дистанційного навчання США визначено такі: забезпечити національне керівництво в галузі дистанційного навчання; пропагувати й заохочувати використання дистанційного навчання; забезпечити поточну інформацію про дистанційне навчання; підтримувати стан, консорціум та окремі організації, що належать до асоціації; забезпечити щорічне визнання й нагороди видатних досягнень у галузі дистанційного навчання; слугувати каталізатором для формування партнерських відносин між освітою, бізнесом, охороною здоров'я та урядом; налагодити зв'язки з міжнародними організаціями для досягнення ролі світового лідера у сфері дистанційного навчання; сприяти справедливості й доступу до безперервного навчання; заохочувати до створення різноманітних програм дистанційного навчання [520]. Окрім того, завданнями цієї асоціації задекларовано підтримку досліджень у галузі дистанційної освіти, розробку та практичне застосування методів дистанційного навчання в сучасній освіті [519].

Популярність використання дистанційного навчання в США з кожним роком зростає, наприклад, тільки Національний технологічний університет (National Technological University), який являє собою консорціум з 40 інженерних шкіл, ще на початку 90-х років забезпечив підготовку понад 1100 студентів за допомогою дистанційних методів на ступінь магістра. На межі тисячоліть уже в більш ніж половині університетів США

використовували технології дистанційної освіти для навчання дорослих, загалом у системі дистанційної освіти навчалось близько одного мільйона осіб [17, с. 9 – 10]. За допомогою опитування членів Національної освітньої асоціації (National Education Association – NEA) було виявлено, що один з десяти членів асоціації на момент опитування викладав навчальний курс дистанційно, 90% повідомили, що деякі дистанційні курси перебувають у стадії розробки для подальшого викладання [517].

Однією з основних причин успішного використання в Канаді дистанційних форм навчання є те, що щільність населення країни одна з найнижчих у світі. Величезні північні території Канади майже не заселені, наслідком чого є великі відстані між населеними пунктами країни, багато з яких знаходяться у важкодоступних районах. Водночас більшість університетів розташовані в культурних центрах країни, тому багато потенційних абітурієнтів не мають доступу до стандартних очних форм навчання.

Активне впровадження форм дистанційної освіти в різних провінціях Канади розпочалось ще у 20-х роках минулого століття. Так, у провінції Нова Шотландія це ознаменувалось уведенням у 1920 році в освітній процес спеціальної програми листування (CSP). Хоча ця модель розповсюдження навчального матеріалу продовжує існувати й досі, тепер у провінції використовують і такі інструменти дистанційного навчання, як телевізійні програми (з 1960 року), онлайніві програми. Популярна серед населення провінції Віртуальна школа – Nova Scotia (NSVS) [502, с. 43].

Інтенсифікація впровадження інноваційних систем дистанційного навчання в Канаді у 1970-х роках була зумовлена заснуванням трьох відкритих університетів: Університету Атабаски (Athabasca University), Телеуніверситету Квебеку, Відкритого університету, перейменованого згодом у Відкрите навчальне агентство провінції Британська Колумбія. Усі ці навчальні заклади надавали освітні послуги або з частковим, або з повним використанням методів дистанційного навчання [515, с. 457].

Законодавство Канади у сфері освіти передбачає дію трьох університетських програм, які розподілено відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр, магістр та доктор філософії. Як приклади канадських університетів, які пропонують студентам дистанційні курси з можливістю поступового отримання всіх трьох освітньо-кваліфікаційних рівнів, можна назвати університет Атабаски, Телеуніверситет Квебеку та Монреальський університет.

Сучасна система дистанційної освіти Канади орієнтована передусім на гнучкість у строках й умовах навчання. Для багатьох громадян країни навчатися дистанційно – це мати можливість отримувати другу освіту, перекваліфіковуватися. Але актуальним це є й для тих абітурієнтів, які з різних причин не змогли вступити до університетів традиційної форми навчання або змушені здобувати освіту без переривання трудової діяльності. Н. Мась і Н. Сторожук виділяють такі завдання університетів дистанційної освіти в Канаді: надання вищої освіти тим, хто зазнав невдачі, вступаючи до традиційних університетів і коледжів; забезпечення зайнятості й освіти для безробітних, забезпечення професійної перепідготовки працівників, чиїх знань не вистачає для виконання професійних обов'язків через зміни умов праці; забезпечення безперервної підготовки протягом усього життя для всієї нації; поновлення людських ресурсів [266, с. 89].

Звіт про стан навчання в Канаді за допомогою електронних ресурсів („State of e-Learning Canada”) за 2009 рік представляє вражаючу інформацію щодо функціонування віртуальних шкіл у країні. Тільки в 2003 – 2004 рр. у 36% середніх шкіл та 3% початкових шкіл Канади були учнів, які навчалися за допомогою онлайн-курсів. З них 9% середніх та 1,5% початкових шкіл використовували спеціальні віртуальні платформи (віртуальні школи) [484, с. 44].

Незважаючи на велику популярність в Канаді дистанційної освіти, фахівці виділяють проблеми, які дещо стримують її розвиток на міжнародному рівні: низький рівень співпраці між різними країнами й між

юрисдикціями цих країн, що в результаті призводить до дублювання зусиль і нерационального витрачання коштів; проблеми створення відповідної інфраструктури та фінансування в університетах; кадрові питання; опір на факультетах, пов'язаний, наприклад, з додатковим навантаженням на викладачів, питаннями інтелектуальної власності тощо; розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює трансформацію освітніх технологій, а планування цих змін на майбутнє здійснюється не завжди завчасно. Окрім того, як вважають дослідники, сьогодні немає всебічного й послідовного підходу до вивчення величезного потенціалу дистанційного навчання як освітнього інструменту [Там само, с. 14].

Оглядовий аналіз історії розвитку дистанційної освіти дозволив виявити найвідоміші освітні установи, які одними з перших запровадили технології дистанційного навчання, також і в інших зарубіжних країнах. В Іспанії з 1972 р. функціонує Національний університет дистанційної освіти, що здійснює підготовку дорослих на рівні бакалаврату, магістратури та другої вищої освіти; до його складу входять 58 навчальних центрів в Іспанії та 9 за кордоном. У Франції національний центр дистанційної освіти, створений у 1939 р., забезпечує дистанційне навчання 35000 студентів у 120 країнах світу. Балтійський університет у Швеції об'єднує понад 50 університетів, що використовують технології дистанційного навчання. У Німеччині з 1976 р. діє Хагенський заочний університет як державний освітній заклад, що розробляє програми для навчання студентів з використанням радіо й телебачення. На базі цього університету можна отримати навіть ступінь доктора наук. У Туреччині з 1974 р. працює Відкритий університет для надання освіти жителям віддалених районів [17, с. 10 – 13]. У Китаї, Індії та Японії дистанційну освіту здійснюють переважно на основі телевізійних технологій навчання. Також дистанційна освіта розвивається й здійснюється за допомогою пошти, радіо та телебачення на африканському континенті: в Алжирі, Танзанії, Ботсвані, Кенії, Нігерії, Замбії, Зімбабве [245, с. 14].

Аналіз сучасного стану дистанційного навчання у світі, проведений І. Лещенко, показав, що близько третини освітніх закладів, які працюють за дистанційною формою, знаходяться в Північній Америці, третина – у Європі, 14% – в Африці, 12% – у Росії, значно менше – в азійських країнах [Там само]. При цьому такі навчальні заклади можуть бути віртуальними, гібридними та відкритими. У системах відкритої дистанційної освіти наявна одна з таких організаційних структур: центр, кафедра, факультет, інститут дистанційного навчання, який функціонує в межах традиційного університету. Окрім того, існують університети дистанційного навчання, які не мають традиційних студентів; віртуальні університети, у яких навчання здійснюють виключно за допомогою комп'ютерних мереж; телеуніверситет; консорціуми традиційних університетів або коледжів, у яких кожен з учасників розробляє кілька курсів для дистанційного навчання [469, с. 26].

Отже, дистанційна освіта в країнах дальнього зарубіжжя має багаті традиції, які розвивались у кожній з них за власною специфікою. Сьогодні дистанційна форма навчання в багатьох країнах світу успішно інтегрована в навчальний процес у межах систем формальної й неформальної освіти й завдяки ефективному використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій сприяє професійній підготовці й перекваліфікації мільйонів фахівців різних напрямів.

На територіях колишнього Радянського Союзу, згідно з дослідженням Б. Шуневича, запровадження кореспондентського навчання як ранньої форми дистанційного навчання розпочалося приблизно в 20-х рр. ХХ ст. [Там само, с. 22]. Проте, як доводить І. Лещенко, виникнення перших форм дистанційної освіти в Росії відбулось ще в другій половині ХІХ століття. Період становлення дистанційної освіти в Росії науковець умовно розподіляє на три етапи: перший (друга половина ХІХ ст. – початок 20-х рр. ХХ ст.) – зародження дистанційної освіти, пов'язане з виникненням пошти (кореспондентське навчання); другий (20-ті рр. – початок 90-х рр. ХХ ст.) – пов'язаний із започаткуванням системи заочної освіти; третій (перша

половина 90-х рр. ХХ ст. і до наших днів) – сучасний етап розвитку освіти на відстані, для якого характерна висока динаміка розвитку й застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій [245, с. 14].

Як свідчать наукові дослідження, на території України радянського періоду з 1970 років у ВНЗ активно використовували такий засіб дистанційного навчання, як телебачення, за допомогою якого навчали іноземних мов студентів заочного відділення [469, с. 22].

Період розвитку дистанційної освіти в незалежній Україні науковці розподіляють на два етапи: початковий (1990 – 1998) – етап розробки та запровадженням концепції гнучкого дистанційного навчання на основі глобальних комп'ютерних комунікацій; сучасний (з 1999 р.) – етап використання інтелектуальних інформаційних технологій для підтримки безперервного навчання: створення інформаційно-навчальних середовищ, віртуальних лабораторій, віртуальних товариств тощо [480, с. 71].

Важливим чинником розвитку вітчизняної системи дистанційної освіти на початку ХХІ століття стали розробка й упровадження нормативних актів і програмних документів: Державної національної програми „Освіта” („Україна ХХІ століття”) (1993), Закону „Про Національну програму інформатизації” (1998), Указу Президента України „Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні” (2000), Наказу Міністерства освіти і науки України „Про створення Українського центру дистанційної освіти” (2000), Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000), Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 рр, Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006 – 2010 рр., Положення про дистанційне навчання (2013) та ін.

У сучасній Україні дистанційна освіта базується на таких нормативних документах: Конституції України, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 р.,

Концепції розвитку дистанційного навчання в країнах-учасницях Співдружності Незалежних Держав (2007), Положенні про дистанційне навчання (2013) та ін.

У Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”) (1993) важливим пріоритетом розвитку освіти визначено впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, застосування яких сприятиме вдосконаленню навчально-виховного процесу, доступності та ефективності освіти, підготовці майбутніх фахівців до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Як указано в документі, це може бути досягнуто „шляхом запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами...” [332].

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000) дистанційну освіту представлено як форму навчання, рівноцінну „з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання” [212]. Характерними рисами сучасної дистанційної освіти визначено такі: гнучкість, модульність, паралельність, велика аудиторія, економічність, технологічність, соціальна рівність, нова роль викладача (роль координатора пізнавального процесу), позитивний вплив на студента (учня, слухача) (підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій), якість [Там само].

Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 р. важливими завданнями в межах інформатизації освіти визначає створення системи дистанційного навчання; у межах удосконалення структури системи освіти – створення освітніх округів, ресурсних центрів дистанційного навчання [429, с. 25, 19].

У Положенні про дистанційне навчання (2013) під дистанційним навчанням розуміють „індивідуалізований процес набуття знань, умінь,

навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій” [293]. Відповідно до зазначеного положення, дистанційне навчання реалізовується шляхом застосування дистанційної форми як окремої форми навчання або використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах [Там само].

Процес інституалізації дистанційної освіти в Україні розпочався зі створення Міжнародного науково-освітнього центру ЮНЕСКО інформаційних технологій і систем у 1996 р. [442, с. 8]. Сьогодні важливу роль в інтенсифікації розвитку вітчизняної системи дистанційної освіти, розробці й упровадженні технологій дистанційного навчання й підготовки фахівців у галузі дистанційної освіти виконують спеціальні центри дистанційного навчання, які функціонують на різних рівнях: міжнародному (Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій та систем Національної академії наук та Міністерства освіти і науки України), загальнодержавному (Центр дистанційного навчання Національної академії державного управління при Президентові України, Український інститут інформаційних технологій в освіті, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України), локальному – на базі окремих навчальних закладів або організацій (наприклад, Український інститут інформаційних технологій в освіті при Національному технічному університеті України „Київський політехнічний інститут”, Проблемна лабораторія дистанційного навчання при Національному технічному університеті „Харківський політехнічний інститут”, українсько-американський гуманітарний інститут „Вісконсінський Міжнародний Університет в Україні”, Європейська школа кореспондентської освіти (ЄШКО), Інститут заочної та дистанційної освіти Київського

національного університету технології і дизайну, Заочний факультет дистанційного навчання Хмельницького національного університету, Регіональний центр дистанційного навчання Сумського державного університету, Регіональний науково-методичний центр дистанційного навчання НАПН України при Дніпропетровському національному університеті ім. О. Гончара, Центр дистанційного навчання Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки і права, Інститут заочної і дистанційної освіти Придніпровської державної академії будівництва і архітектури та ін.).

Результати оглядового аналізу освітньої практики вітчизняних ВНЗ доводять, що в системі вищої школи сьогодні активно впроваджують дистанційні технології навчання, що надає можливість отримувати професійну освіту усім бажаючим, незалежно від їх місцезнаходження. Особливо важливим це є для людей, які працюють, та осіб з особливими потребами.

За дослідженнями науковців, найбільшу кількість дистанційних курсів в Україні розроблено за такими спеціальностями, як менеджмент, маркетинг, фінанси, облік і аудит, банківська справа [469, с. 276].

Разом з активним розвитком дистанційної освіти в Україні існують чинники, які гальмують цей процес, серед яких фахівці називають повільне зростання кількості користувачів мережею Інтернет як безпосереднім засобом дистанційної освіти; низьку забезпеченість населення України й закладів освіти комп'ютерною технікою порівняно з іншими країнами; недостатнє фінансування програм інформатизації освіти України [245, с. 15 – 16].

Необхідною умовою забезпечення якості дистанційної освіти є вивчення й упровадження в практику ефективних педагогічних технологій, розроблених фахівцями різних країн у цій галузі, а також подальший розвиток теоретико-методологічної бази дистанційного навчання відповідно до нових умов існування суспільства, які постійно та швидко змінюються.

Основними напрямками наукових і практичних досліджень у сфері розвитку дистанційної професійної освіти, за визначенням Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Академії педагогічних наук України, є: філософія та історія дистанційної професійної освіти; психолого-педагогічні проблеми дистанційної професійної освіти; інформаційно-телекомунікаційні технології й навчальне середовище дистанційної професійної освіти; соціально-економічні проблеми дистанційної професійної освіти; організація дистанційної професійної освіти; нормативно-правові проблеми дистанційної професійної освіти [405, с. 6].

Науковий апарат, теоретичні, методологічні та технологічні основи дистанційного навчання, проблему підготовки викладачів до його впровадження в навчально-виховний процес розробляли О. Андреев, В. Биков, Д. Боденко, Р. Валеєв, О. Васюк, Ч. А. Ведемайер (С. А. Wedemeyer), А. Веремчук, Є. Владимирська, Н. Волженіна, Д. Р. Гаррісон (D. R. Garrison), Л. Гозман, Т. Девлін (T. Devlin), П. Дмитренко, Є. Долинський, Г. Домен (G. Dohmen), Е. Євреїнов, М. Зацеркляний, В. Канаєв, Д. Кіган, Н. Корнеєва, Дж. Коул, В. Кухаренко, В. Кушерець, Ю. Линник, А. Могильов, Н. Монахов, Дж. Л. Мур, В. Олійник, О. Орчаков, Х. А. Перратон (H. A. Perraton), О. Пітерс (O. Peters), Є. Полат, Т. Поясок, М. Саймонсон (M. Simonson), І. Сергієнко, Є. Смирнова-Трибульська, О. Собаєва, В. Солдаткін, В. Степанов, І. Тавгень, К. Файндер (K. Finder), Б. Холмберг, А. Хуторської, В. Чистяков, П. Шарма (P. Sharma), В. Шейко, В. Штайнер (V. Steiner) та ін.

Питання інформаційного й методичного забезпечення дистанційного навчання вивчали Л. Бендова, О. Буйницька, Є. Владимирська, О. Веренич, В. Грищенко, Ю. Зубань, І. Ібрагімов, Н. Корсунська, С. Кудрявцева, М. Лебедева, В. Любчак, М. Мазур, П. Орлов, Л. Пескова, М. Полсен (M. Paulsen), Є. Прокоф'єв, П. Стефаненко, П. Федорук, Г. Яценко та ін. Методичні рекомендації щодо роботи зі спеціалізованими системами управління дистанційним навчанням, створення, оформлення та наповнення

дистанційних курсів розробляли Е. Гаєвська, Д. Костилов, Дж. Коул, Т. М'ясникова, Е. Самерханова, Н. Суханова, М. Татарінова, Х. Фостер (Н. Foster), В. Ясулайтіс та ін.

Як свідчать результати аналізу наукової літератури з проблем дистанційного навчання, чимало вчених дали визначення поняттю „дистанційне навчання”, охарактеризували його методи й засоби, умови успішної реалізації, результати ефективного використання, труднощі впровадження тощо. Водночас і досі в науковому просторі немає загальноприйнятого визначення основних складників поняттєво-категоріального апарату у сфері дистанційної освіти.

Однією з найбільших проблем у розумінні системи термінів у досліджуваному контексті науковці визнають наявність багатьох синонімічних рядів до основних понять цієї терміносистеми. Прикладом цього є термін „дистанційне навчання”, який в англійському варіанті має різноманітні взаємозамінно використовувані терміни-еквіваленти: „distance education” („distant education”) – дистанційна освіта (дистантна освіта), „distance learning” („distant learning”) – дистанційне навчання (дистантне навчання), „education at a distance” – освіта на відстані, „distance teaching” – дистанційне викладання, „open learning” – відкрите навчання, „open and distance learning” – відкрите та дистанційне навчання, „online (on-line) learning” – навчання онлайн, „network (networked) learning” – навчання в мережі, „Internet-based learning” – Інтернет-навчання, „Internet-based training” – Інтернет-тренінг, „Web-based learning” – Веб-навчання, „Web-based training” – Веб-тренінг, „e-learning” („electronic learning”) – електронне навчання, „virtual learning” – віртуальне навчання, „blended learning” – змішане навчання тощо. Основною характеристикою, що об'єднує ці терміни, є використання інформаційних технологій [469, с. 15].

Аналізуючи зарубіжні позиції з цього приводу, слід зазначити, що ще з XIX століття набуло поширення поняття „кореспондентське навчання” (correspondece learning), що означало обмін між викладачем і студентом

рекомендаціями, навчальними матеріалами тощо. Його різновиди відомі під назвами „незалежне навчання” (independent study), „домашнє навчання” (home study), „заочне навчання” (external study).

Слід відзначити, що кореспондентське (заочне) навчання та очне навчання з використанням інформаційних технологій є основою сучасних форм дистанційного навчання, відповідно до яких існують дві базові моделі: британська (або асинхронна, індивідуальна) та американська (або синхронна, групова) [139, с. 6].

У 1960 – 1970-х роках на Заході найчастіше використовували поняття „teaching at a distance”, що означало „викладання на відстані”. Але вже скоро це поняття замінили іншими – „distance education” або ж „distance learning” („дистанційна освіта” або „дистанційне навчання”). Як наслідок, у 1982 р. на Міжнародній конференції з дистанційної освіти (International Conference of Distance Education (ICDE) у Ванкувері (Канада) Міжнародна рада з кореспондентської освіти змінила свою назву на Міжнародну раду з дистанційної освіти [468, с. 14].

Сьогодні в англomовній літературі в цьому контексті найчастіше вживають терміни „дистанційна освіта” (distance education) та „дистанційне навчання” (distance learning). Незважаючи на те, що часто їх використовують як синоніми, дослідники наголошують, що все-таки вони не тотожні. Термін „дистанційна освіта” (distance education) ширший, він об’єднує поняття „дистанційне навчання” (distance learning) та „дистанційне викладання” (distance teaching). Поняття „дистанційне викладання” орієнтоване на викладача, який навчає й викладає дистанційно, тоді як „дистанційне навчання” – на учня, який дистанційно навчається [469, с. 17 – 18].

Б. Холмберг, який ще в 1953 р. створив свій перший курс для навчання на відстані з англійської мови [494, с. 5], вважав, що дистанційне навчання – це видатний методом відкритого навчання, що реалізується за допомогою друкованих і письмових матеріалів, телефонного й комп’ютерного зв’язку [Там само, с. 9 – 10]. При цьому він указував, що дистанційну освіту треба

розглядати більше як організовану освітню програму, ніж як форму навчання [507, с. 94].

Досліджуючи феномен дистанційного навчання, Ч. Ведемайер використовує одночасно і термін „дистанційна освіта” (distance education), і термін „відкрите навчання” (open learning). Він зазначає й те, що ці терміни, як і терміни „заочне навчання” або „кореспондентське навчання” (correspondence learning), в американському контексті є окремими назвами незалежного навчання (independent learning) [498, с. 30]. Ч. Ведемайер характеризує незалежне навчання так: воно передбачає різні форми викладання й навчання, у яких викладачі та учні виконують їхні основні завдання та обов’язки, крім іншого, спілкуючись різноманітними способами; цілями такого навчання є звільнення стін університетів, надання учням можливості продовжити навчання у власних умовах, надання учням можливості розвивати здатність здійснювати навчання самостійно у визначених часових межах [507, с. 94].

Д. Кіган, який у 1976 – 1984 рр. очолював Центр дистанційного навчання у Відкритому коледжі Південної Австралії й розробив теорію реінтеграції актів викладання й вивчення, визначив такі характеристики дистанційного навчання: відокремлення вчителя та учня протягом усього процесу навчання; відокремлення учня або учнів від інших учнів або навчальної групи; використання в процесі навчання засобів двостороннього зв’язку з можливістю ініціювання діалогу зі сторони учня; використання „електричних засобів” (згідно з оригінальним визначенням автора) як носіїв змісту курсу [491, с. 64].

У праці Д. Кігана „Основи дистанційної освіти” (1990) виділено три основні напрямки аналізу поняття „дистанційна освіта”: незалежність і автономія студентів у процесі навчання, „індустріалізація викладання” та взаємодія й комунікація під час навчання [498, с. 56]. У першому випадку мається на увазі уявлення про те, що автономія студентів і коректна комбінація взаємодії та незалежності в процесі навчання визначають сутність

основних дидактичних принципів дистанційної освіти. Другий напрямок теоретизації – це аналіз специфіки взаємодії та комунікації вчителя й учня в системі дистанційної освіти та розробка дидактичних принципів, що дозволять реінтегрувати акти викладання й навчання, відтворювати міжособистісні відносини „обличчя до обличчя” як між викладачами та студентами, так і в навчальних групах. Взаємодія ж в освітній ситуації зумовлена можливостями „нового балансу”: контролю за процесом навчання з боку учня й роллю викладача як його помічника [128, с. 45]. Вивчаючи різницю між дистанційною та традиційною формами освіти, головною відмінністю Д. Кіган називає те, що дистанційна освіта не ґрунтується на міжособистісному спілкуванні. Теоретичну основу для дистанційного навчання можна знайти в теорії загальної освіти, вона не може бути знайдена в межах теоретичних структур усного навчання та утворення групи на його основі [507, с. 98].

За словами Дж. Л. Мура, саме наявність відстані між учителем та учнем є ключовою в тлумаченні поняття „дистанційна освіта” [Там само, с. 94]. Він визначає дистанційну освіту як сукупність споріднених методів, які дозволяють процесу викладання та процесу навчання проводитися окремо один від одного так, щоб зв'язок між учителем й учнем був полегшений електронними, механічними або іншими пристроями [501, с. 130].

Німецький педагог і науковець Г. Домен визначив дистанційну освіту як систематично організовану форму самостійного вивчення, у якому консультування, презентація навчальних матеріалів, забезпечення й контроль студентського успіху здійснюється командою викладачів, кожен з яких має певні обов'язки [503, с. 133]. У цьому трактуванні акцент зміщується на самостійне навчання як необхідну умову реалізації дистанційної освіти. Г. Домен також акцентує увагу на тому, що реалізація дистанційного навчання стала можливою за допомогою засобів масової інформації, які можуть передавати інформацію на великі відстані [507, с. 95]. Отже, автор

виділяє дві важливі умови реалізації дистанційної освіти – самостійне навчання та використання інформаційних технологій.

Комплексно, урахувавши кожен з аспектів, розкриває поняття „дистанційне навчання” О. Пітерс. На його думку, дистанційне навчання – це спосіб передачі знань, навичок й установок, раціоналізований шляхом застосування поділу праці та організаційних засад, а також широким використанням технічних засобів масової інформації, спеціально, з метою відтворення високої якості викладання матеріалу, який дозволить долучити до навчання велику кількість учнів без потреби їх фізичної присутності на місці навчання [503, с. 133].

Також, і за словами В. Штайнера, дистанційна освіта – це така форма організації навчального процесу, за якою не є обов’язковою фізична присутність учня на місці роботи викладача [516, с. 4]. Дистанційну освіту автор також розуміє як організовану програму навчання, що використовує один або кілька медіа-інструментів для навчання студентів, які з різних причин або не в змозі використовувати традиційну форму освіти, або надають перевагу високотехнологічному формату навчання [517].

Термінологічний аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що в україно– та російськомовному науковому обігу також неоднозначно тлумачать ключові поняття, пов’язані з дистанційною освітою.

П. Стефаненко виділяє два істотно різні підходи до визначення поняття „дистанційне навчання” в теорії дистанційної освіти. При першому підході під дистанційним навчанням розуміють „обмін інформацією між педагогами й тими, хто навчається за допомогою електронних мереж чи інших засобів телекомунікацій”. Другий підхід припускає інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій, що забезпечують інтерактивність взаємодії викладача та учня, а також продуктивність процесу навчання. Головною ознакою дистанційного навчання при цьому підході є особистісна продуктивність учня, яка вибудовується засобами сучасних телекомунікацій [405, с. 22 – 23].

З позиції Е. Євреїнова та В. Кайміна, дистанційне навчання – це не форма освіти, а нова форма її організації, заснована на використанні персональних комп'ютерів, електронних підручників і засобів телекомунікацій, що представляють якісно нову технологію навчання [139, с. 12].

М. Зацеркляний і О. Сердюк також розглядають дистанційне навчання як нову форму організації освітнього процесу, але підкреслюють, що вона базується на самостійному навчанні студента. Автори також аналізують сутність дистанційного навчання й з інших позицій: як сукупність інформаційних технологій, що забезпечують доставку основного обсягу досліджуваного матеріалу тим, хто навчається, та інтерактивну взаємодію студентів і викладачів; як новий ступінь заочного навчання, який ґрунтується на використанні інформаційних технологій [158, с. 19].

Натомість О. Андреев вважає, що дистанційне навчання є формою освіти – формою синтетичною, інтегральною, гуманістичною, яка базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних технологій та їхніх технічних засобів, які застосовують для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем та учнями, коли процес навчання некритичний до їх розташування в просторі й у часі, а також до конкретного освітнього закладу [14, с. 62]. Дистанційну освіту автор визначає як цілеспрямований, організований процес інтерактивної взаємодії викладача й учня між собою та із засобами навчання, інваріантний до їх розташування в просторі й часі, який реалізується в специфічній дидактичній системі [17, с. 33]. Подібно О. Андрееву, ознак синтетичності, інтегральності та гуманістичності надає дистанційній освіті П. Лузан [250, с. 85]. Також і на думку Є. Полат, дистанційне навчання – це така форма освіти, де учень і викладач просторово відокремлені один від одного, але при цьому вони можуть знаходитися в постійній взаємодії, організованій за допомогою особливих прийомів побудови навчального процесу, форм контролю, методів комунікації через

електронну пошту та інші технології Інтернету, а також спеціальні організаційно-адміністративні заходи [183, с. 10].

На думку В. Кухаренка, дистанційне навчання має три елементи: відкрите, комп'ютерне навчання та активна взаємодія викладача і студента з використанням сучасних телекомунікацій [238, с. 4].

Для полегшення розуміння поняття „дистанційне навчання” Б. Шуневич пропонує використовувати термін „технології дистанційного навчання”, що об'єднує кореспондентське й дистанційне навчання, як такі, що відбуваються на відстані. При цьому автор виділяє три рівні технологій дистанційного навчання: низький (навчальні матеріали на паперових носіях); середній (аудіо– й відеоматеріали, компакт-диски та ін., а також аудіо– та телекомунікації); високий (дистанційне навчання в мережі Інтернет) [469, с. 18].

У зв'язку з просторовою відокремленістю учасників освітнього процесу при таких способах здобуття освіти, як заочне, кореспондентське навчання та екстернат, А. Хуторської вважає, що їх можна називати дистанційними, оскільки вони також означають навчання на відстані [447].

Доволі поширеним і в зарубіжному, і у вітчизняному науковому просторі є й інші пов'язані з дистанційним навчанням терміни, наприклад, „відкрите навчання” та „відкрита освіта”. У західних країнах відкрите навчання (open learning) розуміють більшою мірою в контексті можливості кожної людини отримати освіту незалежно від її віку, статі, національності, фізичного стану, місця проживання тощо; державної підтримки цієї можливості у вигляді деяких пільг або стипендій; застосування новітніх технологій навчання [468, с. 17].

О. Дахін виділяє такі компоненти відкритої загальної освіти: змістовна відкритість; інформаційне забезпечення, що дозволяє використовувати будь-які джерела та мережі комунікації; процесуальна варіативність, що припускає оптимальне поєднання форм навчання з метою підвищення його ефективності, заснованій на партнерстві, співтворчості та взаємозбагаченні

культур; організаційна відкритість, що допускає широке входження освіти в структуру соціальних зв'язків [123, с. 16].

На думку А. Хуторського, відкрита освіта – ровесник відкритого суспільства. Характерними її рисами є: вступ до ВНЗ без конкурсу, політика відкритих дверей, переважно дистанційне навчання, можливість здобути освіту незалежно від місця проживання, вибір викладачів і формування освітньої траєкторії [447].

Близьким до терміна „дистанційне навчання” за змістом є термін „електронне навчання” (e-learning, electronic learning), яке Б. Шуневич визначає так: це інтерактивне навчання, за яким навчальний матеріал доступний у діалоговому режимі (on-line) і яке забезпечує автоматичний зворотній зв'язок з навчальною діяльністю студента [468, с. 21].

Широко використовують у контексті дистанційного навчання й термін „онлайнове навчання ” або „діалогове навчання” (online (on-line) learning), при якому активно взаємодіють студенти, середовище навчання, викладач і технологія для створення інтерактивної навчальної ситуації [469, с. 22]. К. Файндер та Д. Райлі (D Raleigh) визначили такі види онлайнного навчання: інформаційне (informational) – представлене у вигляді додаткового джерела інформації для студентів; доповнювальне (supplemental) – використовують для поліпшення інших форм навчання (примітки до лекцій, зав'язки з корисними Веб-джерелами); суттєве або істотне (essential) – інформація, доступна з Веб-джерела, його використовують студенти як значний компонент навчальних матеріалів (у цьому випадку доступ до Інтернету обов'язковий); повністю онлайн (fully online) – відсутня індивідуальна взаємодія, а викладення змісту курсу й завдань та зв'язок викладача і студента здійснюють в онлайнному режимі [488, с. 159 – 162].

Д. Гарісон, Т. Андерсон та У. Арчер розуміють онлайннове навчання насамперед як навчання в реальному часі, тобто навчання засобами синхронного зв'язку. Навчальне середовище, на їхню думку, має вирішальне значення для „злиття” досвіду класу, тим самим забезпечуючи високий

рівень соціалізації й підтримки між викладачами та студентами. Для підвищення соціальної інтеграції студентів на відстані можуть бути використані аудіо– та відеоконференції, лайф-чати тощо [492, с. 119]. А. Хуторської також називає лайф-чати ефективною формою проведення дистанційних занять. Їх використання, на його думку, дозволяє здібним учням (і вчителям) перебувати одночасно в кількох віртуальних класах і вести навчання інтенсивніше, ніж це можливо в очному навчанні [450].

Синонімічного значення поняттю „дистанційна освіта” іноді надають поняттю „веб-навчання” (Web-based learning). Як приклад можна навести працю П. Шарма, у якій визначено основні чинники, що впливають на навчання студентів у веб-середовищі [512, с. 246 – 249].

Також популярним є термін „дистанційний тренінг” (distance training), відмінний від поняття „дистанційне навчання”, хоча інколи їх використовують як синоніми. Т. Девлін вважає, що дистанційне навчання зазвичай орієнтоване на учнів, які переслідують власні інтереси, задовольняють власні потреби у навчанні, що дозволяє розширити діапазон результатів їх навчання та допустити урахування індивідуальних відмінностей кожного з них в процесі вивчення дисциплін Дистанційний тренінг, на думку автора, навпаки, створюють і контролюють залежно від основних потреб організації, де планується його проведення. Ці потреби в основному зводяться до отримання ефективних, зазвичай проблемно-орієнтованих навичок у найбільш економічно ефективний спосіб. У цьому випадку процес навчання та компетенції, які має отримати учень під час дистанційного тренінгу, передбачаються організацією, а не ним самим, як у разі дистанційного навчання [486, с. 219].

Важливим у досліджуваному контексті є розгляд уявлень науковців про основні цілі, ознаки, принципи й типи дистанційного навчання, а також педагогічні умови, які забезпечують його ефективність.

Основні цілі дистанційної освіти не відрізняються від цілей освітнього процесу, який відбувається за традиційними формами. Як справедливо

визначила Є. Смирнова-Трибульська, навчання й підготовку в галузі дистанційного навчання необхідно здійснювати, перш за все, саме з позицій формування компетентностей. Цей процес вона називає багатоетапним і таким, що потребує використання системного підходу [387, с. 36]. Важливу роль дистанційного навчання П. Стефаненко вбачає в наданні однакових освітніх можливостей населенню в будь-яких районах країни за допомогою інформаційних і телекомунікаційних технологій, а також у підвищенні якісного рівня освіти за рахунок активного використання наукового й освітнього потенціалу провідних освітніх установ [405, с. 23].

Компетентність в умовах відкритої освіти (до якої належить і дистанційна освіта), має, за словами О. Дахіна, комплексний характер. Самоорганізація компетентності як педагогічного феномена пов'язана з можливістю учасників педагогічного процесу використовувати досягнутий рівень компетентності як засіб вирішення нових педагогічних завдань [123, с. 17].

Є. Полат зазначає, що система дистанційного навчання тією самою мірою, що й очна та будь-які інші форми навчання, вимагає новітніх педагогічних технологій, спрямованих передусім на інтелектуальний і моральний розвиток особистості [416, с. 6].

Найбільш значущими ознаками дистанційної освіти, згідно з О. Андрєєвим і В. Солдаткіним, є такі:

1. Гнучкість. Зазвичай студенти не відвідують регулярних занять у вигляді лекцій, семінарів, а займаються в зручний для них час. Кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто (індивідуально) потрібно для освоєння того чи того навчального курсу.

2. Модульність. В основу програм дистанційної освіти закладено виключно модульний принцип. Кожна окрема дисципліна (навчальний курс), засвоєна учнями, адекватна певній предметній області. Це дозволяє з набору незалежних (але, звичайно, логічно взаємозалежних) навчальних курсів сформувати навчальний план, що відповідатиме індивідуальним

або груповим потребам. За допомогою дистанційного навчання з'являється унікальна можливість формувати персоніфікований навчальний план для кожного студента, який відповідатиме його індивідуальним схильностям.

3. Паралельність. Навчання можна проводити в поєднанні з основною професійною діяльністю – „без відриву від виробництва”.

4. Далекодія. Відстань від територіального місцезнаходження учня до місця дислокації освітнього закладу (за умови якісної роботи зв'язку) не перешкоджає ефективності освітнього процесу.

5. Асинхронність. У процесі навчання студент і викладач можуть реалізовувати освітній процес незалежно від фіксованого часу, тобто за зручним для кожного графіком.

6. Масовість. Кількість студентів не є критичним параметром для системи дистанційного навчання. Вони мають доступ до різноманітних джерел навчальної та довідкової інформації (електронних бібліотек, інформаційних баз даних), а також можуть спілкуватися один з одним і з викладачем за допомогою телекомунікаційних мереж та засобів зв'язку.

7. Рентабельність. Дистанційній освіті властива висока економічна ефективність.

8. Викладач. Ідеться про нову роль і специфічні функції викладача в системі дистанційної освіти.

9. Учень. Нову роль і специфічні функції матиме й учень викладача в системі дистанційної освіти.

10. Нові інформаційні технології. Для забезпечення дистанційного навчання можуть бути використані всі види інформаційних технологій, але переважно – нові інформаційні технології (комп'ютери, комп'ютерні мережі, мультимедіа системи та ін.).

11. Соціальність. Дистанційна освіта деякою мірою знімає соціальну напруженість, забезпечуючи рівні можливості для здобуття освіти незалежно від місця та умов проживання.

12. Інтернаціональність. Дистанційна освіта сприяє експорту й імпорту освітніх послуг [17, с. 22 – 23].

Характерними особливостями дистанційної освіти, відповідно до розробленої Х. Перратон теорії, є такі: дистанційне викладання може порушити фіксовані відносини між учителем та учнем, тоді як традиційна форма освіти, коли вчитель та учень перебувають у тому самому місці в той самий час, може обмежити „розширення освітнього простору”; є обставини, за яких дистанційне навчання може бути дешевше, ніж традиційне; економічна користь дистанційного навчання залежатиме від рівня освіти, розміру аудиторії слухачів, вибору технічних засобів навчання та складності його організації; дистанційне навчання може охопити таку аудиторію слухачів, яку не охопить навчання, здійснюване за допомогою традиційних засобів [505, с. 34 – 45].

За словами Є. Владимирської, „результативність та ефективність дистанційного навчання пов’язані з оптимізацією та неухильним дотриманням принципів як загальнопедагогічних, так і специфічних, притаманних лише дистанційному навчанню”. Дослідниця визначає такі притаманні дистанційному навчанню принципи: інтерактивність (важливість для результативного навчання контактів студентів не лише з викладачами, а й поміж собою); стартові знання (важливість початкового рівня володіння комп’ютером, наявність апаратно-технічного забезпечення, підключення до мережі Інтернет); індивідуалізація (пов’язано з вхідним і поточним контролем навчання); ідентифікація (виключення можливості спотворення та фальсифікації результатів навчання); регламентація (обов’язкове планування та запровадження контролю за траєкторією навчання); педагогічна доцільність застосування засобів нових інформаційних технологій, аналіз їхньої ефективності та отримання відповіді на запитання „Навіщо? Який сенс? Яка педагогічна ефективність?” [94, с. 13].

Є. Смирнова-Трибульська розробила систему принципів побудови дистанційного навчання, серед яких: соціально-педагогічні (системності,

неперервності, регіональності та ін.); педагогічні (природовідповідності, розвитку особистості, гуманізму, демократизації та ін.); принципи навчання (діяльності, керованості, рефлексії та ін.); принципи технології навчання (доцільності, особистої ініціативи, самостійності в здобуванні знань, індивідуалізації та ін.) [387, с. 34].

Серед базових принципів креативного дистанційного навчання А. Хуторської виділив такі:

1. Основою дистанційного навчання креативного типу є передбачуваний освітній продукт, який створять учні.

2. Принцип відповідності зовнішнього освітнього продукту учня його внутрішньому особистісному приросту.

3. Принцип індивідуальної освітньої траєкторії учнів у загальноосвітньому просторі.

4. Принцип інтерактивності занять, здійснюваних за допомогою електронних телекомунікацій як евристичний складник дистанційного навчального процесу.

5. Принцип відкритої комунікації щодо створюваної дистанційними учнями освітньої продукції.

6. Принцип відповідності освітніх процедур телекомунікаційним формам і технологіям.

7. Принцип пріоритету діяльнісних критеріїв оцінки результатів дистанційного навчання перед інформаційними [450].

А. Хуторської також класифікував основні типи дистанційного навчання, кожен наступний з яких відрізняється від попереднього „зміщенням центру ваги освітнього процесу в бік його дистанційного компонента”:

– перший тип: учні навчаються очно в традиційній школі та разом зі своїм очним учителем взаємодіють з віддаленою від них інформацією та різними освітніми об’єктами;

– другий тип: учні навчаються очно в традиційній школі, але, крім очних педагогів, з ними епізодично або безперервно працює дистанційний учитель; дистанційні заняття проходять у режимі додаткової освіти й мають на меті поглиблене вивчення будь-якого предмета або теми;

– третій тип: учні навчаються в дистанційній школі, коледжі або в спеціалізованому дистанційному центрі в режимі основної освіти або істотної її частини, наприклад, 50/50;

– четвертий тип: учні навчаються відразу в кількох школах, зокрема й у дистанційній [451].

С. Щенніков визначив, що система відкритої дистанційної професійної освіти має базуватися на інтеграції трьох системоутворюючих середовищ – власне освітнього, професійного, соціального – за рахунок комплексів спеціальних організаційних, педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій; на єдності організаційних та освітніх підстав побудови цієї системи за допомогою керованого взаємовпливу педагогічних та організаційних підсистем; на побудові спеціальної мережі системи відкритої дистанційної професійної освіти як системного інтегратора освітніх і виробничих структур через об'єднання їхніх людських, навчальних, науково-методичних, технологічних, інформаційних, управлінських та інших ресурсів; на створенні умов для забезпечення в цій мережі однорідної якості освіти, основаної на стандартних технологіях функціонування навчальних, маркетингових, кадрових, адміністративних, фінансових та інших підсистем; на орієнтації освітнього процесу саме на професійний розвиток учнів [470, с. 6 – 7].

Як визначають фахівці, під час організації навчання з використанням дистанційних освітніх технологій необхідно враховувати додаткові обмеження щодо об'єкта (суб'єкта) навчання: він може перебувати на великій відстані й (або) мати особливий часовий графік життєдіяльності та (або) фізіологічну неможливість навчатися на основі традиційних форм отримання освіти. Учні або слухачі в системі дистанційної освіти опиняються

в абсолютно нових умовах – їм надано „свободу” в навчанні. Це і вільний графік, і гнучкий вибір дисциплін спеціалізації, і осмислений вибір викладача та навчального закладу. Отже, навчання в системі дистанційної освіти вимагає готовності до навчання, тобто стартового рівня освіти (певного початкового набору знань, умінь, навичок), а також матеріально-технічного забезпечення робочого місця [17, с. 39 – 40].

У цьому зв'язку на увагу заслуговує теорія еквівалентності дистанційного навчання, розроблена М. Саймонсон. В її основу покладено положення про те, що учні мають отримувати досвід навчання з урахуванням навколишнього середовища й ситуації, у якій вони знаходяться. Але, разом з тим, навчальний досвід тих учнів, що навчаються в системі дистанційної освіти має бути еквівалентним навчальному досвіду тих учнів, які навчаються в традиційних навчальних закладах [514].

Колектив авторів (Д. Гарісон, Т. Андерсон, У. Арчер) розробив теорію критичного дослідження дистанційної освіти, у якій вони критикують моделі й теорії дистанційної освіти, що максимізують незалежність окремих учнів. Автори, навпаки, розглядають дистанційне навчання як ефективну форму освіти лише в контексті спільного, конструктивістського навчання в межах спільноти учнів [492, с. 115].

Критикуючи організацію дистанційного навчання з використанням статичних матеріалів для великої кількості студентів, П. Федорук досліджувала нові можливості дистанційного навчання на Web-платформі – адаптивні й інтелектуальні навчальні технології. Авторка звертає увагу на необхідність більшої індивідуалізації дистанційного навчання. Відповідно до розробок дослідниці, використання адаптивних та інтелектуальних технологій дозволяє врахувати індивідуальні здібності учня, його попередні знання, навички й уміння, що робить процес навчання для нього максимально оптимальним [431, с. 12].

Проблему використання адаптивних систем розробляли й інші автори, наприклад, А. Марон і Л. Монахов досліджували методологічні засади

адаптивних систем [262, с. 75], О. Огієнко вивчала особливості застосування інформаційних технологій як засобу адаптивного навчання дорослих [301].

На індивідуальному підході до організації дистанційного навчання базується й науково обґрунтована й реалізована В. Чистяковим у педагогічній практиці універсальна дидактична модель взаємодії суб'єктів освітнього процесу на основі використання інформаційних і телекомунікаційних систем навчання. Ця модель дозволила авторові побудувати процедуру підбору партнерів (студент – викладач) так, щоб було забезпечене найкраще сприйняття студентами зовнішньої інформації під час організації індивідуального особистісно зорієнтованого навчання. У системі дистанційного навчання це передбачає алгоритм підгонки програми автоматизованого навчання під конкретного користувача, так званий „вибір дружнього інтерфейсу” [454, с. 33].

Основними методами навчання в системі дистанційної освіти фахівці визначають такі: інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, евристичний та дослідницький [17, с. 44].

Дистанційне навчання реалізують за допомогою різноманітних засобів, що мають назву „засоби дистанційного навчання”.

Засоби дистанційного навчання класифікувала Ю. Линник, яка визначає їх як комплекс текстово-графічних, інформаційно-комунікативних і навчально-методичних механізмів, пристроїв і програм, необхідних для здійснення якісного та ефективного, дидактично забезпеченого та контрольованого, такого що ґрунтується на засадах співробітництва та партнерських стосунків усіх учасників, навчального процесу, а також передбачає залучення слухачів до активної самостійної роботи, навчання на відстані [246, с. 6].

Для комп'ютерних мережевих технологій характерне широке використання комп'ютерних навчальних програм та електронних підручників, доступних учням у мережі Інтернет і локальних комп'ютерних мережах. На базі розроблених навчально-методичних матеріалів

за допомогою інформаційно-освітньої оболонки WEB створюють мережеві електронні навчальні курси, що розміщують на сервері. Залежно від домінування тієї чи тієї технології Н. Корнєєва виділяє дві основні моделі організації дистанційного навчання – модель „віддалений студент” і модель „віддалений клас”. Модель „віддалений студент” ґрунтується на активному використанні різноманітних електронних навчальних засобів: Інтернет, CD-ROM, відеолекції, відеоконференції, електронне тестування та ін. Модель „віддалений клас” полягає в просторовій віддаленості студента від ВНЗ, але не від викладача, спілкування з яким відбувається в мережі Інтернет [214, с. 17 – 20].

Окремо розглянемо системи управління, на основі яких організують дистанційну освіту (LMS – Learning management system), наприклад: CLMS Moodle, CMS NukePHP Apache, LearningSpace, WebCT, Прометей тощо. Однією з найпопулярніших систем управління дистанційним навчанням є система Moodle („Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment”), спеціально створена для розробки й упровадження онлайн-курсів дистанційними викладачами.

Ці системи управління іноді називають „платформами”. Платформа дистанційного навчання – це програмне забезпечення для підтримки дистанційного навчання, метою якого є створення та управління педагогічним змістом, індивідуалізоване навчання й телетьюторат. Платформу створюють для трьох основних типів користувачів – викладача, студента, адміністратора, вона є центральним елементом організації процесу дистанційного навчання [306, с. 27].

Специфіка процесу дистанційного навчання зумовлює зміну традиційної моделі взаємодії „учитель – учень”. Учителя як суб’єкта освітнього процесу в системі дистанційної освіти сьогодні часто називають „тьютор” (викладач-консультант, інструктор, тренер) [17, с. 41].

Важливу роль людського чинника у формуванні системи дистанційної освіти доводить теорія Д. Севарта, який стверджував, що дистанційна освіта,

яку подають у формі пакету матеріалів, призначеного для сотні, а то й тисячі студентів, не може виконати всі функції вчителя, з одного боку, та забезпечити потреби всіх дистанційних учнів, з іншого. Тому навчальні заклади, які здійснюють дистанційне навчання, повинні забезпечити консультативну підтримку студентів за допомогою тьюторів. Застосування цієї „людської енергії” зможе гарантувати безперервну турботу про дистанційних учнів [507, с. 98].

О. Андрєєв і В. Солдаткін виокремлюють два типи тьюторів: „монотьютор”, який комплексно реалізує функції представника навчального та навчально-допоміжного персоналу, здійснюючи все листування навчального закладу зі слухачами, стежить за виконанням навчального графіка, організовує консультації з викладачами-розробниками; „мультитьютор” – фактично виконує обов’язки декана (заступника декана з навчальної роботи, менеджера навчальної програми) [17, с. 41].

Отже, як свідчать результати аналізу, дистанційне навчання визнають у багатьох країнах світу, зокрема в Україні, як ефективну форму організації освітнього процесу, що сприяє підвищенню рівня доступності громадян до освітніх ресурсів, створює сприятливі умови для індивідуалізації траєкторії навчання кожної особистості та реалізації ідеї безперервного навчання протягом усього життя. У зв’язку з очевидними перевагами популярність дистанційного навчання у світі з кожним роком зростає.

Проведене дослідження свідчить про неоднозначність тлумачення вітчизняними й зарубіжними науковцями понять „дистанційна освіта” та „дистанційне навчання”. Дистанційну освіту ми розуміємо як цілеспрямований, організований освітній процес, який відбувається за допомогою технологій дистанційного навчання, а дистанційне навчання – як форму організації освітнього процесу, яка ґрунтується на інтерактивній взаємодії його суб’єктів за допомогою використання комплексу організаційних, педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, реалізується незалежно від розташування самих суб’єктів у просторі й часі,

потребує суттєвого посилення ролі самостійної пізнавальної активності здобувачів освіти та може бути використана як окремо, так і у взаємодії з іншими формами навчання.

Важливо підкреслити, що технології дистанційного навчання можна використовувати як окремо для забезпечення освіти на відстані, так і в поєднанні з традиційними формами навчання. Ефективність їх використання значною мірою залежить від якості організації, технологічного, інформаційного та методичного забезпечення цього процесу, кваліфікації та досвіду розробників дистанційних курсів, рівня підготовки викладачів до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями й педагогічного супроводу освітнього процесу, відповідної інформованості самих студентів, їх готовності до навчання за допомогою дистанційних форм тощо.

Висновки до розділу 1

Результати здійсненого аналізу дозволяють констатувати, що існує гостра необхідність підвищити якість юридичної освіти в Україні як важливої умови формування правової держави. Науковці підкреслюють важливість використання системного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного методологічних підходів у процесі професійної підготовки майбутніх юристів. Одним із ключових напрямів удосконалення вітчизняної системи юридичної освіти на сучасному етапі визнано активне впровадження компетентнісного підходу, який суттєво підсилює особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи до організації освітнього процесу та актуалізує тим самим одночасно і гуманістичну, і прагматичну (практико-орієнтовану) спрямованість професійної підготовки.

Виявлено, що наприкінці XX – на початку XXI століття у вітчизняному науковому просторі помітною стає переорієнтація позиції фахівців щодо визначення результату професійної підготовки, зокрема в наукових

публікаціях відбувається поступове заміщення понять „професійна готовність”, „професійна культура”, „професійна майстерність” тощо на поняття „професійна компетентність”.

Установлено, що науковці вкладають різний зміст у визначення поняття „професійна компетентність”. З огляду на ключові акценти, які роблять фахівці в цьому питанні, умовно виокремлено основні підходи до розкриття сутності й структури професійної компетентності: професіографічний, особистісний, когнітивно-діяльнісний та інтегративний. Констатовано, що сутність і структуру професійної компетентності юриста доцільно розглядати на основі інтегративного підходу, який передбачає врахування різних перспектив: професіографічної, аксіологічної, морально-етичної, психологічної, гносеологічної, функціонально-діяльнісної та ін.

Ураховуючи результати термінологічного аналізу проблеми дослідження, професійну компетентність юриста визначено як інтегративну характеристику особистості, що визначає її готовність і здатність здійснювати правове регулювання суспільних відносин відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів і вимог на основі сформованої цілісної системи загальнопрофесійних і спеціальних знань, умінь, навичок та особистісних якостей.

Основними структурними складниками професійної компетентності юриста визначено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний, комунікативний.

Установлено, що ефективною формою організації освітнього процесу, яку сьогодні активно використовують у багатьох країнах світу і яка дозволяє забезпечити максимальну індивідуалізацію та економічну рентабельність навчання, можливість отримувати освіту й перекваліфіковуватися без відриву від виробництва, реалізацію принципу навчання впродовж життя для всіх громадян незалежно від віку, місцезнаходження, фізичного стану тощо, є дистанційне навчання.

У процесі термінологічного аналізу виявлено, що і у вітчизняному, і в зарубіжному науковому просторі існують різні тлумачення понять „дистанційна освіта” та „дистанційне навчання”, аж до їх ототожнення один з одним або з іншими термінами (електронне навчання, онлайнове навчання, Web-навчання та ін.).

У контексті проведеного дослідження дистанційне навчання визначено як форму організації освітнього процесу, яка ґрунтується на інтерактивній взаємодії його суб'єктів за допомогою використання комплексу організаційних, педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, реалізується незалежно від розташування самих суб'єктів у просторі й часі, потребує суттєвого посилення ролі самостійної пізнавальної активності здобувачів освіти та може бути використана як окремо, так і у взаємодії з іншими формами навчання.

Аналіз наукової літератури з історії розвитку дистанційної освіти дозволив виявити, що зародження перших форм дистанційного навчання відбулось ще в 1840 році у Великій Британії. Спочатку це було кореспондентське навчання, яке здійснювали за допомогою поштового листування. Винахід-радіо й телефону, розвиток аудіо– та відеотехніки суттєво розширили можливості дистанційного навчання, проте на той час, як і раніше, воно ще мало однобічний характер і було наближене до самонавчання. Інтенсивний розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття дозволив забезпечити багатосторонній зв'язок суб'єктів освітнього процесу під час дистанційного навчання.

З'ясовано, що сьогодні дистанційна форма навчання в багатьох країнах світу успішно інтегрована в навчальний процес у межах систем формальної й неформальної освіти та завдяки ефективному використанню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій сприяє професійній підготовці й перекваліфікації мільйонів фахівців різних напрямів.

На інституційному рівні дистанційне навчання в сучасному світі здійснюють на базі автономних закладів дистанційної освіти, консорціумів кількох навчальних закладів, відкритих і класичних університетів, інших загальноосвітніх, позашкільних, професійних та вищих навчальних закладів. Достатньо актуальним залишається й неформальне дистанційне навчання на основі мультимедійних програм, радіо-, телевізійних та онлайн-трансляцій, поштового листування.

Розгляд процесу еволюції вітчизняної системи дистанційної освіти дозволив констатувати, що основними тенденціями її розвитку на сучасному етапі є такі:

- інтеграція у світовий простір дистанційної освіти;
- інтеграція дистанційних і традиційних форм організації освітнього процесу на всіх ланках системи освіти;
- спрямованість змісту, форм і методів дистанційного навчання на формування загальних і спеціальних компетентностей здобувачів освіти, реалізацію ідеї безперервного навчання людини впродовж всього життя;
- розширення багатосторонніх зв'язків у процесі дистанційного навчання (між учнями, викладачами, навчальними закладами, провайдерами);
- диверсифікація засобів інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- інтенсифікація наукового дослідження проблем дистанційного навчання.

Виявлено, що характерними особливостями організації дистанційного навчання в сучасному світі, зокрема в Україні, є: гнучкість у строках та умовах навчання, реалізація процесу навчання незалежно від розташування суб'єктів освітнього процесу в просторі й часі, суттєве посилення ролі самостійної пізнавальної активності здобувачів освіти, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження в освітній процес інтерактивних педагогічних технологій.

Найпоширенішими у світі моделями організації дистанційного навчання є такі:

- сегментна (реалізується через часткове застосування технологій дистанційного навчання у традиційній формі організації освітнього процесу);
- відкрита (наявна організаційна структура – центр, кафедра, інститут дистанційного навчання тощо, яка функціонує в межах традиційного навчального закладу);
- віртуальна (її здійснюють з повним використанням технологій дистанційного навчання, наприклад, на базі віртуальних університетів або інших навчальних закладів);
- бінарна (співпраця провайдерів дистанційного навчання та ВНЗ);
- корпоративно-провайдерська (її запроваджують корпоративні провайдери шляхом розробки та проведення спеціальних дистанційних курсів з метою підвищення кваліфікації працівників корпорацій).

Установлено, що ефективність використання технологій дистанційного навчання значною мірою залежить від якості організації, технологічного, інформаційного та методичного забезпечення цього процесу, кваліфікації й досвіду розробників дистанційних курсів, рівня підготовки викладачів до роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями та педагогічного супроводу освітнього процесу, відповідної інформованості самих студентів, їхньої готовності до навчання за допомогою дистанційних форм тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях авторки [393; 394; 395; 397; 400; 401].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У ПРОЦЕСІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Діагностика реального стану сформованості професійної компетентності у студентів юридичних спеціальностей ВНЗ

У першому розділі нашого дослідження було розглянуто теоретичні аспекти проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів та проаналізовано особливості використання дистанційного навчання як ефективної форми організації освітнього процесу у вітчизняній і зарубіжній перспективах.

Здійснене дослідження дозволяє констатувати, що результатом професійної підготовки фахівця є його сформована професійна компетентність, рівень якої безпосередньо залежить від якості організації освітнього процесу.

Опрацювавши наукову літературу та попередньо проаналізувавши реальну практику професійної підготовки студентів юридичних спеціальностей у ВНЗ, зокрема вивчивши навчальні плани й програми та провівши індивідуальні інтерв'ю, групові бесіди й анкетування студентів різних курсів денної та заочної форм навчання за юридичними спеціальностями (279 осіб), викладачів юридичних дисциплін ВНЗ України (36 осіб), а також діючих працівників юридичної сфери (78 осіб), які закінчили навчання в останні п'ять років, ми виявили проблеми в організації процесу юридичної освіти у вітчизняних ВНЗ, серед яких: обмеженість методів викладання, недостатнє використання потенціалу новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, недостатня інформованість

викладачів професійно-орієнтованих дисциплін щодо сучасних можливостей дистанційної освіти.

Разом з тим, проведене анкетування зазначених респондентів з приводу використання технологій дистанційного навчання (див. Додаток А.1 – А.3) свідчить, що 87,8% студентів, 91,6% викладачів та 96,2% діючих юристів з числа респондентів вважають за необхідне активніше застосовувати в освітньому процесі можливості інформаційно-комунікаційних технологій. 77% студентів, 69,4% викладачів та 80,8% діючих юристів визнали доцільним упровадження в навчальну програму дистанційних курсів, розроблених з метою освоєння професійно-орієнтованих дисциплін.

Результати здійсненого теоретичного аналізу підтверджують високий рівень усвідомлення у фаховому колі ролі дистанційного навчання як ефективної форми організації процесу юридичної освіти.

Особливо актуальним є використання технологій дистанційного навчання під час професійної підготовки майбутніх юристів в умовах заочної форми навчання. Як свідчать результати аналізу практики юридичної освіти, традиційно на аудиторних заняттях зі студентами, які навчаються заочно, кожен викладач прагне надати їм якомога більше інформації з його предмета, але це, по-перше, відбувається за короткий проміжок часу і студенти просто не встигають засвоїти значну частину навчального матеріалу; по-друге, найчастіше через презентацію навчального матеріалу переважно на вербальному рівні з деяким зверненням до символічного (застосування окремих ілюстрацій) втрачається необхідний сенсорно-моторний етап сприйняття інформації. Недотримання природного порядку сприйняття й обробки інформації, до якого, за Ж. Піаже, належать чотири важливі етапи: сенсорно-моторний (почуттєве сприйняття), символічний (образне згортання почуттєво-логічної інформації), логічний (дискурсивно-логічне осмислення інформації), лінгвістичний (акомодація інформації у свідомості через слово-образ, опрацьований на попередніх етапах), – суттєво затрудняє процес її засвоєння [26, с. 64]. Окрім того, переважання репродуктивних методів

передачі інформації не сприяє розвитку пізнавальної й творчої активності студентів заочної форми навчання.

За результатами проведеного анкетування саме респонденти – студенти, які навчаються заочно, найбільше акцентували увагу на нестачі часу для осмислення навчального матеріалу під час проведення аудиторних занять, доцільності поєднання традиційних методів і форм навчання з дистанційними технологіями, необхідності розробки допоміжних мультимедійних матеріалів з кожної дисципліни, забезпеченні можливості освоєння навчального матеріалу та складання заліків й екзаменів у дистанційному режимі, якщо виникає така потреба з різних поважних причин (хвороба, догляд за дітьми або хворими близькими, проблеми з працедавцями через необхідність відсутності на роботі під час сесії тощо).

Теоретичний аналіз проблеми, а також попередній аналіз реальної практики професійної підготовки студентів юридичних спеціальностей у ВНЗ України дозволили нам припустити, що формування професійної компетентності майбутніх юристів у ВНЗ буде ефективнішим за таких педагогічних умов:

- інтеграції технологій дистанційного навчання в процес фахової підготовки майбутніх юристів шляхом створення професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання,
- забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу через використання практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання, електронних засобів зв'язку;
- організації індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання.

З метою експериментальної перевірки запропонованих педагогічних умов було проведено педагогічний експеримент, який передбачав три етапи: констатувальний, формувальний та завершальний (контрольний).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було діагностовано реальний стан сформованості професійної компетентності в студентів юридичних спеціальностей ВНЗ.

Мета вихідної діагностики полягала в отримання реальних даних щодо рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів на початку експерименту та забезпеченні, на основі розпізнавання й використання отриманої інформації, умов для якісної організації його формувального етапу.

Реалізація констатувального етапу експерименту передбачала вирішення таких завдань:

1. Визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів.
2. Розробка комплексу діагностичних методів для виявлення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів у ВНЗ.
3. Визначення експериментальної бази дослідження.
4. Проведення діагностики реального стану сформованості професійної компетентності у студентів юридичних спеціальностей ВНЗ за допомогою розробленого діагностичного інструментарію.
5. Обробка, аналіз та інтерпретація отриманих даних.

У першому розділі дослідження ми визначили основні структурні компоненти професійної компетентності юриста, спираючись на які, рівень її сформованості у студентів-юристів ВНЗ комплексно оцінювали за п'ятьма критеріями: мотиваційно-ціннісним, емоційно-вольовим, когнітивним, діяльнісно-рефлексивним і комунікативним.

Здійснений у попередньому розділі аналіз професійних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності працівників юридичної галузі, дозволив виокремити основні показники, які характеризують кожен з визначених критеріїв. При цьому слід відзначити, що під показниками сформованості професійної компетентності ми розуміємо сукупність ознак,

на основі яких оцінюємо її рівні за кожним з критеріїв. Отже, показники відносяться до критеріїв як часткове до загального.

Якість правового регулювання суспільних відносин суттєво залежить від таких морально-етичних якостей правників, як гуманність, чесність, прагнення встановлювати істину й справедливість, совісність, непідкупність, тактовність, готовність прийти на допомогу іншій людині тощо. На жаль, у реальній дійсності через деформацію морально-етичних поглядів представники юридичної практики самі нерідко порушують загальнолюдські й правові норми. У зв'язку з цим одним із ключових показників оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів за мотиваційно-ціннісним критерієм обрано стійкість їхніх морально-етичних переконань.

За твердженням Т. Фірсової, правова свідомість – це система сформованих у процесі правової соціалізації ідей, переконань, принципів, пов'язаних з різними сферами права та правовідносин [434, с. 24]. Саме ставлення до права та правових явищ як ключовий показник рівня правової свідомості особистості є регулятором її правової поведінки. Наявність ціннісного ставлення до права (повага до закону, усвідомлення його соціальної значимості, готовність керуватися верховенством права) – важлива передумова ефективної професійної діяльності юриста.

Як відомо, ефективність професійної діяльності зумовлена наявністю в працівника збалансованої системи внутрішніх і зовнішніх мотиваційних факторів. За визначенням В. Погрібної, „професійна мотивація – це спонукання, що викликає активність особистості та визначає її спрямованість щодо майбутньої професії” [325, с. 315]. Безумовно, продуктивність праці юриста також безпосередньо залежить від мотивації до професійної діяльності, характерними ознаками чого є прагнення до утвердження законності, правопорядку й соціальної справедливості, інтерес до юридичної діяльності, задоволення обраною професією, спрямованість на успішну кар'єру в юридичній сфері тощо. Тому одним

з показників сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності юриста визначено мотивацію до професійної діяльності.

Своєю чергою, мотивація до професійної діяльності – це передумова формування в особистості потреби в постійному професійному самовдосконаленні, що є запорукою успішної професійної самореалізації фахівця будь-якого профілю в сучасних умовах праці, постійні й стрімкі зміни яких зумовлюють необхідність регулярного оновлення знань, умінь і навичок працівників відповідно до вимог часу. Як зазначає Г. Бабушкін, потреба в самовдосконаленні – це глибинне особистісне утворення. Прояв її в суб'єкта характеризує його як активного творця самого себе, як цілеспрямовану особистість, що не зупиняється у своєму розвитку. Така потреба є джерелом активності особистості в різних видах діяльності й у власному розвитку [30, с. 77].

Виходячи із зазначеного, важливими показниками сформованості професійної компетентності юриста за мотиваційно-ціннісним критерієм визначено: стійкість морально-етичних переконань, ставлення до права (закону), мотивацію до юридичної діяльності, потребу в професійному самовдосконаленні.

Результат пошукової, експертно-консультаційної, правотворчої, комунікативної, організаційно-управлінської тощо діяльності юриста значною мірою залежить від його здатності регулювати власну поведінку та готовності долати різноманітні внутрішні й зовнішні перешкоди на шляху досягнення цілі, що характеризує наявність таких особистісних якостей, як сила волі, наполегливість, рішучість, сміливість, ініціативність, організованість, дисциплінованість, обов'язковість, спостережливість, здатність до самоконтролю, енергійність, самостійність, принциповість і незалежність у прийнятті рішень тощо. Окрім того, в умовах професійної діяльності юриста існує ризик впливу на результат цієї діяльності різноманітних психогенних чинників, що вимагає від фахівця постійного психологічного самоконтролю та свідомого регулювання власного

емоційного стану, збереження терпимості й витримки в стандартних і нестандартних ситуаціях.

Усе це детермінує необхідність віднесення до показників оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів за емоційно-вольовим критерієм спрямованості на досягнення мети, активності й самостійності у виконанні поставлених завдань, здатності до емоційно-вольової саморегуляції.

Показниками якості професійної підготовки юриста є повнота, системність та усвідомленість професійних знань, до яких належать знання в галузі теорії та історії держави і права, юридичної деонтології, знання професійної термінології, чинних правових норм, які регулюють суспільні відносини, та технологій їх застосування, психології людей, способів установлення психологічного контакту з представниками різних вікових і соціальних груп, а також готовність використовувати ці знання творчо й доцільно.

Отже, основними показниками сформованості професійної компетентності юриста за когнітивним критерієм є: повнота, системність і усвідомленість правових знань; готовність використовувати набуті знання творчо й доцільно.

Професійна компетентність юриста передбачає певний рівень володіння практичними уміннями й навичками використання отриманих знань. До важливих професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста, слід віднести, насамперед, здатність до збору, аналізу й узагальнення правової інформації, оцінки, тлумачення й реалізації норм права, формулювання кваліфікованих юридичних висновків, публічних виступів з юридичних питань, дослідницької роботи в галузі права, уміння письмово описувати юридичні явища, складати юридичні документи, планувати, організовувати, контролювати, аналізувати й оцінювати власну діяльність тощо.

Як і в будь-якій сфері діяльності, під час виконання службових обов'язків юриста можуть виникати складні ситуації, вирішення яких неможливе в межах стандартно-логічних операцій і передбачає наявність у правника оригінальності мислення, готовності працювати в нестандартних (навіть екстремальних) умовах, творчого підходу до розв'язання правових проблем.

Виходячи з цього, до ключових показників професійної компетентності фахівця юридичної галузі за діяльнісно-рефлексивним критерієм слід віднести: сформованість системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста; здатність до саморефлексії й самооцінки власної діяльності; здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах.

Успіх юриста в професійній сфері залежить не тільки від рівня сформованості його професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій. У зв'язку з тим, що суттєву роль у професійній діяльності юриста відіграє комунікативна діяльність, нерідко визначальним чинником досягнення або навпаки недосягнення поставленої професійної мети стає рівень особистісних стосунків юриста з клієнтами або колегами. Необхідним для отримання оптимальних результатів правничої діяльності є наявність у представників юридичної професії комунікативних здібностей, що передбачають здатність відчувати та зрозуміти психологічний стан іншої людини й адекватно відреагувати на нього, виявляти повагу й чуйність до співрозмовника, уважно слухати людину, уміння використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування, грамотно формулювати власну позицію, аргументувати, будувати докази, організовувати й підтримувати діалог, готовність дотримуватись професійної етики в спілкуванні з громадянами та колегами, знаходити компроміси й вирішувати конфліктні ситуації тощо.

У зв'язку з цим показниками оцінки рівня професійної компетентності юриста за комунікативним критерієм обрано перцептивні здібності, рівень

володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування, готовність вирішувати конфліктні ситуації.

У таблиці 2.1. узагальнено основні критерії й показники сформованості професійної компетентності майбутніх юристів.

Таблиця 2.1

Критерії й показники сформованості професійної компетентності майбутніх юристів

Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> — стійкість морально-етичних переконань, — ставлення до права (закону), — мотивація до юридичної діяльності, — потреба в професійному самовдосконаленні
Емоційно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> — спрямованість на досягнення мети, — активність і самостійність у виконанні поставлених завдань, — здатність до емоційно-вольової саморегуляції
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> — повнота, системність і усвідомленість правових знань, — готовність використовувати набуті знання творчо й доцільно
Діяльнісно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> — сформованість системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста, — здатність до саморефлексії й самооцінки власної діяльності, — здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> — перцептивні здібності, — рівень володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування, — готовність вирішувати конфліктні ситуації

Відповідно до визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності майбутніх юристів (див. Додаток Б).

Діагностуючи реальний стан сформованості професійної компетентності в студентів-юристів ВНЗ на початку педагогічного експерименту, ми використали такі методи: педагогічне спостереження, усне та письмове опитування, тестування, індивідуальні й групові бесіди зі студентами й викладачами, методи самооцінки та експертної оцінки. Надійність діагностики забезпечено використанням різноманітного

вербального й невербального діагностичного інструментарію: об'єктивних тестів, що передбачають надання правильної відповіді, тестів-опитувальників у формі стандартизованих самозвітів відкритого й закритого типу, діалогічних технік – бесід, інтерв'ю, інтерактивних діагностичних ігор, шкальних технік тощо (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Діагностичний інструментарій для оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів у ВНЗ

Критерій	Методи діагностики
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> – педагогічне спостереження, – індивідуальні та групові бесіди, – усне й письмове опитування, – самооцінка, – тестування, – діагностичні ділові ігри, – адаптовані до умов експерименту методики І. Тимощука, Дж. Таппа та Ф. Левіна, К. Замфір у модифікації А. Реана, Г. Бабушкіна
Емоційно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> – педагогічне спостереження, – усне й письмове опитування, – самооцінка, – тестування, – адаптовані до умов експерименту методики Є. Ільїна, Н. Самбулової, Г. Пригіна, А. Зверькова та Є. Ейдмана
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – педагогічне спостереження, – усне й письмове опитування, – самооцінка, – експертна оцінка, – тестування
Діяльнісно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> – педагогічне спостереження, – усне й письмове опитування, – самооцінка, – експертна оцінка, – адаптовані до умов експерименту методики Н. Фетискіна, В. Козлова та Г. Мануйлова, А. Карпова, В. Карандашева, Н.Вишнякової, Дембо-Рубінштейн в модифікації А. Прихожан, В. Моросанової
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> – педагогічне спостереження, – самооцінка, – групові бесіди, – письмове опитування, – діагностичні рольові ігри, – адаптовані до умов експерименту методики В. Бойко, В. Синявського й Б. Федоришина, В. Ряховського, К. Томаса в модифікації Н. Гришиної, А. Кузнецової

Реалізацію завдань педагогічного експерименту здійснено на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Вищого навчального закладу Укоопспілки „Полтавський університет економіки і торгівлі”, Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка (м. Сєверодонецьк), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника та Херсонського державного університету.

Зі студентів I курсу (освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра) заочної форми навчання спеціальності „Правознавство” було сформовано експериментальну (91 особа) та контрольну (87 осіб) групи. До експериментальної групи ввійшли студенти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Вищого навчального закладу Укоопспілки „Полтавський університет економіки і торгівлі” та Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського; до контрольної – студенти Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка (м. Сєверодонецьк), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Вищого навчального закладу Укоопспілки „Полтавський університет економіки і торгівлі” та Херсонського державного університету.

Слід зазначити, що для участі в експерименті було відібрано дві категорії першокурсників: студенти, які почали навчання у ВНЗ на базі середньої освіти, та ті, що вступили до ВНЗ на базі попередньо отриманого рівня молодшого спеціаліста. Групи учасників експерименту формувались так, щоб кількість студентів обох категорій була приблизно однаковою в експериментальній та контрольній групах. Під час проведення експерименту було враховано той факт, що частина студентів уже на початку

навчання мала певний рівень сформованості професійної компетентності, і це деякою мірою відбилось на загальних результатах діагностики, але для спрощення подання діагностичного матеріалу подальше представлення кількісних показників здійснюватимемо узагальнено – без розподілу студентів за зазначеними категоріями.

Окрім того, в експериментальному дослідженні взяли участь 17 викладачів ВНЗ.

Отже, загальна кількість учасників експерименту становила 195 осіб (178 студентів, 17 викладачів).

Діагностику рівня професійної компетентності майбутніх юристів було розпочато з виявлення рівня сформованості її мотиваційно-ціннісного компонента.

Насамперед з метою виявлення стійкості морально-етичних переконань та ставлення майбутніх юристів до права (закону) ми провели зі студентами групові та індивідуальні бесіди, письмові опитування, а також діагностичні ділові ігри.

Для визначення діапазону та ступеня значущості морально-етичних переконань студентів було сформовано перелік позитивних і негативних якостей особистості (див. Додаток В.1). Студентам було запропоновано оцінити за десятибальною шкалою надані в переліку якості особистості за ступенем їх значущості та неприпустимості для фахівця юридичної сфери. Окрім того, за допомогою письмового опитування за методикою І. Тимощука (див. Додаток В.2) [421, с. 175] було виявлено рівень морально-етичної відповідальності як свідомого ставлення учасників експерименту до морально-етичних норм. Процес вербальної комунікації зі студентами дозволив уточнити деталі ставлення учасників експерименту до морально-етичних норм.

У результаті проведеного дослідження стійкий прояв морально-етичних переконань, для якого характерна готовність завжди дотримуватись у різних моделях поведінки та спілкування морально-етичних норм,

зафіксовано лише в 11 (12,09%) респондентів з ЕГ та 16 (18,39%) з КГ. Середній рівень стійкості морально-етичних переконань, що передбачає сформованість уявлень про морально-етичні норми, ідеали й принципи, але ситуативний характер виявлення морально-етичних орієнтацій, констатовано у 78 (85,71%) опитаних з ЕГ та 70 (80,46%) з КГ. На жаль, були й такі респонденти, які показали низький рівень стійкості морально-етичних переконань, що допускає можливість скоєння ними вчинків, які суперечать морально-етичним нормам: 2 (2,2%) студенти з ЕГ та 1 (1,15%) з КГ.

У результаті проведених бесід встановлено, що визначну роль права для особистості й суспільства визнають більшість з респондентів – 54 (59,34%) студенти з ЕГ та 46 (52,87%) з КГ. Часткове розуміння соціальної ролі права виявили 30 (32,97%) респондентів з ЕГ та 36 (41,38%) з КГ. Позитивним є те, що низький рівень усвідомлення соціальної значимості права на констатувальному етапі діагностики спостережено лише в 7 (7,69%) студентів з ЕГ та 5 (5,75%) з КГ.

Разом з тим, як показали результати спостереження за студентами в процесі ділових ігор, прагнення встановлювати істину й справедливість виключно в рамках закону незалежно від обставин виявили лише 26 (28,57%) респондентів з ЕГ та 18 (20,69%) з КГ. 65 (71,43%) осіб з ЕГ та 69 (79,31%) з КГ виявили готовність керуватися верховенством права, проте визнали можливим недотримання норм права в крайніх особливих випадках. Студентів, які б виявляли повну неповагу до закону, не зафіксовано.

Важливі емпіричні дані було отримано під час аналізу результатів опитування студентів за допомогою методики Дж. Таппа (J. L. Tapp) та Ф. Левіна (F. J. Levine) (див. Додаток В.3) [518]. Виявлено, що 18 осіб з ЕГ та 23 з КГ є носіями початкового рівня загальної правосвідомості (рівень правослухняності), що становить 19,78% та 26,44% відповідно. На середньому рівні (рівень правопідтримки) знаходяться 70 опитаних з ЕГ та 62 з КГ, що становить 76,92% та 71,26% відповідно. На третьому рівні за цією вибіркою (рівень правотворчості) знаходяться лише 3 студенти з ЕГ

та 2 з КГ, що становить 3,3% та 2,3% відповідно. Дж. Тапп і Ф. Левін зазначали, що правотворчістю володіє зріла особистість, у якої моральні якості максимально сформовані [518, с. 198 – 223]. Тому цілком вірогідним є результат щодо останнього рівня правосвідомості.

Після узагальнення всіх отриманих результатів діагностики ставлення майбутніх юристів до права (закону) встановлено, що надцінність права усвідомлюють у середньому лише 28 респондентів з ЕГ та 22 з КГ, що становить 30,77% та 25,29% від їх загальної кількості в експериментальній і контрольній групах. Суперечливе ставлення до права, часткове розуміння його цінності демонструють у середньому 55 опитаних студентів з ЕГ та 56 з КГ, що відповідно становить 60,44% та 64,37%. Серед опитаних були й ті, що виявили недостатній рівень усвідомлення цінності права: у середньому в ЕГ таких студентів було 8, у КГ – 9, відповідно 8,79% та 10,34%. Серед учасників експерименту не виявилось тих, хто б виявив індиферентне ставлення до права, або тих, хто б заперечував його цінність і демонстрував би правовий нігілізм.

У ході дослідження мотивації студентів до юридичної діяльності за допомогою групових та індивідуальних бесід, а також методики діагностики професійної мотивації К. Замфір у модифікації А. Реана (див. Додаток В.4) було виявлено, що найголовнішою причиною вибору професії юриста більшість респондентів називала задоволення від самого процесу й результату роботи та можливість найповнішої самореалізації саме в цій діяльності. Серед інших причин вибору цієї професії опитані студенти зазначили грошовий заробіток, престижність і соціальне схвалення обраної професії, прагнення до кар'єрного росту, поради родичів або знайомих, тиск з боку батьків або знайомих тощо.

До високого рівня мотивації до юридичної діяльності ми віднесли домінування у студентів внутрішніх і зовнішніх позитивних мотивів, їх відносну збалансованість, свідомий професійний вибір, яскраво виражені задоволення обраною професією та інтерес до юридичної діяльності;

до середнього – наявність як позитивних, так і негативних зовнішніх і внутрішніх мотивів без чіткого домінування якогось із них, свідомий професійний вибір, достатньо виражені задоволення обраною професією та інтерес до юридичної діяльності, до низького – домінування зовнішніх або негативних зовнішніх і внутрішніх мотивів, ситуативний або конформний характер професійного вибору, низький рівень задоволення обраною професією та інтересу до юридичної діяльності.

Ураховуючи отримані відомості, ми визначили, що високий рівень мотивації до юридичної діяльності мають 30 (32,97%) респондентів з ЕГ та 24 (27,59%) з КГ, середній рівень – 50 (54,94%) респондентів з ЕГ та 48 (55,17%) з КГ, низький рівень 11 (12,09%) респондентів з ЕГ і 15 (17,24%) з КГ.

Ще одним показником сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх юристів ми визначили потребу в професійному самовдосконаленні. У результаті діагностики рівня сформованості в студентів цієї потреби на основі опитувальника Г. Бабушкіна (див. Додаток В.5) [30, с. 77 – 81] з'ясовано, що 27 (29,67%) студентів з ЕГ та 22 (25,29%) з КГ мають високий ступінь її вираження, 52 (57,14%) студенти з ЕГ та 44 (50,57%) з КГ – середній, 12 (13,19%) студентів з ЕГ та 21 (24,14%) з КГ – низький.

Спираючись на отримані відомості, доходимо висновку, що високий рівень професійної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлено у 26,38% опитаних з ЕГ та 24,14% опитаних з КГ, середній – у 64,56% респондентів з ЕГ та 62,64% з КГ, низький – у 9,07% респондентів з ЕГ та 13,22% з КГ. Підрахований відсоток становить середнє арифметичне з показників, отриманих у процесі діагностики рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх юристів за окремими показниками та представлених у додатку М.1.

З метою діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів за другим – емоційно-вольовим критерієм – ми адаптували до умов експерименту такі діагностичні методики:

– для визначення рівня спрямованості на досягнення мети – опитувальник А. Зверькова та Є. Ейдмана „Дослідження вольової саморегуляції” (субшкала „Наполегливість”) (див. Додаток Г.1), опитувальник Н. Самбулової „Самооцінка вольових якостей особистості” (шкали „Цілеспрямованість”, „Наполегливість і завзятість”, „Сміливість і рішучість”) (див. Додаток Г.2), а також опитувальник Є. Ільїна „Самооцінка організованості” (див. Додаток Г.3) [178, с. 363 – 364; 348, с. 32 – 35];

– для визначення рівня активності й самостійності у виконанні поставлених завдань – опитувальник Г. Пригіна „Діагностика стилю навчальної діяльності” (див. Додаток Г.4), а також опитувальник Н. Самбулової „Самооцінка вольових якостей особистості” (шкала „Ініціатива і самостійність”) (див. Додаток Г.2) [178, с. 363 – 364; 352, с. 357 – 358];

– для визначення рівня сформованості в студентів здатності до емоційно-вольової саморегуляції – опитувальник А. Зверькова та Є. Ейдмана „Дослідження вольової саморегуляції” (загальна шкала та субшкала „Самовладання”) (див. Додаток Г.1), опитувальник Н. Самбулової „Самооцінка вольових якостей особистості” (шкала „Самовладання та витримка”) (див. Додаток Г.2) [178, с. 363 – 364; 348, с. 32 – 35].

У результаті діагностики рівня сформованості емоційно-вольового компонента професійної компетентності студентів за першим показником – спрямованістю на досягнення мети – виявлено, що 12 (13,19%) респондентів з ЕГ та 17 (19,54%) з КГ мають високий рівень за цим показником: вони демонструють стійку психологічну готовність долати зовнішні й внутрішні перешкоди в досягненні мети. 56 (61,54%) студентів з ЕГ та 45 (51,72%) з КГ мають середній рівень цілеспрямованості: вони наполегливі

й дисципліновані в досягненні мети, але недостатньо впевнені у власних силах. У 23 (25,27%) опитаних з ЕГ та 25 (28,74%) з КГ виявлено слабкість прояву вольових якостей – наполегливості, дисциплінованості, рішучості, сміливості тощо, що свідчить про низький рівень їхньої спрямованості на досягнення мети.

Високий рівень активності й самостійності у виконанні поставлених завдань на констатувальному етапі експерименту продемонстрували 20 (21,98%) студентів з ЕГ та 11 (12,64%) з КГ. Середній рівень за цим показником визначено у 25 (27,47%) студентів з ЕГ та 37 (42,53%) з КГ, низький – у 46 (50,55%) студентів з ЕГ та 39 (44,83%) з КГ.

Разом з тим, встановлено, що тільки 12 (13,19%) студентів з ЕГ та 6 (6,9%) з КГ здатні свідомо контролювати й корегувати власні емоційні реакції та стани в будь-якій ситуації, що свідчить про високий рівень сформованості здатності до емоційно-вольової саморегуляції. 51 (56,04%) опитаних з ЕГ та 47 (54,02%) з КГ виявили відносну стресостійкість та емоційну стабільність у типових ситуаціях, але недостатню психологічну стійкість в екстремальних умовах, що характеризує середній рівень сформованості здатності до емоційно-вольової саморегуляції. Низький рівень за цим показником зафіксовано у 28 (30,77%) студентів з ЕГ та 34 (39,08%) з КГ: вони засвідчили недостатній рівень самовладання й витримки.

Результати, отримані в процесі діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів за емоційно-вольовим критерієм, презентовано в таблиці в додатку М.2.

Отже, результати оцінки професійної компетентності майбутніх юристів за емоційно-вольовим критерієм показали загалом невисокий рівень розвитку їхніх емоційно-вольових якостей. Тільки у 16,12% студентів з ЕГ та у 13,03% з КГ зафіксовано високий рівень за цим критерієм. 48,35% респондентів у ЕГ та 49,42% в КГ знаходяться на середньому рівні. Достатньо великою є кількість студентів, які виявили низький рівень за цим

показником – 35,53% від загальної кількості респондентів у ЕГ та 37,55% в КГ.

Діагностику рівня сформованості когнітивного компонента професійної компетентності студентів ЕГ та КГ за визначеними показниками на початковому етапі експерименту було здійснено за допомогою методів самооцінки, експертної оцінки, педагогічного спостереження, усного опитування та письмового тестування.

Спочатку з метою самооцінки власних знань у галузі права студентам було запропоновано відповісти на запитання за спеціально розробленою анкетною (див. Додаток Д.1). Аналіз отриманих відповідей дозволив зробити такі висновки: за власними уявленнями високий рівень сформованості професійних знань, а також здатності їх творчо й доцільно використовувати мають 13 (14,29%) респондентів з ЕГ та 19 (21,84%) з КГ, середній рівень – 72 (79,12%) респонденти з ЕГ та 50 (57,47%) з КГ, низький рівень – лише 6 респондентів з (6,59%) ЕГ та 18 (20,69%) з КГ.

За допомогою експертної групи викладачів професійно-орієнтованих дисциплін було здійснено перевірку обсягу знань респондентів з теорії та історії держава та права, специфіки юридичної діяльності, здатності під час усних і письмових відповідей глибоко, усебічно й аргументовано розкривати зміст теоретичних питань, використовуючи при цьому професійну термінологію та усвідомлюючи взаємозв'язки між юридичними поняттями, фактами й відомостями, а також готовності використовувати набуті знання творчо й доцільно.

Під час усного опитування студентів для перевірки рівня їхніх знань використовували здебільшого репродуктивні питання, що передбачають відтворення вивченого, для перевірки готовності до використання отриманих знань – реконструктивні питання, що потребують застосування знань у дещо змінених умовах, та творчі питання, що потребують застосування знань у нестандартних ситуаціях.

Письмову перевірку знань студентів було здійснено у формі контрольних робіт і змішаного тестування. Розроблені нами тестові матеріали пропонували студентам у вигляді двох блоків – теоретичного та практичного (див. Додаток Д.2). У першому блоці фігурували теоретичні тести закритої форми (тести-альтернативи), у другому – тести закритої форми (тести-відповідності) та тести відкритої форми практичного спрямування.

У результаті проведеної усної та письмової перевірки на констатувальному етапі педагогічного експерименту високий рівень сформованості когнітивного компонента професійної компетентності за першим показником (повнота, системність та усвідомленість професійних знань) не було зафіксовано в жодного з респондентів. 35 (38,46%) учасників експерименту з ЕГ та 34 (39,08%) з КГ виявили усвідомленість, але недостатню системність, фрагментарність знань у галузі права, що вказує на середній рівень сформованості їх професійних знань. Більшість з опитаних студентів – 56 (61,54%) з ЕГ та 53 (60,92%) – ми віднесли до низького рівня за цим показником. Студентів цього рівня характеризує поверховість знань у галузі права, інтуїтивне оперування правовими фактами та явищами без розуміння їх взаємозв'язків. Такі результати були певною мірою передбачуваними, адже на констатувальному етапі експерименту діагностувались студенти I курсу, які тільки нещодавно розпочали навчання. Відсоток респондентів, у яких зафіксовано середній рівень за дослідженим показником, було отримано переважно за рахунок студентів, які вступили до ВНЗ на базі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.

Разом з тим, згідно з отриманими відомостями, здатні доцільно й творчо використовувати набуті знання 13 (14,29%) респондентів з ЕГ і 17 (19,54%) з КГ. Здатність використовувати набуті професійні знання творчо, але не завжди раціонально показали 46 (50,55%) студентів з ЕГ і 36 (41,38%) з КГ, переважно автоматизований характер використання

набутих професійних знань виявлено в 32 (35,16%) студентів з ЕГ і 34 (39,08%) з КГ.

На основі викладених даних ми склали узагальнювальну таблицю (див. Додаток М.3).

Отже, у результаті діагностики рівня професійної компетентності майбутніх юристів за когнітивним критерієм встановлено, що найбільший відсоток становлять студенти з низьким рівнем – 48,35% респондентів у ЕГ та 50% в КГ. Середній рівень мали 44,51% респондентів у ЕГ та 40,23% в КГ, високий – лише 7,15% у ЕГ та 9,77% в КГ.

Порівняння отриманих результатів експертної оцінки з результатами самооцінки студентів свідчить про суттєво завищену оцінку ними власних знань як в експериментальній, так і в контрольній групах (див. Додаток М.4).

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів за діяльнісно-рефлексивним критерієм ми використали методи самооцінки, експертної оцінки, педагогічного спостереження, усного та письмового опитування.

Насамперед на основі результатів опитування студентів за спеціально розробленою анкетною (див. Додаток Д.1) було встановлено, як вони самі оцінюють рівень сформованості власних професійних умінь і навичок. Найбільшою виявилась група студентів, які оцінили власні професійні уміння й навички як достатні (середній рівень) – 58 (63,74%) в ЕГ та 62 (71,26%) в КГ. Високий рівень за цим показником за результатами самооцінки виявили 9 (9,89%) респондентів з ЕГ та 4 (4,6%) з КГ, низький – 24 (26,37%) респонденти з ЕГ та 21 (24,14%) з КГ.

З метою експертної перевірки рівня сформованості в студентів системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста, їм було запропоновано виконати завдання, які передбачали збір та аналіз правової інформації, тлумачення нормативних документів, формулювання юридичних висновків, складання юридичної документації тощо. Окрім того, аналіз підготовлених студентами рефератів на одну із запропонованих тем

з юридичної проблематики дозволив отримати уявлення про їхню здатність до дослідницької діяльності в галузі права.

За результатами оцінки експертною групою викладачів виконаних студентами рефератів ми отримали такі результати: 12 (13,19%) респондентів з ЕГ та 7 (8,05%) з КГ отримали високі оцінки (від 90 до 100 балів), 26 (28,57%) студентів з ЕГ та 32 (36,78%) з КГ – середні (від 75 до 89 балів), 53 (58,24%) учасники експерименту з ЕГ та 48 (55,17%) з КГ продемонстрували низький рівень здатності до дослідницької роботи в галузі права – вони отримали низькі оцінки (до 74 балів). Але загалом за показником сформованості системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста, кількість студентів з високим рівнем була ще меншою: тільки 5 (5,49%) студентів з ЕГ та 3 (3,45%) з КГ показали високий рівень. У 48 (52,75%) студентів з ЕГ та 36 (41,38%) з КГ зафіксовано середній, а у 38 (41,76%) студентів з ЕГ та 48 (55,17%) з КГ – низький рівень сформованості системи професійних умінь і навичок.

Невелика кількість студентів, які мають високий рівень сформованості професійних умінь і навичок, була цілком очікуваною, оскільки студенти першого курсу тільки розпочали освоювати навчальну програму. Разом з тим, наявність значної кількості респондентів із середнім рівнем (так само, як і під час оцінки їхньої професійної компетентності за когнітивним критерієм) зумовлена участю в експерименті студентів, які розпочали навчання у ВНЗ з певним багажем професійних умінь і навичок, які вони отримали під час попереднього навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста.

Порівняння результатів самооцінки студентів та об'єктивної оцінки експертів показало, що студенти суттєво завирили рівень власних професійних умінь і навичок, що свідчить про недостатній рівень їхньої самокритичності (див. Додаток М.5).

Рівень сформованості професійної компетентності у майбутніх юристів за наступним показником – здатністю до саморефлексії й самооцінки власної

діяльності – ми оцінювали за допомогою комплексу адаптованих до умов експерименту діагностичних методик (див. Додатки Д.3 – Д.8): „Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії” (Н. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов), „Діагностика рівня розвитку рефлексивності” (А. Карпов), опитувальник В. Карандашева, „Діагностика самооцінки” (методика Дембо-Рубінштейн в модифікації А. Прихожан), „Діагностика стилю саморегуляції поведінки” (В. Моросанова) [184, с. 201 – 203; 195, с. 45 – 57; 284, с. 12 – 22; 343, с. 110 – 128; 433, с. 244 – 245], а також порівняльного аналізу результатів проведених процедур самооцінки та експертної оцінки рівня сформованості професійних знань, умінь і навичок студентів.

За результатами діагностики високий рівень, для якого характерна здатність адекватно прогнозувати, аналізувати й оцінювати результати власної діяльності, продемонстрували 13 (14,29%) респондентів з ЕГ і 7 (8,05%) з КГ. Середній рівень виявили 44 (48,35%) опитані з ЕГ та 51 (58,62%) з КГ. Такі студенти засвідчили не завжди адекватне прогнозування, аналіз та оцінку результатів власної діяльності. Недостатньо розвинуті здібності саморефлексії й самооцінки зафіксовано в 34 (37,36%) респондентів з ЕГ і у 29 (33,33%) з КГ. Цей переважно учасники експерименту з категорії студентів, які вступили до ВНЗ на базі середньої освіти.

Для оцінювання здатності учасників експерименту творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах було здійснено моделювання практичних квазіпрофесійних ситуацій, вирішення яких передбачало пошук оригінальних рішень поставлених завдань. Окрім того, з метою достовірного виявлення рівня готовності респондентів до використання творчого підходу додатково було проведено письмове опитування студентів за діагностичною методикою Н. Вишнякової (див. Додаток Д.9, Д.10) [92].

Обробка даних показала, що яскраво виражену здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах (високий рівень) мають тільки 9 (9,89%) респондентів з ЕГ та 12 (13,79%)

з КГ. Ситуативний характер здатності творчо вирішувати професійні завдання (середній рівень) виявлено у 51 (56,04%) студента з ЕГ та 43 (49,43%) з КГ. На жаль, суттєву кількість респондентів – 31 (34,07%) учасник експерименту в ЕГ та 32 (36,78%) в КГ – віднесено до низького рівня за цим показником. Вони продемонстрували стереотипність мислення, здатність використовувати отриманий досвід переважно в стандартних умовах, недостатню готовність пропонувати оригінальні рішення поставлених завдань.

Отже, результати педагогічного спостереження, експертної оцінки та діагностичного тестування дали змогу оцінити як уміння й навички респондентів виявляти, аналізувати, оцінювати, систематизувати й описувати правову інформацію, так і їхню готовність працювати в нетипових умовах і пропонувати оригінальні рішення поставлених завдань. Отримані результати узагальнено в таблиці (див. Додаток М.6).

Отже, середня кількість студентів з високим рівнем професійної компетентності за діяльнісно-рефлексивним критерієм становила 9,89% в ЕГ та 8,43% в КГ, з середнім – 52,38% в ЕГ та 49,81% в КГ, з низьким – 37,73% в ЕГ та 41,76% в КГ. Як бачимо, найменший відсоток склали студенти з високим рівнем, а найбільший – з середнім (переважно за рахунок категорії студентів, які вступили до ВНЗ на базі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста).

Діагностику рівня професійної компетентності майбутніх юристів за комунікативним критерієм було розпочато з виявлення рівня розвитку їхніх перцептивних здібностей. На основі отриманої під час індивідуальних і групових бесід інформації, а також результатів письмового опитування студентів за адаптованими до умов експерименту методиками В. Бойко „Діагностика емпатичних здібностей” та „Діагностика „перешкод” в установленні емоційних контактів” (див. Додатки Е.1, Е.2) [177, с. 85; 309, с. 695 – 697] було зроблено такі висновки: яскраво виражену здатність відчутти та зрозуміти психологічний стан іншої людини адекватно

відреагувати на нього, виявляти повагу й чуйність до співрозмовника, уважно слухати людину тощо, що характеризує високий (оптимальний) рівень розвитку перцептивних здібностей, зафіксовано у 21 (23,08%) респондента з ЕГ та 17 (19,54%) з КГ. Середній (достатній) рівень за цим показником виявили 51 (56,04%) опитаний з ЕГ та 44 (50,57%) з КГ, низький (недостатній) – 19 (20,88%) опитаних з ЕГ та 26 (29,89%) з КГ.

Оцінку рівня володіння студентами вербальними й невербальними засобами комунікації, здатності встановлювати оптимальний стиль ділового спілкування було здійснено за допомогою індивідуальних і групових бесід, рольових ігор, письмового опитування за методиками „Діагностика комунікативних та організаторських здібностей” (на основі методики В. Синявського й Б. Федоришина), „Методика експертної оцінки невербальної комунікації” (за А. Кузнецовою), „Оцінка рівня комунікабельності” (за В. Ряховським) [194, с. 290, 295; 318, с. 142 – 147]. Методики представлено в додатках Е.3 – Е.5.

За результатами педагогічного спостереження, експертної оцінки та самооцінки студентів установлено, що високий рівень професійної компетентності за цим показником продемонстрували 19 (20,88%) студентів з ЕГ та 12 (13,79%) з КГ. Таким студентам властиві вільне володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність їх свідомо використовувати, установлювати оптимальний стиль ділового спілкування. До осіб із середнім рівнем професійної компетентності за зазначеним показником віднесено тих студентів, які володіють деякими комунікативними засобами, але мають проблеми в установленні оптимального стилю ділового спілкування. У ЕГ зафіксовано 55 (60,44%) таких студентів, а в КГ 50 (57,47%). Низький рівень володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатності встановлювати оптимальний стиль ділового спілкування визначено лише в 17 (18,68%) респондентів з ЕГ та у 25 (28,74%) з КГ. Під час проведення діагностичних

процедур вони здійснювали переважно інтуїтивний і спонтанний вибір засобів і стилю ділового спілкування.

З метою визначення рівня сформованості у респондентів здатності вирішувати конфліктні ситуації були змодельовані квазіпрофесійні ситуації та проведено рольові ігри. Окрім того, ми враховували результати проведеного письмового опитування за методикою „Діагностика типу поведінки в конфліктних ситуаціях” (на основі методики К. Томаса в модифікації Н. Гришиної) (див. Додаток Е.6) [194, с. 270]. Як свідчать отримані результати, висока готовність вирішувати конфліктні ситуації властива лише 12 (13,19%) студентам з ЕГ та 8 (9,2%) з КГ, достатня – 56 (61,54%) студентам з ЕГ та 49 (56,32%) з КГ, недостатня – 23 (25,27%) студентам з ЕГ та 30 (34,48%) з КГ. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів за комунікативним критерієм узагальнено в таблиці (див. Додаток М.7).

Отже, за результатами проведеної діагностики встановлено, що високий рівень професійної компетентності за комунікативним критерієм на констатувальному етапі експерименту мали в середньому 19,05% респондентів з ЕГ та 14,18% з КГ. Найбільшим в обох групах виявились кількісні показники середнього рівня – 59,34% в ЕГ та 54,79% в КГ. Значний відсоток склали студенти з низьким рівнем комунікативної культури: в ЕГ – 21,61%, у КГ – 31,04%.

Усереднені кількісні показники, отримані за результатами діагностики професійної компетентності майбутніх юристів на констатувальному етапі експерименту в контрольній та експериментальній групах за кожним з визначених критеріїв оцінки, подано в додатку М.8.

На основі результатів діагностики, здійсненої за кожним з визначених критеріїв, було розраховано загальні кількісні показники відповідно до рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів – високого, середнього та низького (див. табл. 2.3).

Загальні результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів (на констатувальному етапі)

Рівні	ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%
Високий	14,3	15,71	12,1	13,91
Середній	48,98	53,83	44,7	51,38
Низький	27,72	30,46	30,2	34,71
УСЬОГО	91	100	87	100

Розрахунки здійснено за такою формулою:

$ZKP = (a + b + c + d + e) : 5$, де:

- ЗКП – загальний кількісний показник рівня сформованості професійної компетентності майбутнього юриста;
- a, b, c, d, e – кількісні показники рівня сформованості професійної компетентності майбутнього юриста за мотиваційно-ціннісним, емоційно-вольовим, когнітивним, діяльнісно-рефлексивним і комунікативним критеріями.

Графічно результати нульового зрізу щодо визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів представлено на рис. 2.1.

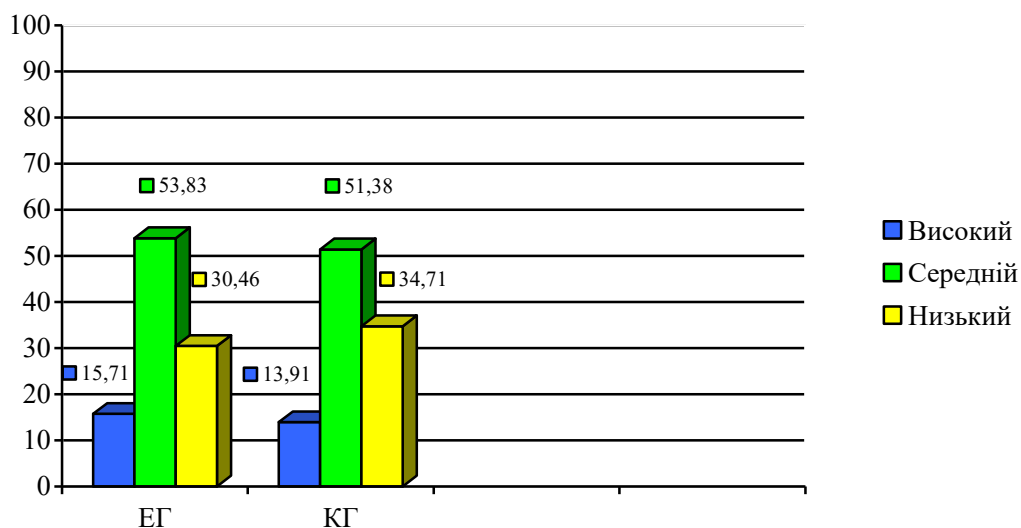


Рис. 2.1. Середні показники (у%) рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів (на констатувальному етапі)

Аналіз результатів, отриманих у ході діагностичних процедур на констатувальному етапі експерименту, дозволив зробити такі висновки.

Згідно з проведеним дослідженням, достатньо велика кількість студентів виявила високий і середній рівень за мотиваційним критерієм. Це свідчить про те, що вибір професії майбутні юристи зробили не випадково й вони готові до подальшого професійного самовдосконалення. Водночас у значної кількості студентів зафіксовано низький рівень професійної компетентності за когнітивним та діяльнісно-рефлексивним критеріями, що було очікуваним і зумовлено тим, що діагностувалися студенти першого року навчання. Разом з тим, суттєвий відсоток респондентів (більше половини як в ЕГ, так і в КГ) засвідчили середній рівень сформованості професійної компетентності. Такі результати було отримано за рахунок того, що в експерименті брали участь студенти, які вступили до ВНЗ на базі освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста. Особливе занепокоєння викликає той факт, що в значній кількості майбутніх юристів – учасників експерименту – спостережено слабкість прояву вольових якостей, низький рівень сформованості здатності до емоційно-вольової саморегуляції, саморефлексії й самооцінки, недостатнє виявлення активності, самостійності й творчого підходу у виконанні поставлених завдань, недостатньо сформовану готовність до вирішення конфліктів.

Результати діагностики вказують на необхідність посилення уваги викладачів до питань розвитку в майбутніх юристів не тільки професійних знань, умінь і навичок, а й емоційно-вольових якостей, здатності до саморефлексії й самооцінки, творчого потенціалу, комунікативних здібностей, підвищення рівня їхньої самостійності й пізнавальної активності, збільшення практико-орієнтованих та самостійних форм і методів навчально-виховної роботи, забезпечення різнорівневої інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на всіх етапах професійної підготовки. Як свідчать результати здійсненого теоретичного аналізу, ефективним засобом, що сприяє

вирішенню завдань професійної підготовки майбутніх юристів на основі компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів (особливо в умовах заочної форми навчання) є технології дистанційного навчання.

2.2. Обґрунтування й упровадження педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання

Здійснений у попередніх підрозділах аналіз наукової літератури та практичного досвіду в галузі юридичної освіти дозволив нам висловити гіпотезу про те, що формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання буде більш ефективним за таких педагогічних умов:

- інтеграції технологій дистанційного навчання в процес фахової підготовки майбутніх юристів шляхом створення професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання;
- забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу через використання практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання, електронних засобів зв'язку;
- організації індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання.

Розглянемо кожну педагогічну умову детально.

Перша педагогічна умова формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами дистанційного навчання передбачає інтеграцію технологій дистанційного навчання в процес фахової підготовки майбутніх юристів шляхом створення професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання.

Під технологіями дистанційного навчання, відповідно до чинних нормативних документів, розуміємо комплекс освітніх технологій, зокрема й психолого-педагогічні та інформаційно-комунікаційні, що надають можливість реалізувати процес дистанційного навчання в освітніх закладах і наукових установах [293].

Розгляд у п. 1.2. особливостей упровадження дистанційних освітніх технологій у вітчизняній і зарубіжній перспективах дозволив констатувати, що дистанційне навчання – це ефективна форма організації освітнього процесу, поширення якої завдяки її доступності, незалежності від географічних кордонів, гнучкості, економічної рентабельності, інтерактивності дозволяє вирішити актуальні проблеми в системі освіти.

Відповідно до нормативних документів, дистанційне навчання в Україні може бути реалізоване і як окрема форма навчання, і в поєднанні з традиційними формами [Там само]. Як свідчить аналіз наукової літератури та реальна практика, не завжди доцільно в організації освітнього процесу застосовувати лише дистанційну форму. Значною мірою це стосується й професійної підготовки фахівців юридичного профілю у ВНЗ.

Науковці справедливо констатують, що сьогодні дистанційна освіта як самостійна й незалежна форма професійної підготовки, окрім її очевидних переваг, має й недоліки, серед яких:

- відсутність прямого очного спілкування між студентом і викладачем;
- проблематичність контролю знань, об'єктивної оцінки знань студента;
- відсутність у багатьох навчальних закладах належного технічного й інформаційного забезпечення;
- недостатність технічної підготовки для реалізації процесу дистанційного навчання і з боку викладачів, і з боку студентів;
- високі вимоги до адміністрування навчального процесу;
- проблематичність під час автентифікації користувача при перевірці знань;

- недостатність практичних занять;
- висока трудомісткість розробки курсів дистанційного навчання тощо [297, с. 33 – 34].

Окрім того, серед актуальних проблем упровадження дистанційної освіти – оцінка якості наданих освітніх послуг.

Імовірно, що більшість із названих проблем мають тимчасовий характер і згодом стануть неактуальними, але, з огляду на сказане, на цьому етапі розвитку нашої країни під час професійної підготовки юристів у ВНЗ, на нашу думку, доцільно використовувати дистанційні технології навчання разом з традиційними, гармонійно поєднуючи їх.

Як справедливо зауважує С. Переяславська, дистанційне навчання може бути інтегроване разом із традиційними формами навчання завдяки тому, що має таку саму мету, подібні завдання та зміст. Дистанційне та традиційне навчання відрізняються за формою подання матеріалу, типом взаємодії викладачів і студентів [321, с. 162].

Особливо актуальним є впровадження інтегрованого підходу, який базується на введенні елементів дистанційного навчання в традиційний процес професійної підготовки майбутніх юристів, в умовах заочної форми навчання.

Слід зазначити, що традиційна організація професійної підготовки юристів у ВНЗ в умовах заочної форми навчання має свої переваги (напр., незалежність від місцеперебування студента, можливість здобути освіту без тривалого відриву від трудової діяльності та ін.), але й недоліки, до яких, насамперед, слід віднести недостатній зворотній зв'язок між викладачами і студентами, обмеженість взаємозв'язків між однокурсниками й навіть одногрупниками, домінування репродуктивних методів навчання та ін.

Застосування інтегрованого підходу до організації професійної підготовки юристів у ВНЗ в умовах заочної форми навчання дозволить, насамперед:

- забезпечити доступність і безперервність освіти за рахунок використання комплексу традиційних і дистанційних технологій навчання;
- відкрити доступ до якісної освіти особам з особливими потребами;
- посилити індивідуалізацію навчання за рахунок надання можливості вибору індивідуальної траєкторії навчання;
- підвищити рівень мотивації, активності й самостійності студентів за рахунок збільшення самостійних завдань, посилення акценту на дослідницькій діяльності студентів тощо;
- зберегти можливість очного спілкування між студентом і викладачем, що запобігає виникненню однієї з основних проблем дистанційного навчання – проблеми контролю та об’єктивної оцінки знань студентів;
- використовувати великий обсяг цифрових освітніх ресурсів;
- розширити можливості наочного представлення навчальних матеріалів за допомогою використання мультимедійних технологій та ін.

Особливо слід відзначити, що процес інтеграції традиційних і дистанційних технологій навчання ми розуміємо не просто як довільне об’єднання в ціле їх окремих елементів. Інтеграція – це процес такого об’єднання окремих частин, що приводить до утворення внутрішньо взаємопов’язаної цілісності з новими властивостями. Таке розуміння інтеграції узгоджується з існуванням тісного взаємозв’язку інтеграційних процесів із синтезуючими процесами й зумовлює ототожнення синтезу із завершальною фазою й результатом інтеграції. Виходячи з цього, інтеграційні освітні процеси є такими освітніми процесами, для змісту яких характерне придбання ними „нових якостей і властивостей, що досягнуто внаслідок належного об’єднання досі автономних елементів або зміни між складниками освітнього процесу” [433, с. 60].

Отже, інтеграція традиційних і дистанційних технологій навчання передбачає їх максимальне зближення та взаємопроникнення, утворення тим самим якісно нового інноваційного навчального середовища.

Оптимізації процесу інтеграції елементів дистанційного навчання в традиційну освітню систему сприяє активне використання з педагогічною метою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, активний розвиток яких відкрив нові можливості організації освітнього процесу, зокрема створення нового, особливого типу освітнього середовища – інформаційного-освітнього, що сьогодні в усьому світі визнають необхідною умовою побудови відкритої освітньої системи.

Важливим теоретичним підґрунтям нашого дослідження в цьому контексті стали наукові положення щодо впровадження в освітній процес середовищного підходу, зокрема формування інформаційно-освітнього середовища (О. Андреев, Г. Беляєв, В. Биков, Ю. Жук, І. Захарова, М. Кадемія, Є. Кулик, С. Лобачов, Ю. Мануйлов, Н. Морзе, Л. Панченко, Є. Полат, О. Сакалюк, С. Яйлаханов, В. Ясвін та ін.).

Для точного виявлення сутності поняття „інформаційно-освітнє середовище” необхідно розглянути його в співвідношенні таких понять, як „освітнє середовище”, „інформаційне середовище”, „інформаційне середовище навчального закладу”.

У науковій літературі існують різні погляди щодо сутності поняття „освітнє середовище”, наприклад, В. Ясвін розкриває його як систему впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні [478, с. 14]. К. Кречетников вважає, що доцільніше розглядати освітнє середовище як різноманітне полікультурне утворення, індивідуальне для кожного, хто навчається, середовище для побудови власного „Я”, яке забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу того, хто навчається, його особистісного росту, самореалізації, становлення його самосвідомості [223]. В. Биков характеризує систему освіти як деяке освітнє середовище, до якого входять такі його складники, підсистеми: цільовий складник, за яким визначають цілі, завдання функціонування й розвитку системи освіти та який зумовлює появу в складі

освітнього середовища управлінського складника; управлінський складник, який утворюють організаційні структури управління системами освіти (корпоративними, галузевими, регіональними, загальнодержавними); навчальний заклад, у якому створюють необхідні умови для здобуття тими, хто навчається, освіти відповідного рівня, загальноосвітнього та/або професійного спрямування, за тою чи тою формою навчання та ін. (сюди ж віднесено інші типи навчально-виховних закладів, які входять до складу інституціональної системи освіти); ресурсний складник, який містить сукупність різних ресурсів (фінансових, кадрових, організаційних, енергетичних) підтримки життєдіяльності й розвитку систем освіти; нормативний складник, який містить законодавчо-правове й нормативно-інструктивне забезпечення, що регулюють процеси освіти на рівні систем освіти різного організаційного рівня та призначення (зокрема освітні й освітньо-професійні стандарти) [51, с. 41].

Важливою в контексті нашого дослідження є теза К. Кречетникова про те, що „середовищно-орієнтований підхід дозволяє перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість того, хто навчається, у галузь формування „освітнього середовища”, у якому відбувається його самонавчання й саморозвиток” [223]. Як зазначає автор, „при такій організації освіти включаються механізми внутрішньої активності того, хто навчається, в його взаємодіях із середовищем. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем власного середовища, яке йому дає фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток” [Там само]. Освітнє середовище містить цільові установки, вимоги до освіти, соціокультурні ресурси, авторські моделі педагогічної діяльності викладачів і потенціал педагогічного колективу, нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері освіти, матеріально-предметну й рекреаційну базу навчального закладу [146].

Щодо співвідношення між поняттями „освітнє середовище” та „інформаційно-освітнє середовище”, вважаємо, що „освітнє середовище” – це базовий термін, від якого походять, наприклад, такі поняття, як „інноваційне освітнє середовище”, „гуманістичне освітнє середовище”, „професійно-орієнтоване освітнє середовище” та ін., зокрема й „інформаційно-освітнє середовище”.

По різному в наукових роботах представлено ієрархічні відносини між поняттями „освітнє середовище” та „інформаційно-освітнє середовище”, наприклад, у дослідженні Є. Кулик інформаційно-освітнє середовище представлено як компонент освітнього середовища [232], натомість Л. Панченко характеризує інформаційно-освітнє середовище як нову форму освітнього середовища [316, с. 14].

Результати аналізу наукової літератури свідчать про неоднозначність підходів науковців до визначення сутності інформаційно-освітнього середовища, наприклад, згідно з позицією В. Ясвіна, інформаційно-освітнє середовище ґрунтується на інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп’ютерно-телекомунікаційних технологіях взаємодії, віртуальних бібліотеках, розподілених базах даних, навчально-методичних комплексах і розширеному апараті дидактики [478]. Подібну позицію висловлюють й інші науковці, розкриваючи це поняття як системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, що нерозривно пов’язана з людиною як суб’єктом освітнього процесу (О. Ільченко); як організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки, передачі інформації, що забезпечують оперативний доступ до інформації і здійснюють освітні наукові комунікації (О. Соколова) та ін. [180; 390].

В. Олійник застосовує поняття „інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання” й розкриває його як сукупність навчальних матеріалів, засобів їх розроблення, зберігання, передачі та доступу до них, що використовують у технологіях дистанційного навчання [303, с. 38].

Здійснений термінологічний аналіз свідчить, що деякі науковці використовують терміни „інформаційно-освітнє середовище” та „інформаційне середовище навчального закладу” як взаємозамінні [напр., 222; 481]. Але, на нашу думку, ці поняття не є ідентичними за їхньою суттю. Друге поняття є значно ширшим, воно охоплює всі інформаційні ресурси навчального закладу, навіть ті, які безпосереднього стосуються освітнього процесу (наприклад, адміністративно-господарчі інформаційні ресурси).

Уважаємо, розглянуті підходи до визначення сутності інформаційно-освітнього середовища є дещо вузькими, ключовий акцент у них зроблено на навчально-методичних, апаратно-програмних та інформаційних ресурсах, але недостатньо враховано роль психолого-педагогічного та особистісного (суб’єктного) аспектів.

Акцент на психолого-педагогічному аспекті сутності інформаційно-освітнього середовища здійснено в його визначенні як соціально-психологічної реальності, у якій створено психолого-педагогічні умови, що забезпечують пізнавальну діяльність і доступ до інформаційних навчальних ресурсів на основі сучасних інформаційних технологій (К. Бойцун) [62].

Урахування інформаційно-комунікаційного та педагогічного аспектів інформаційно-освітнього середовища спостерігаємо в його характеристиці В. Солдаткіним як програмно-телекомунікаційного й педагогічного простору з єдиними технологічними засобами ведення навчального процесу, його інформаційною підтримкою й документуванням у середовищі Інтернет будь-якої кількості навчальних закладів, незалежно від їхньої професійної спеціалізації (рівня пропонованої освіти), організаційно-правової форми й форми власності [391].

Заслуговують на увагу доволі широкі тлумачення сутності інформаційно-освітнього середовища, наприклад, О. Андрєєв розкриває це поняття як педагогічну систему та її забезпечення (фінансово-економічна, матеріально-технічна, нормативно-правова, маркетингова підсистеми

та підсистема менеджменту) [16]. Як відкриту систему, що об'єднує інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні й технічні ресурси представляє інформаційно-освітнє середовище В. Биков [49]. На думку Е. Марченко, інформаційно-освітнє середовище – це „системно організована сукупність освітніх установ і органів управління, банків даних, локальних і глобальних інформаційних мереж, книжкових фондів бібліотек, система їх наочно-тематичної, функціональної і територіальної адресації та нормативних документів, а також сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного організаційно-методичного забезпечення, що реалізують освітню діяльність” [462, с. 246 – 247].

Особливо беремо до уваги уявлення науковців про те, що інформаційне освітнє середовище як педагогічна система має бути побудоване на основі традиційного, будучи його логічним продовженням і розвитком. У цьому контексті інформаційне освітнє середовище визначають як педагогічну систему, що об'єднує в собі інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи й технології, спрямовані на формування інтелектуально-розвиненої соціально-значущої творчої особистості, що має необхідний рівень професійних знань, умінь і навичок (С. Назаров) [290].

Важливим у контексті нашого дослідження є висновок Л. Панченко про те, що поняття „інформаційно-освітнє середовище” щодо вищої школи можна розглядати в аспектах навчання окремого предмета, навчального закладу вищої освіти, дистанційного навчання, відкритої освіти, персонального інформаційно-освітнього середовища викладача та студента [316, с. 16].

Інформаційно-освітнє середовище університету Л. Панченко визначає як відкриту, багатовимірну педагогічну реальність, „що включає психолого-педагогічні умови, сучасні інформаційно-комунікаційні технології й засоби навчання та забезпечує взаємодію і співпрацю, розвиток особистості

викладачів та студентів у процесі вирішення освітніх завдань” [Там само, с. 15]. Згідно з розробленою Л. Панченко структурною моделлю інформаційно-освітнє середовище університету містить такі взаємопов’язані та взаємозумовлені складники: суб’єкти інформаційно-освітнього середовища університету, просторово-семантичний компонент, технологічний, інформаційно-компетентнісний, комунікативний, імовірнісний [316].

У контексті організації процесу викладання окремого навчального предмета Є. Кулик відзначає, що „конструювання інформаційно-освітнього середовища предметного навчання – це спеціально організована практична діяльність учителя, спрямована на вирішення завдань розвитку, перетворення й удосконалення педагогічного процесу шляхом моделювання впливів джерел природного інформаційного середовища предметної галузі з використанням можливостей ІКТ” [232, с. 12]. Згідно з концепцією автора, це конструювання передбачає такі види діяльності вчителя: визначення рівня початкової підготовки й рівня самостійності студентів, вибір концепції майбутнього інформаційно-освітнього середовища, постановка цілей, їх опис у термінах компетенцій, визначення операційного середовища навчальної ситуації, необхідної для формування компетенцій, відбір предметного змісту, форм і методів навчання, створення інформаційно-освітнього середовища предметного навчання, його використання в навчальному процесі, аналіз результатів та корекція [Там само, с. 12].

Особливу увагу звертаємо на визначення сутності інформаційно-навчального середовища, здійснене Д. Качаловим у контексті проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в умовах інноваційного освітнього середовища. На думку науковця, інформаційно-навчальне середовище – це відкрита система, яка акумулює в собі цілеспрямовано створювані організаційно-педагогічні, процесуально-технологічні, інформаційні ресурси та на єдиних ціннісно-цільових підставах забезпечує інноваційність як засіб і механізм формування компонентів педагогічної

культури, формування суб'єктної позиції майбутніх учителів, а також змістове наповнення форм, методів і прийомів, технологій, спрямованих на формування педагогічної культури студентів ВНЗ – майбутніх учителів [197, с. 16].

Окрім зазначених, серед компонентів інформаційного освітнього середовища науковці виокремлюють такі мікросередовища: комп'ютерно-орієнтовані навчально-методичні комплекси, бібліотека, навчальні дисципліни, електронні підручники, посібники, власні проекти, Інтернет-класи, які є необхідною умовою просування студентів за індивідуальною навчальною траєкторією [465].

Важливим для обґрунтування запропонованих нами педагогічних умов є теза О. Ардеєва про те, що навчання в інформаційно-освітньому середовищі – це активний процес, спрямований на видобування, конструювання знання, а не просто на його відтворення [26, с. 51]. Створення й розвиток інформаційно-освітнього середовища на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій має базуватись на дотриманні загальнодидактичних принципів, а також урахуванні психолого-педагогічних особливостей інфокомунікацій, педагогічний потенціал засобів інформатизації [26, с. 52 – 53].

Отже, як свідчить здійснений термінологічний аналіз, існують різні позиції щодо визначення поняття „інформаційно-освітнє середовище” та його варіацій.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що інформаційно-освітнє середовище може формуватися й функціонувати на різних рівнях – глобальному (світовому), державному, регіональному, локальному (рівень міста, навчального закладу, академічної групи тощо), персоніфікованому (рівень окремого індивідуума), предметному (рівень окремої навчальної дисципліни), реальному й віртуальному тощо, кожен з яких має свою специфіку за всіма аспектами – психолого-педагогічним, апаратно-програмним, навчально-методичним, адміністративним, кадровим,

фінансовим та ін. Формування інформаційно-освітнього середовища у ВНЗ по-перше, передбачає створення багатовимірної педагогічної реальності, яка має ознаки відкритої системи, активне використання разом з традиційними освітніми технологіями сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а, по-друге, потребує врахування важливої ролі як навчально-методичних і технічних засобів, так і людського ресурсу.

Ефективність використання технологій дистанційного навчання, суттєве розширення можливостей опанування студентами навчальною програмою може бути забезпечена шляхом організації професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання та його інтеграції в єдине інформаційно-освітнє середовище ВНЗ.

У контексті нашого дослідження професійно-орієнтоване інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання визначаємо як відкриту педагогічну систему, яка містить сукупність взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі дистанційного навчання.

Умовно в структурі професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання виокремлюємо такі взаємопов'язані й взаємозумовлені компоненти: концептуальний, просторово-предметний, ресурсний.

Схематично структурну модель професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання представлено на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Структурна модель професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання

Концептуальний компонент професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання характеризують мета, завдання та принципи його організації й функціонування. Згідно з проблематикою нашого дослідження головною метою створення й функціонування професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання на базі ВНЗ, у яких ми проводили педагогічний експеримент, було забезпечення ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання, основними завданнями – забезпечення умов для інтеграції дистанційних і традиційних технологій навчання, оптимального використання потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів; сприяння індивідуалізації процесу навчання, оптимізації взаємодії суб'єктів освітнього процесу; забезпечення ефективності педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Основними принципами формування й функціонування професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання визначено цілісність, системність, відкритість, адаптивність та інтерактивність. *Принцип цілісності* передбачає діалектичну єдність усіх компонентів професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання, спрямованість їх взаємодії на досягнення єдиної освітньої мети, *принцип системності* – такий взаємозв'язок і взаємодію компонентів, завдяки яким відбувається розвиток середовища й поява його нових якостей. *Принцип адаптивності* передбачає можливість адаптації професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання під кожного студента з метою вибору ним індивідуальної траєкторії навчання, а також забезпечення умов для адаптації технологій дистанційного навчання в традиційній системі освіти без порушення загальнопедагогічних принципів; *принцип відкритості* – взаємодію професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання з зовнішнім середовищем, детермінованість його кількісних і якісних змін не лише внутрішніми, а й зовнішніми чинниками, можливість розширення залежно від потреб суб'єктів освітнього процесу; *принцип інтерактивності* – інтерактивну взаємодію суб'єктів освітнього процесу з іншими суб'єктами та інформаційними ресурсами середовища.

Просторово-предметний компонент професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання характеризує особливий віртуальний простір (віртуальне навчальне середовище або Веб-середовище), на базі якого організують локальні середовища предметного навчання.

Слід зазначити, що як синоніми поняття „віртуальне навчальне середовище” у фаховій літературі використовують й інші поняття, наприклад, „електронне навчальне середовище”, „електронна навчальна платформа”, „мультимедійне освітнє середовище” та ін. [511, с. 26].

Ефективним інструментом, що дозволяє комплексно використовувати широкий спектр технологій дистанційного навчання та створити тим самим віртуальне навчальне середовище, є система Moodle (Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment) – модульне об'єктно орієнтоване динамічне середовище дистанційного навчання.

Автор концепції платформи Moodle – австралієць Мартін Догіамас (Martin Dougiamas). Систему Moodle проектували як інструмент розширення можливостей викладання, але її зручність та архітектура виявилися такими вдалимими, що вона здобула визнання світового співтовариства й тепер широко використовується [38, с. 65]. Такі e-learning системи часто називають системами управління навчанням (Learning Management Systems – LMS) або віртуальними освітніми середовищами (Virtual Learning Environments – VLE). В основу проекту покладено теорію соціального конструктивізму та її використання для навчання [193, с. 4].

Moodle – це інструментальне середовище для розробки як окремих онлайн-курсів, так і освітніх веб-сайтів [22, с. 4]. Важливою перевагою використання цієї платформи є те, що її можна встановити на будь-яку операційну систему (MS Windows, Unix, Linux).

Система Moodle спроектована з урахуванням передових класичних і сучасних педагогічних ідей:

- інтерактивність взаємодії викладача та студента (аж до обміну ролями);
- можливість індивідуалізації складу та структури навчальної програми;
- можливість внесення ефективних змін і в зміст, і в методику курсу з боку всіх учасників процесу (зокрема студентів);
- спільний інтерактивний розвиток усіх курсів, що входять в одну навчальну програму;
- участь у розвитку одного курсу викладачів, які ведуть такі самі курси в різних університетах;

- просунуті методи контролю та оцінювання знань;
- системний менеджмент функціонування всієї системи навчання та ін. [425, с. 2].

Ресурсний компонент професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища охоплює сукупність психолого-педагогічного, інформаційного, інформаційно-комунікаційного, людського та ін. ресурсів дистанційного навчання.

Психолого-педагогічний ресурс представляють психолого-педагогічні технології дистанційного навчання. Згідно з Положенням про дистанційне навчання, психолого-педагогічними технологіями дистанційного навчання є „система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання і розвитку особистості” [293].

Інформаційний ресурс становлять нормативно-правове (нормативні документи) та навчально-методичне забезпечення (навчальні плани, програми, посібники, методичні рекомендації тощо) дистанційного навчання, будь-яка представлена у вигляді тексту, графіки, аудіо, відео або ін. навчальна інформація – наповнення дистанційних курсів, бази даних, архіви, довідникова література, словники, тезауруси тощо.

Інформаційно-комунікаційний ресурс охоплює інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання та їх засоби. Інформаційно-комунікаційні технології – це „технології створення, накопичення, зберігання й доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальних дисциплін (програм), а також забезпечення організації й супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів інформаційно-комунікаційного зв'язку, зокрема Інтернету” [Там само]. Під засобами інформаційно-комунікаційних технологій розуміємо „програмно-апаратні засоби й пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасні засоби й системи інформаційного обміну, що забезпечують операції по збору, продукуванню, накопиченню, збереженню, обробці, передачі інформації” [106]. Засоби

інформаційно-комунікаційних технологій можна розподілити на технічні (комп'ютери, модеми, лінії зв'язку тощо) та програмні (програмне забезпечення).

Людський ресурс – це суб'єкти освітнього процесу (викладачі та студенти), а також усі задіяні в процесі дистанційного навчання працівники ВНЗ: адміністрація, методисти, допоміжний персонал та ін.

Як було відзначено, усі компоненти професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання взаємопов'язані й підпорядковані єдиній меті – забезпеченню ефективності формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Другою педагогічною умовою, що згідно з висунутою гіпотезою сприяє підвищенню ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання, є забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу через використання практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання, електронних засобів зв'язку.

Сьогодні важливою тенденцією розвитку освітніх систем в усіх розвинених країнах світу є гуманізація освіти, що передбачає розгляд людини як основної цінності, спрямування навчально-виховного процесу на гармонійний розвиток кожної особистості.

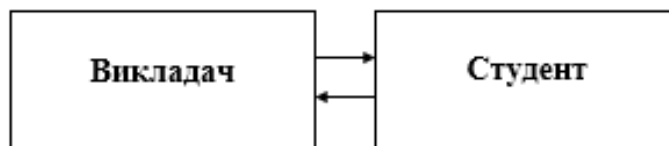
Упровадження особистісно зорієнтованого підходу передбачає кардинальну зміну відносин між учасниками освітнього процесу. Студент постає вже не об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, а рівноправним суб'єктом освітнього процесу. Відбувається перехід від трансляції знань викладачем до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкрив нові можливості для реалізації особистісно зорієнтованого підходу в навчанні. Саме базування комп'ютерно-орієнтованого навчання на принципах індивідуалізації, активності й самостійності здобувачів освіти

дозволяє забезпечити їх перехід у нову категорію – категорію суб'єктів освітнього процесу.

Отже, в умовах дистанційного навчання відбувається ще більша трансформація ролей суб'єктів освітнього процесу. По-перше, студентів відводять ще активнішу роль. По-друге, у навчальний процес залучають нових суб'єктів з новими функціями: дистанційний учитель – тьютор, технічний інструктор, координатор або адміністратор дистанційного навчання, локальний координатор, автори-розробники навчальних матеріалів. Перераховані ролі можуть одночасно виконувати ті самі фахівці, наприклад, дистанційний педагог може розробляти курси, а локальним координатором може бути й сам учень [447].

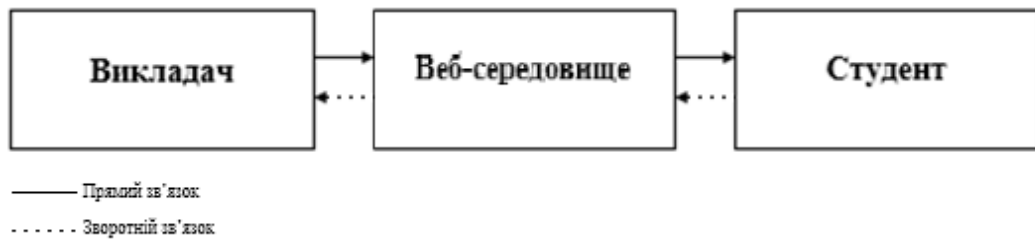
Традиційні форми навчання передбачають взаємодію між викладачем та студентами в площині „суб'єкт – суб'єкт”.



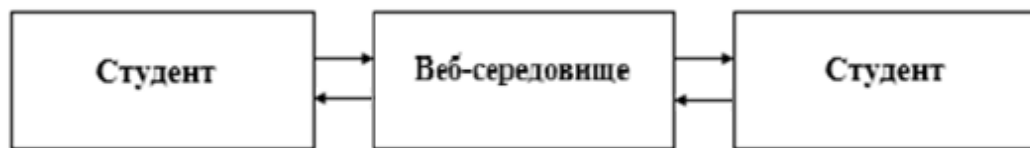
Натомість дистанційна форма навчання передбачає наявність об'єкта-посередника – Веб-середовища, створеного за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Однією з ключових функцій цього об'єкта є забезпечення інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього дистанційного процесу. Студенти при цьому отримують можливість узяти на себе частину активності викладача, що сприяє підвищенню їхньої мотивації до навчання й забезпечує його продуктивність.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу в умовах дистанційної форми навчання має такі рівні:

1. „Викладач – студент”: взаємодія викладача та студента реалізується у двох типах зв'язку (прямого та зворотному) через об'єкт-посередник – Веб-середовище (наприклад, за допомогою системи Moodle).



2. „Студент – студент”: взаємодія студентів в умовах дистанційного навчання реалізується за допомогою спеціального програмного забезпечення (наприклад, обмін електронними повідомленнями, Skype-конференції, вебінари) та/або за допомогою інструментів системи управління навчанням (наприклад, чати, форуми в Moodle).



Інтерактивна взаємодія суб'єктів дистанційного освітнього процесу може здійснюватися синхронно, тобто в реальному часі (on-line) та асинхронно (off-line).

Ефективним засобом забезпечення інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є практико-орієнтовані інтерактивні форми й методи навчання.

Важливим теоретичним підґрунтям нашого дослідження в цьому контексті є наукові роботи, у яких висвітлено особливості впровадження практико-орієнтованого підходу до навчання (Р. Аджимуллаєва, С. Бобраков, І. Калугіна, О. Мичко, А. Ніколаєв, І. Пальшкова, В. Сєверов, Т. Старіченко та ін.).

Згідно з визначенням І. Пальшкової, практико-орієнтований підхід є методологічно обґрунтованим концептом поєднання різних дидактичних моделей і технологій навчання, відбору й інтеграції змісту професійно-педагогічної підготовки, її пізнавальної спрямованості на основі визнання студентів як суб'єктів професійного становлення й самовизначення в просторі професійно-педагогічної культури [312, с. 6].

Практико-орієнтований підхід дозволяє моделювати предметний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечуючи умови трансформації навчальної діяльності студента в професійну діяльність фахівця [57, с. 165]. Зміст практико-орієнтованого підходу передбачає проектування професійно-орієнтованого навчального середовища як єдності інформаційного та практичного складника освітнього процесу, відбір і структурування курикулуму для забезпечення інтеграції навчальної інформації з фахових дисциплін з їх безпосереднім застосуванням у практичній діяльності [57, с. 166].

Теоретична підготовка на засадах практико-орієнтованого підходу передбачає наявність необхідних форм організації навчального процесу, які забезпечують засвоєння змісту навчання не шляхом простої передачі інформації, а в процесі власної практичної або дослідницької діяльності [508, с. 70]. Основною характеристикою практичної підготовки на засадах практико-орієнтованого підходу є те, що суб'єкт навчання із самого початку стає в діяльну позицію, яка забезпечується впровадженням професійно-орієнтованих форм організації навчального процесу та передбачає не лише практичну орієнтацію окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки студента у ВНЗ [57, с. 166 – 167].

Отже, на відміну від традиційних технологій навчання, які базувались на знаннєвій парадигмі, практико-орієнтоване навчання має на меті здобуття досвіду практичної діяльності, який проявляється у вигляді готовності до виконання професійних дій на основі отриманих знань, умінь і навичок.

Упровадження практико-орієнтованого підходу до навчання передбачає використання практико-орієнтованих технологій взаємодії суб'єктів освітнього процесу університету, які припускають активну участь студента в роботі, тобто активізацію форм занять, що сприяють становленню суб'єктної позиції студента й розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі університету [90, с. 1687].

Вихідними позиціями практико-орієнтованих технологій взаємодії суб'єктів освітнього процесу є:

- перехід від інформативних до активних методів і форм навчання з включенням у діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різноманітних форм самостійної роботи;
- перехід від школи відтворення до школи розуміння, школи мислення;
- перехід до такої організації взаємодії викладача та студента, при якій акцент переноситься з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента [Там само].

До практико-орієнтованих суб'єкт-суб'єктних технологій належить інтерактивне навчання або спосіб пізнання, заснований на полілогових формах взаємодії учасників освітнього процесу. Такий спосіб, поєднуючи варіанти індивідуальної та групової роботи, покликаний одночасно вирішувати навчально-пізнавальні, комунікативно-розвиваючі, соціально-орієнтаційні завдання освітнього процесу [Там само, с. 1685].

О. Пометун зазначає, що інтерактивне навчання – це організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на:

- суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності);
- багатосторонній комунікації;
- конструюванні знань учнем;
- використанні самооцінки та зворотного зв'язку;
- постійній активності учня [329, с. 7].

Інтерактивне навчання – це навчання, що відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації [114]. Інтерактивне навчання сприяє

формуванню цінностей, навичок і вмінь студентів, допомагає створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером студентського колективу [474, с. 81].

Спираючись на позицію О. Пометун щодо організації інтерактивного навчання, можна визначити, що інтерактивне навчання майбутніх юристів у ВНЗ може бути реалізоване за таких умов:

- організації навчального процесу як багатосторонньої, партнерської, інтенсивної комунікації, що потребує багатостороннього типу комунікації, коли зв'язки виникають не лише між викладачем і студентами, а й між усіма студентами, викладач стає рівноправним учасником навчальної діяльності;
- створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери;
- спеціальної організації навчального простору в такий спосіб, щоб зробити легкою та природною співпрацю й комунікацію суб'єктів освітнього процесу [329, с. 21 – 27].

У процесі дистанційного навчання інтерактивна взаємодія суб'єктів освітнього процесу може бути забезпечена за допомогою використання таких форм навчання, як онлайнві лекції та онлайнві семінари, які можна проводити в синхронному режимі за допомогою систем аудіо– або відеоконференцзв'язку. Навчальні заняття, які проводять через Інтернет у режимі реального часу, також називають вебінарами.

Аналіз фахової літератури [107, с. 82 – 84; 145, с. 84; 175, с. 18 – 20, 30 – 31, 57; 269, с. 5 – 6; 234, с. 60; 285, с. 50 – 54; 327, с. 109; 336, с. 8; 368, с. 74] дозволяє зробити висновок, що ефективними формами організації онлайнвої лекцій можуть бути такі інтерактивні форми навчання, як проблемна лекція, лекція-провокація, лекція-візуалізація, лекція-діалог (лекція-бесіда), лекція-дискусія, лекція з розглядом практичних ситуацій, лекція-прес-конференція та ін. Особливо слід відзначити, що онлайнві лекції в умовах дистанційного навчання можна проводити у вигляді змішаного типу – лекції, у якій використано різні вказані форми одночасно.

Онлайнкові семінари також можна проводити в різних формах (проблемного семінару, семінару-бесіди, семінару-дискусії, семінару-дослідження та ін.) або поєднуючи кілька з цих форм.

У процесі проведення інтерактивних онлайнних лекцій та онлайнних семінарів доцільно використовувати різноманітні інтерактивні методи, наприклад, „метод Сократа (евристична бесіда)”, „мозковий штурм”, ділові ігри, „круглий стіл”, коучинг, тренінги.

Слід підкреслити особливу цінність ділової гри, використання якої в процесі формування професійної компетентності майбутніх юристів дозволяє: створювати предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціалістів; моделювати ті системи відносин, які є суттєвими для цієї діяльності загалом; відтворювати найтипівіші, узагальнені професійні ситуації в обмежений термін часу; виконувати квазіпрофесійну діяльність, що несе в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності; засвоювати абстрактні знання, уміння й навички в контексті професії; знижувати утруднення мотиваційного забезпечення навчально-пізнавальної діяльності студента, оскільки знання, уміння й навички постають у динаміці руху реальних об'єктів праці, що є предметом гри [125, с. 97].

У процесі дистанційного навчання майбутніх юристів доцільно використовувати різні типи ігрового моделювання: репрезентативне, що припускає представлення найбільш значущих, сутнісних або характерних явищ, ситуацій професійної діяльності; варіативне, основним завданням якого є підбір варіанта виконання діяльності за вже заданим; проблемне, орієнтоване на вивчення професійної діяльності під час вирішення визначеного класу завдань з подальшим пошуком власного рішення щодо конкретної проблемної ситуації; адаптивне, у якому використовують як основу відомий спосіб розв'язання завдання, але згодом такий спосіб адаптують до умов конкретної ситуації правової діяльності; евристичне, що припускає пошук самостійного, оригінального, нового рішення

професійного завдання; перетворююче (коригувальне), що полягає в зміні даного [125, с. 98].

Для проведення онлайн-лекцій та онлайн-семінарів можуть бути використані різноманітні онлайн-сервіси (наприклад: <http://webinar.ua/>, <https://www.imind.ru/>, <https://www.gotomeeting.com/>, <https://etutorium.ru/>) та програмне забезпечення: (наприклад: TeamViewer, GoogleHangouts, AdobeAcrobatConnect, „OpenMeetings”, модуль інтеграції „BigBlueButton” у Moodle, WebEx, WEBINAR.FM, Skype тощо).

Широкі можливості для організації різноманітної комунікації суб'єктів освітнього процесу надають електронні засоби зв'язку: відеоконференції, форум, чат, електронна пошта, месенджери – WhatsApp, Viber, Facebook Messenger, Skype та ін.

З допомогою відеоконференції можна проводити інтерактивні лекційні та семінарські заняття з віддаленими аудиторіями; трансляції, призначені для передачі відео– та аудіоінформації про проведені заходи (конференції, доповіді, презентації) за допомогою мережі Інтернет [198].

Форум в умовах дистанційного навчання – це інструмент, метою якого є створення умов для онлайн-обговорень, дискусій, консультацій з питань дистанційного курсу. Розрізняють кілька типів форумів: стандартний, де кожен може розпочати нове обговорення в будь-який час; форум, де кожному студенту надано можливість розпочинати тільки одне обговорення; форум „питання – відповідь”, де студенти надають своє повідомлення (відповідь) перед тим, як зможуть переглядати повідомлення інших учасників. Форум у процесі дистанційного навчання використовують для знайомства студентів у групі; для оголошень курсу, обговорення змісту або матеріалів для читання; продовження обговорення, розпочатого раніше під час онлайн-засідання; обговорення тільки тем викладачів (приховані форуми) [466, с. 149 – 150].

Чат дає можливість суб'єктам освітнього процесу спілкуватися між собою в реальному часі. Використовуючи чат, учасники курсу мають змогу

проводити в режимі реального часу синхронне обговорення у форматі текстових повідомлень. Навчальний ресурс може бути одноразовою діяльністю або діяльністю, яка повторюється у визначений час щодня або щотижня. Чат-сесії зберігаються та є доступними для перегляду всіма користувачами або обмеженим колом користувачів. Чат використовують у таких випадках, як спілкування серед учнів; отримання консультацій викладача щодо виконання індивідуальних завдань; онлайнове обговорення актуальних питань за участю студентів і педагога [466, с. 150].

Електронну пошту (e-mail) можна використовувати для масової розсилки навчальної інформації студентам. Це зручний засіб передачі інформації про різноманітні організаційні заходи, від несподіваних змін у розкладі до термінових запрошень на конференції, нагадування про необхідність зробити що-небудь тощо. Електронна пошта надає можливість оперативно проводити консультації з використання навчального матеріалу або виконання завдань у дистанційному режимі [247, с. 127 – 128].

Месенджери дозволяють користувачам обмінюватися короткими текстовими повідомленнями або пересилати один одному файли [187, с. 120].

Третьою запропонованою нами педагогічною умовою визначено організацію індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання.

Як ми відзначали, в умовах дистанційного навчання відбувається суттєва зміна ролі самих студентів. Дистанційна навчальна робота вимагає від них прояву більшої пізнавальної активності, самостійності й відповідальності.

Незважаючи на активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій, незамінну роль у процесі організації дистанційного навчання зберігає викладач, який організовує педагогічний супровід самостійної пізнавальної діяльності студентів.

О. Андрєєв і В. Солдаткін основним завданням викладачів (тьюторів) в умовах дистанційної освіти називають управління самостійною роботою

слухачів. До функцій тьютора в системі дистанційної освіти автори також відносять: формування спонукальних мотивів; постановку цілей і завдань; передачу знань, досвіду й формування умінь; організаційно-розпорядчу діяльність; організацію взаємодії між слухачами; контроль процесу навчання; контроль якості знань і професійних навичок [17, с. 41].

Під час роботи з навчальним середовищем Moodle саме викладач супроводжує індивідуальну освітню програму студента, виконуючи проектну функцію – розробку навчального матеріалу та індивідуальної програми навчання. Окрім того, за потребою він здійснює індивідуальне консультування студента з лекційного матеріалу, відповідає на запитання студентів, організовує лекційні, практичні (лабораторні) заняття, тестування, здійснює керівництво курсовими, дипломними роботами (проектами) тощо [129, с. 92]. Зміна функції викладача у випадку зміни форми освіти – з традиційної на дистанційну – полягає насамперед у тому, що дистанційний викладач досягає поставленої навчальної мети засобами автоматизованої навчальної системи, у розробці якої він бере безпосередню участь [Там само, с. 13].

Саморозвиток особистості багато в чому залежить від ступеня індивідуалізації освітнього середовища. Будь-яка людина „наповнена” власним ментальним досвідом, який зумовлює характер її активності в тих чи тих конкретних ситуаціях. Склад і будова цього досвіду в кожній людині різні, тому люди різняться за їхніми пізнавальними можливостями. Окрім того, люди різняться за темпераментом, за когнітивним стилем, за переважаючими біоритмами, за психосоціотипами [223].

У зв'язку з цим важливим принципом організації педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання є його індивідуалізація.

У „Педагогічній енциклопедії” за редакцією І. Каїрова індивідуалізацію розглянуто як організацію навчального процесу, за якого вибір способів, засобів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень

розвитку їхніх здібностей до навчання [319, с. 201]. Згідно з визначенням Г. Коджаспірової та А. Коджаспірова, індивідуалізація навчання – це організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів [203, с. 99].

Індивідуалізація навчання дає можливість створювати ситуації успіху в навчанні для осіб з різними рівнями навчальних компетенцій. А успіх, хай навіть незначний, вселяє в людину віру у власні сили, що стимулює її до організованості, наполегливості, сміливості й нестандартності в мисленні. Усі ці властивості лежать в основі розвитку здібностей, потенцій особистості, що стимулює її до пошуку нових знань, викликає в неї прагнення досягати все нових і нових успіхів у навчанні, тобто задовольняти нові потреби особистості [199, с. 201].

У зв'язку із зазначеним, частково спираючись на визначення Л. Жиліною поняття „педагогічний супровід” [140, с. 10], індивідуалізований педагогічний супровід самостійної пізнавальної діяльності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання ми визначаємо як інтегративну технологію, що містить комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних і корекційних заходів, спрямованих на проектування й реалізацію умов для успішної адаптації й самостійної пізнавальної активності студентів в інформаційно-освітньому середовищі дистанційного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб кожного з них.

Ефективність індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання забезпечується різноманітністю й доцільністю використання його засобів.

У науковій і навчально-методичній літературі існують різні характеристики засобів дистанційного навчання, наприклад, Ю. Линник поділяє їх на такі види:

1. Текстово-графічні: книги та інші друковані матеріали.

2. Комп'ютерні та аудіовізуальні: інтерактивні комп'ютерні програмно-педагогічні засоби; носії навчальної інформації: аудіокасети, відеокасети, CD/DVD/BlueRay-диски; радіотрансляція; телетрансляція.

3. Електронні тексти та публікації: електронні книги, електронні бібліотеки, освітні портали та веб-сайти.

4. Електронні програмно-педагогічні системи: платформи дистанційного навчання, віртуальні мультимедійні тренажери, засоби віртуальної реальності та моделювання, електронні підтримуючі системи.

5. Сервіси й послуги мережі Інтернет: веб-форуми, блоги, вікі-проекти, соціальні мережі; пошукові системи; електронна пошта; файлообмінні системи; системи обміну повідомленнями (месенджерами); телеконференції [246, с. 10 – 13].

О. Андрєєв і В. Солдаткін розподіляють засоби дистанційного навчання на паперові (друковані) навчальні видання, мережеві навчальні матеріали, комп'ютерні навчальні програми в гіпертекстовому й мультимедійному варіантах, аудіо навчально-інформаційні матеріали, відео навчально-інформаційні матеріали; лабораторні дистанційні практикуми, тренажери з віддаленим доступом; інформаційно-довідкові бази даних навчального призначення з віддаленим доступом, електронні бібліотеки, дидактичні матеріали на основі експертних освітніх систем та матеріали на основі геоінформаційних систем [17, с. 44].

Н. Корнєєва серед найпопулярніших засобів дистанційного навчання називає такі: кейсові технології, інтернет– та телекомунікаційні технології [214, с. 17 – 20]. За характеристикою Н. Корнєєвої, комплексні кейс-технології засновані на самостійному вивченні друкованих і мультимедійних навчально-методичних матеріалів, наданих у формі кейса.

Слід зауважити, що англomовний термін „кейс” має різні значення. У контексті нашого дослідження ми орієнтуємось на визначення В. Олійника, згідно з яким кейс-технологія – це „навчальна технологія у відкритій та дистанційній освіті, у якій навчально-методичні матеріали чітко

структуровані, скомпенсовані в спеціальний набір („кейс”), а потім їх надають студентів для самостійного вивчення з періодичними консультаціями у викладачів-консультантів (координаторів, тьюторів) у створених для цього центрах дистанційного навчання” [303, с. 132 – 136]. Тобто кейс ми розуміємо як набір матеріалів, підготовлених з метою допомоги студентів у відносно самостійному освоєнні навчального матеріалу з дисципліни. Цей набір може містити навчально-методичні посібники, тести, різноманітні мультимедійні матеріали та ін.

У цьому зв’язку слід відзначити, що підвищенню рівня самостійності й пізнавальної активності майбутніх юристів в умовах дистанційного навчання значною мірою сприяє застосування різноманітних мультимедійних засобів.

В „Енциклопедії освіти” подано таке визначення: мультимедійні засоби навчання – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп’ютером, використовуючи різноманітні середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео [136, с. 532].

Перевагами використання мультимедійних засобів у навчанні є: можливість залучення майже всіх органів чуття, поєднання друкованого тексту, графічного зображення, рухомого відео, статичних фотографій та аудіозапису; зростання рівня запам’ятовування; можливість сортування інформації; удосконалення методів доступу до інформації, робота з нетрадиційними джерелами інформації; індивідуалізація навчального процесу за змістом, обсягом і темпами засвоєння навчального матеріалу; поглиблення міжпредметних зв’язків; автоматизація процесів контролю та корекції результатів навчальної діяльності; підвищення об’єктивності оцінювання знань; активізація уваги студентів; можливість поєднання логічного й образного способів засвоєння інформації, що робить процес навчання більш насиченим і цікавим; активізація пізнавальної діяльності; посилення наочності; відсутність потреби в роздрукуванні великої кількості ілюстративного матеріалу; забезпечення інтерактивності в навчальному

процесі; розширення поля самостійності, розвиток творчих здібностей студентів у навчальній діяльності, перетворення їх в активних суб'єктів педагогічної взаємодії; створення навчальних середовищ, які забезпечують „занурення” в уявний світ, у соціальні й виробничі ситуації; забезпечення зворотного зв'язку, широкі можливості діалогізації навчального процесу; посилення мотивації навчання; максимальна адаптація процесу навчання до індивідуальних особливостей студентів [111, с. 108 – 109].

Отже, цінність мультимедіа-технологій полягає в можливості найкраще представити навчальну інформацію й забезпечити індивідуальний підхід до кожного з тих, хто навчається. Кожен зі студентів може обрати для себе індивідуально той вид інформації, який він краще сприймає. „Для одних – це звук, для інших – текст, а треті краще сприймають відео” [424, с. 27].

Комплекс інтерактивних мультимедійних навчальних матеріалів може бути представлений у вигляді таких типів викладу навчального матеріалу:

1. Демонстраційні – призначені для наочної демонстрації навчального матеріалу описового характеру, різноманітної наочної допомоги (картини, фотографії, відеофрагменти). Ці презентації можуть доповнювати пояснення викладачем нової теми.

2. Тренажерні – призначені для формування й закріплення вмінь і навичок, а також для самопідготовки студентів. Використання цих презентацій передбачає, що теоретичний матеріал, який вивчають, уже засвоєно.

3. Довідково-інформаційні – призначені для презентації необхідної інформації, що є обов'язковою для засвоєння.

4. Навчальні презентації – орієнтовані переважно на засвоєння нових знань. Вони можуть працювати в режимі, близькому до програмованого навчання. До цієї ж групи можна віднести презентації для проблемного навчання.

5. Імітаційні моделюючі – призначені для „симуляції” об'єктів і явищ.

6. Контролюючі – призначені для контролю рівня знань і вмінь. Цей тип презентацій представлений різноманітними перевірочними завданнями, зокрема й у тестовій формі [256, с. 119 – 120].

До мультимедійних навчальних матеріалів відносять електронні підручники та посібники, підготовлені викладачем презентації навчальної інформації за допомогою програми PowerPoint, відеоуроки, тренажерні програми, електронні інтерактивні дошки та ін. Окрім того, можливо використовувати такі мультимедійні засоби, як віртуальна лабораторія, віртуальна екскурсія та ін. [111, с. 109].

Особливої уваги заслуговує поняття „дистанційний курс” (або „електронний навчальний курс”), оскільки цей продукт може об’єднувати єдиним сценарієм цілий комплекс зазначених елементів.

Електронний навчальний курс – це педагогічний програмний засіб, який дозволяє фіксувати виконання студентами всіх видів початкової діяльності, проводити підсумкову атестацію в тестовій формі, організовувати самостійну роботу студентів, повністю забезпечувати студентів навчальним матеріалом [283, с. 70].

Система Moodle дозволяє створювати навчальні курси з дисциплін і керувати ними. Серед важливих особливостей створення й функціонування електронних навчальних курсів на базі навчального середовища Moodle, що вигідно відрізняють їх від традиційних форм організації навчального процесу, перш за все, слід назвати такі:

- інтерактивна взаємодія користувачів електронного курсу з викладачем, а також один з одним;
- використання гіперпосилань на внутрішні й зовнішні освітні ресурси, пов’язані з навчальною дисципліною;
- можливість використання в освітньому процесі цифрового контенту (графічних, звукових і відеофайлів), що дозволяє накопичувати й систематизувати інформацію, корисну для подальшого вивчення дисципліни;

- чітке планування навчального процесу та управління курсом відповідно до вимог навчальної програми, а також освітніх стандартів;
- широкий спектр унікальних завдань (віртуальні кейси та командні конкурси, використання яких неможливе в традиційній формі навчання) [213].

Н. Морзе та О. Глазунова висувають такі вимоги до розробки електронного навчального курсу:

- кожен елемент курсу має бути стандартизований щодо форми подання його змісту, тобто відповідати певному шаблону;
- зміст, який подають у навчальному ресурсі, має відповідати сучасному стану наукового прогресу у відповідній галузі й бути достатнім для засвоєння;
- кожен навчальний ресурс необхідно створювати з урахуванням методики впровадження дистанційних технологій навчання та використовувати методично грамотно [283, с. 71].

Як зазначають О. Орчаков і А. Калмиков, процес розробки дистанційного курсу має два етапи: розробка методичного наповнення та дизайн курсу. При цьому дизайн курсу може бути методичним (структурування тексту, логічне вибудовування його частин, проектування структури понятійно-категоріального апарату й інструментальної частини курсу – контролів, обговорень, оціночних критеріїв тощо) у вигляді „вбудовування” текстів, написаних викладачем й оброблених методистом, у веб-структуру курсу, формування системи переходів та посилань; а також у вигляді підбору ілюстрацій, розробки специфічних методів візуалізації та ін. [308, с. 27].

Детальніше (але з більшим акцентом на педагогічному аспекті й меншим – на технічному) процес розробки дистанційного курсу в системі Moodle представляють В. Кочисов і О. Гогицаєва, поділяючи його на такі етапи:

1. Визначення мети й завдання курсу з урахуванням особливостей цільової аудиторії.

2. Підготовка та структурування навчального матеріалу. Розбивка курсу на теми (лекції + практичне завдання + тест). Рекомендовано вводити в текстову частину кожної теми (лекції): психологічний настрій; цілі вивчення теми; навчальні питання; навчальний матеріал; набір ключових проблем за темою; питання для самоперевірки й рефлексії (бажано з відповідями, коментарями та рекомендаціями).

3. Підготовка медіафрагментів. Розробка малюнків, таблиць, схем, креслень, відеоряду.

4. Підбір списку літератури та гіперпосилань на ресурси Інтернет (анотований перелік найкращих сайтів з цієї тематики, сайтів електронних бібліотек та ін.).

5. Продумування системи контролю й оцінки. Підбір тестів, завдань, контрольних питань, кейсів, тем рефератів і курсових робіт, самостійних робіт. Проектування способів закріплення знань і навичок та здійснення зворотного зв'язку.

6. Розробка календаря курсу.

7. Завантаження матеріалів у систему Moodle.

8. Тестування курсу, зокрема на різних роздільних здатностях екрана та в різних браузерях.

9. Запуск курсу [221, с. 17].

До найважливіших елементів дистанційного курсу в системі Moodle належать лекції, завдання, календарний план курсу, система поточного й підсумкового контролю рівня засвоєння студентами навчального матеріалу, форум та ін.

Слід особливо відзначити, що елемент „Лекція” можна використовувати в системі дистанційного навчання Moodle не тільки й не стільки як сторінку з теоретичним матеріалом. Цей елемент передбачає активну участь студентів у процесі вивчення нового матеріалу. Цьому сприяє

особлива структура лекції й насичення її різноманітними інтерактивними елементами (завданнями). За допомогою елемента „Лекція” можна реалізувати процес програмованого навчання. Навчальний матеріал можна видавати частинами, у кінці кожної частини задавати питання й залежно від відповідей спрямовувати процес навчання з тієї чи тієї гілки вивчення матеріалу [182, с. 4].

Ефективною допомогою в самостійному вивченні студентами навчального матеріалу може стати мультимедіа-лекція – „записана на відео й оцифрована лекція викладача, доповнена електронною дошкою й іншими засобами, що підсилюють ефект сприйняття навчального матеріалу” [303, с. 137].

Необхідним елементом педагогічного супроводу самостійної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання є контроль якості знань. Отримати інформацію про засвоєння дистанційними студентами необхідних знань можливо так: за допомогою персональної перевірки викладачем знань студента з використанням чату, електронної пошти та інших засобів зв'язку; від іншого студента, який добре засвоїв навчальний матеріал і порівняв знання з власними; від самого студента, що порівняв власні знання з певним „еталоном”. Результати контролю та оцінки знань у дистанційному навчанні повинні бути „валідними”, об'єктивними та стабільними, доступними для тих, хто навчається [420, с. 235].

Завдання – це елемент дистанційного курсу, що дозволяє викладачеві ставити слухачам практичні завдання, які вимагають підготовки відповіді в електронному вигляді та її завантаження на сервер (у межах курсу) або відправлення електронною поштою. Викладач повинен переглянути роботу, прокоментувати та оцінити її [38, с. 65].

Тестування студентів у процесі навчання дозволяє оцінити рівень засвоєння матеріалу, прийняти рішення про допуск до наступної теми або, у випадку з підсумковим контролем, – про завершення вивчення курсу.

Тестові завдання можуть бути: в закритій формі (множинний вибір); з вибором: Так / Ні; Правильно / Неправильно; передбачати коротку текстову відповідь; тестами на відповідність; розгорнутими. Усі питання зберігаються в базі даних і можуть бути використані знову в цьому ж курсі (або в інших). На проходження тесту може бути виділено кілька спроб. За необхідності можна встановити ліміт часу на роботу з тестом [221, с. 12].

Система Moodle дозволяє викладачеві створювати та зберігати портфоліо кожного студента: усі здані ним роботи, усі оцінки й коментарі викладача до робіт, усі повідомлення в форумі. Викладач може створювати й використовувати в межах курсу будь-яку систему оцінювання. Усі позначки з кожного курсу зберігаються у зведеній відомості. Окрім того, навчальне середовище Moodle дозволяє контролювати „відвідуваність”, активність студентів, час їхньої самостійної навчальної роботи в системі [317, с. 4].

Одним з ефективних інструментів практико-орієнтованої професійної підготовки, який дозволяє максимально активізувати самостійну роботу студентів та забезпечити можливість вибору ними індивідуальної траєкторії навчання, є метод проектів.

Під проектом ми маємо на увазі спеціально організований викладачем і самостійно виконуваний учнями комплекс дій щодо вирішення значущої для студентів проблеми. Під методом проектів розуміють технологію організації освітніх ситуацій, у яких студент ставить і вирішує власні проблеми, і технологію супроводу самостійної діяльності студентів щодо вирішення проблем [105, с. 11].

На думку С. Ракутько, проектне навчання справляє систематизуючий вплив на процес навчання й дозволяє комплексно реалізувати завдання теоретичної та практичної підготовки, творчого розвитку й виховання майбутнього фахівця. Виконуючи проекти, студенти освоюють алгоритм творчої діяльності, вчаться самостійно шукати й аналізувати інформацію, інтегрувати та застосовувати отримані раніше та здобувати нові знання

й уміння [351, с. 1816]. Проектна діяльність передбачає такі етапи: розробка проектного задуму (аналіз ситуації, аналіз проблеми, цілепокладання, планування); реалізація проектного задуму (виконання запланованих дій), оцінка результатів проекту (нового/зміненого стану реальності) [Там само, с. 11].

Результати виконаних проектів, які отримують студенти, повинні бути „відчутними”: якщо це теоретична проблема – конкретне її вирішення, оформлене в інформаційному продукті; якщо практична – конкретний продукт, готовий до використання. Результатом, з позиції педагога, є зміна рівня сформованості ключових компетентностей, які демонструють студенти в ході проектної діяльності [105, с. 11].

У педагогічній літературі розрізняють такі види проектів:

1. Дослідницькі. Їхньою метою є отримання наукового знання, що має ознаки новизни й теоретичної та/або практичної значущості.
2. Творчі. Метою проектів цього типу є отримання творчого продукту – газети, творів, альманаху, відеоролика, свята, експедиції тощо.
3. Рольові та ігрові. Специфіка цих проектів зумовлена їхньою назвою: проектант грає ролі історичних або вигаданих персонажів, а результат проекту лише намічається, остаточно вимальовуючись тільки в кінці проекту.
4. Ознайомчо-орієнтовні (інформаційні). Метою цього типу проектів є збір інформації про який-небудь об’єкт, явище з метою його аналізу, узагальнення інформації та її подання широкій аудиторії у вигляді публікації в ЗМІ.
5. Практико-орієнтовані (прикладні). Метою проектів цього типу є отримання результату, орієнтованого на соціальні інтереси самих учасників.
6. Монопроекти. Такі проекти розробляють у межах одного предмета, обираючи зазвичай найскладніші розділи й теми, хоча можливо використовувати інформацію з інших областей знання й діяльності.

7. Міжпредметні проекти, на відміну від монопроектів, виконують у позаурочний час і під керівництвом кількох фахівців у різних галузях знання. Проекти з прихованою, неявною координацією – це зазвичай телекомунікаційні проекти, у яких координатор явно не виявляє функції організації й контролю, а є повноправним учасником проекту, „підказує” або „допомагає” у вирішенні проблем [476, с. 16 – 18].

З метою активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхньої мотивації навчання, творчих здібностей, самостійного багатовимірного мислення, умінь і навичок аналізу та структурування інформації, навичок аналізу й контролю власної навчальної діяльності тощо доцільно включати в завдання для самостійної роботи підготовку проектів з використанням різноманітних інструментів візуалізації навчальної інформації, наприклад: інтелект-карт (англ. mindmaps), „дерева рішень”, „хмари слів”, інфографіки, „стрічки часу” та ін.

Інтелект-карта – це спосіб візуального зображення понять та їхніх структурних елементів, в основі якого лежить принцип „радіантного мислення”.

„Дерево рішень” – це один з методів класифікації та прогнозування, метою якого є аналіз значного масиву інформації, порівняння альтернативних рішень проблеми, формування у студентів навичок класифікації, гнучкості мислення [310, с. 133; 456, с. 7]. У найпростішому вигляді „дерево рішень” – це спосіб представлення правил в ієрархічній, послідовній структурі, де кожному об’єкту відповідає єдиний вузол, що дає рішення. Основа такої структури – відповіді „Так” або „Ні” на кілька питань [456, с. 97].

„Хмара слів” – це інструмент для представлення явища або процесу у вигляді набору ключових слів (хмара слів), який може бути використаний з метою формування в студентів навичок класифікації, структурування інформації; формування цілісності сприйняття явищ і процесів соціальної дійсності [310, с. 131].

Інфографіка – це спосіб передачі будь-якої ідеї, оснований на ілюстративному супроводі будь-якої інформації, представленої у вигляді відомостей або даних, часто кількісних. Інфографіка є різновидом графіків, специфіка яких полягає в особливій організації матеріалу, зокрема – в поєднанні графічного зображення й тексту.

„Стрічка часу” – подієво-часова стрічка (послідовність подій, що розташовані на часовій шкалі), інтерактивна хронологічна шкала, яка містить фотографії, тексти, ілюстрації та пов’язана із іншими соціальними сервісами за допомогою гіперпосилань [310, с. 131].

Зазначені засоби візуалізації інформації можуть бути створені за допомогою спеціальних онлайн-сервісів: www.mindmeister.com, <https://popplet.com/>, www.mapul.com, www.mind42.com, <http://studlab.com>, www.draw.io, <http://primat.org>, <https://wordart.com/>, www.canva.com, <https://creately.com/>, <https://infogram.com/>, <http://www.timetoast.com/>, <https://www.tiki-toki.com/> та ін., а також програмного забезпечення: XMind, Freemind, MindNode, MindomoBasic, DecisionToolsSuite, Timeline 3D, CorelDraw, Photoshop, Paint тощо.

Особливо перспективним вважаємо використання в процесі дистанційного навчання майбутніх юристів методу „портфоліо”, основним призначенням якого є систематизація студентами накопичуваного ними досвіду, знань, відображення сформованості їхніх загальнокультурних і професійних компетенцій, чітке самоосмислення напрямків власного розвитку в майбутній професійній діяльності. Портфоліо розрізняють за видами практико-результативної діяльності (освітнє, професійне); відповідно до суб’єкта діяльності (індивідуальне, групове); за цілями (портфоліо досягнень, особистісного розвитку, презентаційне, кар’єрного просування та ін.); відповідно до часового простору (тижневе, семестрове, курсове) [192, с. 20 – 22].

З метою перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання було проведено педагогічний експеримент.

Формувальний етап педагогічного експерименту, що передбачав реалізацію запропонованих педагогічних умов, здійснено протягом 2015 – 2017 н. р. Експеримент було проведено в умовах реального освітнього процесу на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля, Вищого навчального закладу Укоопспілки „Полтавський університет економіки і торгівлі” та Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

Особливо слід акцентувати увагу на тому, що в реальному навчально-виховному процесі розроблені педагогічні умови ми впроваджували комплексно, у безпосередньому взаємозв'язку. Їх розподіл був умовним і необхідним для детального обґрунтування й опису процедури впровадження.

Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів було реалізовано в процесі викладання студентам першого курсу спеціальності „Правознавство” заочної форми навчання професійно-орієнтованих дисциплін: „Історія держави та права зарубіжних країн”, „Історія держави та права України”, „Теорія держави та права”, „Юридична деонтологія”, „Конституційне право України” та „Кримінальне право”, а також спеціально розробленого й уведеного до навчального плану курсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”.

Організація процесу освоєння студентами дисциплін „Історія держави та права зарубіжних країн”, „Історія держави та права України”, „Теорія держави та права”, „Юридична деонтологія”, „Конституційне право України” та „Кримінальне право” відбувалась на основі інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної роботи так, що під час навчальних сесій заняття проходили традиційно, у формі реальних лекцій, семінарів,

практичних занять, а в міжсесійний час студентам було надано можливість поглиблювати їхні професійні знання, уміння й навички за допомогою технологій дистанційного навчання. Авторський спецкурс „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності” було впроваджено виключно в дистанційній формі.

Формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання здійснювалось на основі системного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та практико-орієнтованого підходів з урахуванням принципів системності, відкритості, безперервності, послідовності, зв'язку теорії з практикою, доступності, наочності, індивідуалізації педагогічного супроводу, інтерактивності, єдності навчальної й дослідницької діяльності.

Важливими передумовами для успішної реалізації **першої запропонованої педагогічної умови**, що передбачала інтеграцію технологій дистанційного навчання в процес фахової підготовки майбутніх юристів шляхом створення професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання, були розвиненість інформаційної інфраструктури та наявність відповідного матеріально-технічного (насамперед, апаратного й програмного) забезпечення ВНЗ, наявність у навчальних закладах власної локальної мережі, яка дозволяє отримати доступ як до ресурсів цих закладів, так і до ресурсів глобальної мережі, а також забезпеченість студентів комп'ютерами й доступом до Інтернету.

.Окрім того, перед початком проведення формувального етапу педагогічного експерименту було адаптовано наявне у ВНЗ навчально-методичне забезпечення освітнього процесу та розроблено нові комп'ютерно-орієнтовані навчально-методичні матеріали.

Орієнтуючись на розробки Л. Панченко щодо формування інформаційно-освітнього середовища університету [316], ми намагалися створити такі умови, щоб кожен суб'єкт освітнього процесу здійснював

власну діяльність, ефективно використовуючи компоненти цього середовища.

Платформою для організації віртуального навчального середовища як невід'ємного складника професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання майбутніх юристів було обрано систему Moodle, що зумовлено такими її перевагами:

1. Функціональність – наявність набору функцій різного рівня (форуми, чати, аналіз активності слухачів (студентів), управління курсами й навчальними групами та ін.).

2. Надійність – зручність адміністрування та управління навчанням, простота оновлення контенту на базі наявних шаблонів, захист користувачів від зовнішніх дій.

3. Стабільність – високий рівень стійкості роботи системи з огляду на різні режими роботи та активність користувачів.

4. Вартість – сама система безкоштовна, витрати на її впровадження, розробку курсів і супровід мінімальні.

5. Відсутність обмежень за кількістю ліцензій на слухачів (студентів).

6. Модульність – наявність у навчальних курсах набору блоків матеріалу, які можуть бути використані в інших курсах.

7. Наявність вбудованих засобів розробки й редагування навчального контенту, інтеграції різноманітних освітніх матеріалів різного призначення.

8. Підтримка міжнародного стандарту SCORM (Sharable Content Object Reference Model) – основи обміну електронними курсами, що забезпечує перенесення ресурсів до інших систем.

9. Наявність системи перевірки та оцінювання знань слухачів у режимі он-лайн (тести, завдання, контроль активності на форумах).

10. Зручність і простота використання та навігації – інтуїтивно зрозуміла технологія навчання (можливість легко знайти меню допомоги, простота переходу від одного розділу до іншого, спілкування з викладачем-тьютором та ін.) [178, с. 7 – 8].

Застосування технологій дистанційного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх юристів висувало нові вимоги до викладачів, які забезпечували навчальний процес. Вони повинні були усвідомити важливу роль ІКТ у перетворенні традиційного освітнього середовища в інноваційне, оволодіти необхідними компетенціями для якісної організації дистанційного навчання (предметною, методичною, комунікативною, інфокомунікаційною тощо).

З метою підготовки викладачів, які брали участь в експерименті, до роботи в Moodle та забезпечення тим самим ефективності інтеграції в освітній процес технологій дистанційного навчання для них було організовано й проведено тренінг-курси – „Основи організації дистанційного навчання за допомогою платформи Moodle”. Окрім того, для викладачів було розроблено методичні рекомендації щодо організації педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів спеціальності „Правознавство” в процесі дистанційного навчання.

У результаті участі у тренінг-курсах викладачі змогли поглибити їхні знання, уміння й навички щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічних цілях, освоїти технологію організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії учасників освітнього процесу засобами дистанційного навчання, ознайомитись з можливостями передачі та прийому інформації, організації самостійної роботи студентів, контролю й оцінки рівня засвоєння ними навчального матеріалу за допомогою системи Moodle тощо.

Протягом усього періоду проведення формувального експерименту ми забезпечували консультативну підтримку викладачів, які брали участь в експерименті, щодо вирішення організаційних, технологічних і навчально-методичних питань, які виникали.

Дистанційну навчальну роботу було організовано комбіновано – у формі синхронного та асинхронного навчання. Синхронне дистанційне навчання відбувалось під час проведення віртуальних лекцій і семінарів, відео-конференцій тощо в реальному часі, але у віртуальному просторі.

Організація асинхронного дистанційного навчання дозволила надати студентам можливість вибору зручного для самостійного освоєння навчального матеріалу часу.

Інтеграція системи Moodle в інформаційно-освітнє середовище ВНЗ дозволила синхронізувати бази викладачів і студентів. Кожен із них отримав особистий профіль на сайті. Після входу в особистий кабінет за допомогою пароля студенти отримували доступ до розміщеного на сайті інформаційного контенту.

Використання системи Moodle для організації дистанційного навчання майбутніх юристів експериментальної групи дозволило легко публікувати контент, завантажувати й обмінюватись інформацією, зберігати навчальні матеріали (навчальні програми, конспекти лекцій, допоміжні мультимедійні навчальні матеріали, завдання та ін.) на сервері, організувати управління, регулювання й контроль самостійної пізнавальної діяльності студентів, а також забезпечити ефективну інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу через форуми, чати тощо.

На основі навчально-методичних розробок викладачів ВНЗ, які брали участь в експерименті, а також автора цього дослідження були підготовлені й розміщені на сервері навчально-методичні комплекси з дисциплін „Історія держави та права зарубіжних країн”, „Історія держави та права України”, „Теорія держави та права”, „Юридична деонтологія”, „Конституційне право України” та „Кримінальне право”, які містили тексти лекцій, глосарій, перелік Інтернет-ресурсів, допоміжну навчальну літературу, допоміжні мультимедійні навчальні матеріали, завдання, тести для самоперевірки, підсумкові тести. Окрім того, за допомогою системи Moodle в навчальний процес упроваджено авторський дистанційний курс „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”.

Отже, організація професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання майбутніх юристів у ВНЗ, на базі яких проводився формувальний етап педагогічного експерименту, дозволила нам

забезпечити умови для інтеграції дистанційних і традиційних технологій навчання, оптимального використання потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів, індивідуалізації процесу навчання, оптимізації взаємодії суб'єктів освітнього процесу, посилення мотивації студентів до навчання, стимулювання їхньої активності й самостійності.

Використання системи навчального середовища Moodle, а також різноманітних Інтернет-технологій забезпечило широкі можливості для інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Відповідно до **другої розробленої нами педагогічної умови** інтерактивну взаємодію суб'єктів освітнього процесу було забезпечено за допомогою використання інтерактивних форм і методів навчання, електронних засобів зв'язку.

Для організації онлайн-лекцій та онлайн-семінарів у синхронному режимі (за допомогою онлайн-сервісу „Webinar”) ми використовували такі інтерактивні форми навчання: проблемну лекцію, лекцію-провокацію, лекцію-візуалізацію, лекцію-дискусія, лекцію з розглядом практичних ситуацій, лекцію-прес-конференцію, проблемний семінар, семінар-бесіду, семінар-дослідження, тренінг, майстер-клас. З метою підвищення ефективності навчання в процесі онлайн-лекцій і онлайн-семінарів використовували різноманітні інтерактивні методи – ситуаційно-рольові (ділові) ігри, проблемний метод, „метод Сократа (евристична бесіда)”, „зміни позицію”, „шкала думок”, „спаринг-партнерство” та ін.

Особливий інтерес у студентів викликала онлайн-лекція з дисципліни „Історія держави та права зарубіжних країн”, проведена у формі лекції-провокації на тему „Суспільно-політичний лад та право Стародавнього Єгипту”. Матеріал лекції було викладено зі спеціально допущеними помилками, які студенти мали знайти й виправити (див. Додаток Ж.1).

Позитивні відгуки від майбутніх юристів було отримано в результаті організації лекційного заняття з дисципліни „Теорія держави та права” у формі лекції-візуалізації на тему „Правовий статус особи та громадянина: поняття і структура”. Конкретизацію навчального матеріалу було здійснено за допомогою супроводжувального мультимедійного матеріалу: опорного конспекту у вигляді мультимедійної презентації, схем, таблиць, інфографіки (див. Додаток Ж.2).

Результативною, на думку викладачів і студентів, була організована в онлайн-режимі лекція-дискусія з дисципліни „Кримінальне право” на тему „Структура Кримінального кодексу України”.

Освоєння навчального матеріалу відбувалось за допомогою проблемного методу, групової дискусії, інтерактивних технологій „зміни позицію”, „спаринг-партнерство”, „метод Сократа (евристична бесіда)”.

Перед проведенням онлайн-лекції студентам було запропоновано самостійно ознайомитися з онлайн-матеріалом – Кримінальним кодексом України за посиланням <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2341-14/page> – і висунути гіпотези про структуру цього нормативно-правового акту.

У результаті, студенти розділилися на три групи:

- група 1 – ті, хто вважав, що Кримінальний кодекс України має дві частини – загальну та особливу;
- група 2 – ті, хто вважав, що Кримінальний кодекс України має дві частини – загальну та особливу, у яких, своєю чергою, є відповідні розділи; а кожен розділ охоплює деяку кількість статей;
- група 3 – ті, хто вважав, що Кримінальний кодекс України має деяку кількість статей.

На початку лекції-дискусії, проведеної за допомогою відеоконференцзв'язку, студентам було запропоновано роботу в парах. Вони виявляли їхню позицію та обирали „спаринг-партнера”, потім кожному зі „спаринг-партнерів” пропонували змінити його позицію на протилежну

та спробувати її аргументувати. Наприкінці дискусії з першого проблемного питання студенти визначились, до якої групи вони належать, обґрунтували їхню позицію та згоду/незгоду з альтернативними позиціями – наприклад, „Я згоден з тим, що Кримінальний кодекс України має дві частини – загальну та особливу, на 25%, але я вважаю, що структура кодексу значно ширша, і кожна з частин має власну структуру”.

Після проведеної віртуальної дискусії більшість студентів прийняла позицію групи 2 – тих, хто вважав, що Кримінальний кодекс України має дві частини – загальну та особливу, у яких, своєю чергою, є відповідні розділи, а кожен розділ охоплює деяку кількість статей.

Далі викладач оголосив, що кожна стаття Кримінального кодексу України також має певні елементи, і запропонував студентам самостійно їх визначити. З метою виявлення закономірностей побудови правової норми студентам було запропоновано розглянути такі статті Кримінального кодексу України: ст. 114. Шпигунство, ст. 129. Погроза вбивством, ст. 135. Залишення в небезпеці, ст. 139. Ненадання допомоги хворому медичним працівником, ст. 432. Мародерство. Після того як студенти ознайомилися з демонстраційним матеріалом, викладач задавав їм питання різних типів:

– прості, наприклад: „Які закономірності можна виявити в структурі статей, з якими ви ознайомилися?”, „Яка, на вашу думку, кількість елементів у вказаній нормі права?”;

– уточнюючі та узагальнюючі, наприклад: „Чи є в статтях 114, 129, 135, 432 Кримінального кодексу України вступна частина, яка вказує на певні обставини?”;

– змішані, наприклад: „Отже, ви вважаєте, що слідом за частиною норми, яка визначає певні обставини та умови й відповідає на питання „Якщо?”, є частина, яка визначає покарання? Тож, яке питання можна поставити, щоб ця частина була відповіддю на нього?”.

У результаті більше ніж половина студентів змогли самостійно визначити структуру Кримінального кодексу України та виявити

закономірностей побудови правової норми. Наведемо деякі з письмових коментарів студентів, які брали участь у занятті: „Я вражений тим, що я самостійно зрозумів, за яким принципом побудована стаття Кримінального кодексу України. У мене з'явилася мотивація до вирішення задач з кримінального права!”, „Сьогодні я зрозуміла, що я творча людина!”, „Тепер я навряд чи забуду ту інформацію, яку отримав на занятті, тому що я дійшов до необхідних висновків самостійно”.

Як свідчать результати опитування, студентам запам'яталась і лекція з розглядом практичних ситуацій, проведена в межах реалізації дистанційного спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності” на тему „Службовий етикет юриста” (див. Додаток Ж.3).

Лекцію було організовано так, що після викладу основного навчального матеріалу з теми викладач за допомогою сервісу розсилки надав студентам для розгляду кілька практичних ситуацій. У результаті колективного обговорення студенти змогли сформулювати конкретні висновки щодо особливостей службового етикету юриста: його видів, механізмів правового регулювання, національної специфіки тощо.

Активний інтерес студенти виявили під час проведення онлайн-лекції – прес-конференції з дисципліни „Конституційне право України” на тему „Правовий статус Президента України”. Лекція проходила у формі вебінару, що дозволило студентам ставити питання викладачеві в текстовому чаті. На початку лекції-прес-конференції студентів цікавили порядок обрання й вимоги до кандидата на пост Президента України, його повноваження й обов'язки, умови дострокового припинення повноважень. Потім вони підіймали питання щодо особливостей прийняття законопроектів, підписання законів Президентом України, їх оприлюднення та набуття ними чинності.

Онлайн-семінари так само, як і онлайн-лекції, ми проводили за допомогою онлайн-сервісу „Webinar”.

Як приклад розглянемо організацію проблемного онлайн-семінару зі спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності” на тему „Конфлікт в юридичній практиці”. Реалізація завдань семінару відбувалась за допомогою методів „групова дискусія”, „мозковий штурм”, а також кейсових технологій. Студентам заздалегідь були розіслані у вигляді кейсу матеріали для підготовки до семінару, які містили теми для доповідей, приклади ситуацій з юридичної практики, а також проблемні питання для обговорення на семінарі (див. Додаток Ж.4).

На початку онлайн-семінару студенти представили підготовлені доповіді. Далі відбулось обговорення наданих проблемних ситуацій. Студентам було запропоновано висунути гіпотези щодо їх рішення, перевірити їх та сформулювати власні висновки.

Після аналізу проблемних ситуацій викладач поставив студентам такі питання: „Як ви вважаєте, чому виникають конфлікти?”, „Які психологічні особливості людини впливають на стиль її поведінки в конфліктній ситуації?”. Творчий колективний пошук відповідей на питання було організовано у формі „мозкового штурму”. Спочатку зі студентами провели коротку розминку у формі експрес-опитування для того, щоб вони могли позбутися психологічних бар’єрів і дискомфорту. Далі студентів за їхнім бажанням розподілили на дві групи – групу генераторів ідей та експертну групу, завдання якої полягало в аналізі висунутих ідей і відборі найкращих з них. Цікавими виявилися ідеї студентів щодо причин виникнення конфліктів, до яких було віднесено: особливості виховання, низький рівень морального й духовного розвитку особистості, низький інтелектуальний рівень особистості, невміння людини коригувати особливості власного темпераменту, відсутність психологічної підготовки в управлінні конфліктом, певні життєві обставини. Наприкінці семінару було здійснено оцінку результатів та сформульовано висновки.

З метою формування власної стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях студентам було запропоновано:

– заповнити особистісний опитувальник Айзенка (за посиланням: <http://test.msk.ru/cgi-bin/stest1.cgi?001&0&0&0>) та виявити власний тип темпераменту;

– пройти тест Томаса-Кілмана „Типи поведінці в конфлікті” (за посиланням: <http://psytests.org/interpersonal/thomas-run.html>).

З інтересом студенти брали участь у семінарі-дослідженні зі спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”, який було проведено на тему „Бар’єри взаєморозуміння”.

У першій частині семінару відбулось прослуховування задалегідь підготовлених студентами доповідей, у другій частині – групове обговорення типів бар’єрів взаєморозуміння (емоційні, естетичні, моральні, культурні, інтелектуальні, мотиваційні тощо) та шляхів їх подолання. За допомогою техніки „мозковий штурм” студентам було запропоновано визначити бар’єри культурних упереджень. Слід відзначити, що зміст цього завдання студентам задалегідь не повідомляли.

У процесі обговорення студенти висунули такі гіпотези: „бар’єри культурних упереджень можуть бути пов’язані з нетолерантним ставленням до певних соціальних явищ”, „бар’єри культурних упереджень можуть виникати не лише між конкретними людьми, а й між цілими країнами з огляду на різні традиції, віру”, „на жаль, у нашій країні виникають політичні упередження, які часто призводять до конфліктних ситуацій”, „у процесі професійної діяльності юриста в нашій країні, а може й у багатьох інших, є вікові упередження, наприклад, таке – молодий юрист навряд чи зможе впоратися з серйозним запитом” тощо. Наприкінці онлайн-заняття підвели підсумки та проаналізували результати колективного дослідження проблеми бар’єрів взаєморозуміння.

Позитивні відгуки від студентів були отримані після проведення онлайн-семінару з дисципліни „Кримінальне право”. За допомогою методу ділової гри студенти вчилися розкривати скал злочину. Студентів

було розподілено на три групи, кожна з яких отримала для розгляду один з трьох наведених прикладів практичних ситуацій зі слідчої практики:

1. З метою заволодіння гаманцем, мобільним телефоном, коштовним годинником, ключами від машини та квартири громадянина Ю. Ф. раніше судимі брати Н. В., Р. В. під керівництвом їхнього батька, також раніше судимого С. В., розробили схему крадіжки цінних речей. Ця схема передбачала відволікання уваги Ю. Ф., яке мали забезпечити Н. В. та Р. В., ініціювавши бійку в ресторані, у якому Ю. Ф. любляв вечеряти. У той час, коли Ю. Ф. відповідно до плану мав би відволіктися, С. В. планував вкрати вказані цінні речі. Але під час здійснення плану крадіжки Ю. Ф. помітив С. В., який нишпорив по його речах, і голосно почав кликати охоронця ресторану. Коли брати Н. В., Р. В. та їхній батько С. В. зрозуміли, що їх викрито, С. В. дістав пістолет, і погрожуючи Ю. Ф. розправою, забрав у нього цінні речі. Підозрювані не встигли зникнути з місця злочину до того, як приїхала поліція, і їх було затримано.

2. Перебуваючи в стані алкогольного сп'яніння громадянин С. В. запропонував своїй дружині, громадянці Ю. В., пограбувати їхнього сусіда Р. Г. Громадянка Ю. В. відмовилася, посилаючись на те, що вона дуже боїться опинитися в тюрмі. Сварка між Ю. В. та С. В. переросла в бійку, у процесі якої чоловік підняв дружину й викинув її з балкону восьмого поверху. Вважаючи що Ю. В. загинула, С. В. заснув. Але Ю. В. пощастило – вона встигла зачепитися за балкон сусідів знизу й, коли чоловік пішов спати, стала кликати на допомогу. Сусіди витягли жінку та одразу ж викликали поліцію.

3. 15-річний Г. В. та 20-річний Р. Ю. знаходилися в напружених стосунках через те, що обидва були закохані в одну дівчину – 16-річну Ю. Д. Повертаючись додому з тренування, Г. В. випадково зустрів Р. Ю., який дарував квіти дівчині. Зачекавши, поки молоді люди поговорять і попрощаються, Г. В. підійшов до Р. Ю. і почав його ображати. Після взаємних образ почалася бійка. Під час бійки Г. В. випадково штовхнув Р. Ю.

у бік яру. Той впав і в результаті отримав тяжкі тілесні ушкодження. Г. В., злякавшись, одразу ж викладав швидку допомогу. Під час перевезення Г. В. до лікарні машина швидкої допомоги потрапила в аварію, у результаті якої Г. В. впав у кому.

Після самостійного аналізу й обговорення за допомогою засобів електронного зв'язку ситуації кожна група мала надати можливі варіанти рішень професійних завдань слідчого:

- надати правову оцінку діям підозрюваних;
- визначити попередню кваліфікацію злочину;
- визначити об'єкт, суб'єкт, об'єктивну, суб'єктивну сторону злочину, його кваліфікаційні ознаки;
- визначити основні та факультативні ознаки суб'єктивної сторони складу злочину;
- визначити остаточну кваліфікацію злочину з урахуванням об'єкта, суб'єкта, об'єктивної, суб'єктивної сторони злочину, його кваліфікаційних ознак.

Окрім онлайн-сервісу „Webinar” та програмного забезпечення „Skype”, які було використано для організації онлайн-занять у різній формі, невід'ємними засобами, які забезпечували інтерактивний взаємозв'язок між суб'єктами освітнього процесу були інтернет-форуми й чати в системі Moodle.

Організація форумів створювала умови для ґрунтовного обговорення навчальних проблем і професійних питань. Саме відсутність обмеження в часі в момент формулювання запитань і відповідей забезпечувала умови для осмисленого генерування студентами власних думок, що сприяло проведенню вдумливих дискусій. Чати ж, навпаки, надавали студентам і викладачам можливість швидкої та легкої взаємодії в режимі реального часу. Їх також використовували для обговорення проектів між групами студентів та під час підготовки до іспитів. Отже, використання чатів

і форумів створювало умови для організації спільної групової навчальної роботи.

Окрім того, з метою посилення індивідуалізації процесу комунікації студентів з викладачами активно використовувались сервіси „повідомлення” та „коментар”. За допомогою сервісу розсилки здійснювалось оперативне інформування всіх користувачів курсу або окремих груп про всі актуальні питання. У межах платформи здійснювався обмін файлами між викладачами та студентами, а також між студентами.

Паралельно з комунікаційними засобами системи Moodle для забезпечення постійного контакту студентів з викладачами, консультаційної підтримки студентів щодо вирішення організаційних і навчальних проблем, які виникали, ми використовували й інші електронні засоби комунікації – електронну пошту, соціальні мережі, месенджери – WhatsApp, Viber, Skype, Facebook Messenger та ін.

Особливо слід відзначити, що навчальна робота студентів за допомогою технологій дистанційного навчання потребувала від них більшого прояву активності й самостійності.

Згідно з **третьою розробленою нами педагогічною умовою** педагогічний супровід самостійної пізнавальної діяльності студентів здійснювався з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, умов, у яких він існує. Студентові було надано можливість вибору індивідуальної траєкторії навчання.

Умови дистанційного навчання вимагали більшої систематизації (структурування, узагальнення, класифікації тощо) навчального матеріалу, тому навчальна інформація з кожної дисципліни була презентована студентам у формі предметного кейса. З метою покращення сприйняття змісту дисциплін широко використовувались можливості мультимедійних комп’ютерних технологій передавати текст, графіку, відеоінформацію та ін.

Електронні навчально-методичні комплекси з професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, зокрема авторського спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності” містили такі блоки:

1. Програмно-інформаційний: анотація до курсу, навчальна програма курсу, робоча програма навчальної дисципліни, календарний план вивчення навчальної дисципліни, критерії оцінювання та ін.

2. Навчально-методичний: конспект інтерактивних лекцій, практичні завдання, методичні рекомендації до виконання практичних завдань, завдання для самоконтролю, список рекомендованої літератури.

3. Контрольний: перелік питань до іспиту, тестові завдання та ін.

4. Навчально-дослідницький: теми творчих, дослідницьких завдань.

5. Допоміжний: термінологічний словник ключових понять, відеолекції, мультимедійні презентації навчального матеріалу, інші допоміжні матеріали, інформація про проведення вебінарів (посилання на веб-сторінку, дата й час проведення зустрічі): лекцій, семінарів, тренінгів, майстер-класів, консультацій та ін.

З метою поглиблення й оцінки професійних знань, умінь і навичок, набутих студентами в процесі навчання, їм було запропоновано виконати самостійні завдання, наприклад, такі творчі завдання, як підготовка віртуальних плакатів, відеороликів тощо. До завдань дослідницького характеру належали підготовка доповідей, написання рефератів, формування бібліографії до теми, глосарію термінів за певною тематикою та ін. З метою диференціації навчання, окрім завдань, які отримували всі студенти експериментальної групи, було розроблено й індивідуальні завдання різного рівня.

Важливою формою організації самостійної роботи студентів було проектне навчання, у межах якого вони виконували групові й індивідуальні навчальні проекти різних видів: дослідницькі, творчі, практико-орієнтовані (прикладні), ознайомчо-орієнтовні (інформаційні) та ін., наприклад, як творче завдання з авторського спецкурсу „Основи професійного спілкування

в юридичній діяльності”, студентам було запропоновано за допомогою безкоштовного інтернет-сервісу <https://www.wix.com> створити колективний інтернет-блог (див. Додаток З), де кожен зміг би розмістити власну рецензію на наукову або науково-популярну, науково-методичну літературу, присвячену темі міжособистісного спілкування. Приклад однієї з таких рецензій представлено в додатку З.

Цікавим для студентів виявився інформаційний проект з дисципліни „Юридична деонтологія”. Студентам було запропоновано колективно заповнити тематичні розділи веб-сайту, присвяченого проблемі нормативного регулювання окремих видів практичної юридичної діяльності. Веб-сайт було створено за допомогою безкоштовного інтернет-сервісу <https://www.wix.com> (див. Додаток І).

Поглибленню знань студентів з історії держави та права сприяло виконання ним самостійних завдань, які передбачали аналіз і вирішення наданих у вигляді кейсу практичних ситуацій і навідних питань, наприклад, з дисципліни „Історія держави та права Зарубіжних країн” студентам було запропоновано ознайомитися з законодавчим кодексом стародавнього Вавилону – „Кодексом Хаммурапі” за посиланням: <http://www.hist.msu.ru/ER/Text/hammurap.htm>, проаналізувати його й вирішити, як відповідно до цього Кодексу могли би бути урегульовані такі ситуації:

Ситуація № 1. Один чоловік вкрав дорогоцінну статую богині Іштар зі святилища та подарував її своїй дружині.

Запитання: „Яке покарання його очікує?”, „Чи очікує покарання дружину? Чому?”, „Яке право було порушено?”.

Ситуація 2. У одного чоловіка вкрали золотий обруч, але він так і не зміг знайти свідків, які б знали його коштовну річ.

Запитання: „Яке рішення має прийняти лугаль відповідно до „Кодексу Хаммурапі”, якщо чоловік звернеться до нього? Чому?”

Ситуація 3. Одна людина віддала свій сад іншій для обробки землі.

Запитання: „Як вони мають ділити прибуток з ділянки?”

Ситуація 4. Одна людина віддала іншій на збереження золото в присутності свідків. Через деякий час той, хто зберігав майно, став заперечувати факт передачі.

Запитання: „Як урегулювати цю ситуацію відповідно до „Кодексу Хаммурапі”?”

З метою систематизації професійних знань студентів, розвитку їхнього творчого потенціалу й дослідницької компетенції під час самостійної навчальної роботи їм було запропоновано виконати творчі завдань, які передбачали візуалізацію навчального матеріалу: створення інтелект-карт (mind map), „дерева рішень” („дерево вирішальних правил”), „хмари слів”, „стрічки часу”, інфографіки. Приклади виконаних студентами самостійних завдань з дисциплін „Теорія держави та права зарубіжних країн”, „Кримінальне право”, „Конституційне право України” та спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності” подано в додатку К.

Важливою умовою підвищення навчальної мотивації студентів та продуктивності їхньої праці було те, що вони мали можливість ознайомитись з оціненими завданнями однокласників.

Під час виконання самостійних завдань студентам було рекомендовано використовувати текстові й графічні редактори (Word, Excel, PhotoShop, CorelDRAW, Paint, DecisionTools Suite та ін.), поєднувати текстово-графічну інформацію зі звуком, відео, кінофрагментами.

Унікальні можливості для забезпечення якості самостійної пізнавальної діяльності студентів надавала Всесвітня мережа Інтернет. З метою вирішення завдань пошукового, творчого й дослідницького характеру студенти активно використовували ресурси мережі Інтернет: інформацію з різноманітних сайтів, WEB-порталів університетів, наукових репозитаріїв, електронних бібліотек, цифрових мультимедійних архівів та ін. банків даних, онлайн-сервіси для створення інтелект-карт (www.mindmeister.com, www.coggle.it), „дерева рішень” (<http://studlab.com>, www.draw.io, <http://primat.org>), „хмари

слів” (<https://worditout.com/word-cloud/create>), „стрічки часу” (<http://www.timetoast.com/>), інфографіки (<https://www.easel.ly>, www.canva.com).

Одним з важливих ресурсів, який дозволив студентам переглядати й аналізувати у процесі самостійної навчальної роботи відео судових процесів, є сайт українського проекту „Відкритий суд” (<http://open-court.org/>), матеріали якого також представлені на YouTube каналі проекту (<https://www.youtube.com/channel/UCbLjWZ3ecRu49CC029F3WVQ>). Проект „Відкритий суд” було запущено в березні – квітні 2015 р. Його партнерами є Верховний Суд України, Вищий спеціалізований суд України з розгляду цивільних і кримінальних справ та понад 50 судів з усієї України. Проект реалізує публічний моніторинг судових процесів, який передбачає відеофіксацію судових засідань у цивільних, кримінальних, адміністративних та господарських справах [93].

Як ефективний інструмент самоконтролю навчальних досягнень студентів було застосовано онлайнві тести. За допомогою онлайнного тестування студенти могли здійснити самоперевірку результатів їхньої навчальної діяльності, а викладачі оцінити рівень освоєння ними навчальних матеріалів.

За допомогою онлайнного журналу успішності студенти легко отримували останню актуальну інформацію про їхню успішність та успішність одногрупників, але за необхідності тьютор курсу мав можливість змінити налаштування журналу для забезпечення конфіденційності. У такому разі студенти бачили тільки власні оцінки.

Ефективною формою реалізації розроблених педагогічних умов було впровадження в навчальний процес дистанційного спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності” на базі системи дистанційного навчання Moodle.

Структура розробленого дистанційного курсу містить такі компоненти: інформаційний (анотація до курсу, навчальна програма, методичні

рекомендації для роботи з курсом, календарний план, інформація про проведення вебінарів (посилання на веб-сторінку, дата й час проведення онлайн-лекцій та онлайн-семінарів, майстер-класів, консультацій), список рекомендованої літератури, критерії оцінювання), теоретичний (конспект інтерактивних лекцій, мультимедійні презентації лекцій), практичний (практичні завдання, тести для самоперевірки), комунікаційний (форум, чати), допоміжні навчальні матеріали (психологічні тести, вправи для розвитку комунікабельності, глосарій (термінологічний словник ключових понять), перелік рекомендованих інформаційних ресурсів), модуль підсумкового контролю (підсумковий тест) (див. Додаток Л).

Тематичний план дистанційного спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності” містить чотири теми: „Поняття, структура, види професійного спілкування в юридичній діяльності”, „Психологічні особливості професійного спілкування в юридичній діяльності”, „Комунікативна, перцептивна та інтерактивна сторони спілкування в юридичній діяльності”, „Службовий етикет юриста”.

Окрім самостійного освоєння студентами представленого на сайті навчального матеріалу, упровадження дистанційного спецкурсу передбачало проведення онлайн-зустрічей (вебінарів) – лекцій, семінарів, майстер-класів, а також індивідуальних онлайн-консультацій, для організації яких було використано безкоштовну систему відеоконференцзв'язку „Webinar”. Слід зазначити, що ця система функціонує так, що для кожного вебінару автоматично створюється сторінка „Landing Page”, яка містить заголовок вебінару, питання, які будуть розглянуті на зустрічі, форму реєстрації (див. Додаток Л). Посилання на цю сторінку було розміщено у вигляді запрошення на вебінар у відповідному кожній темі курсу модулі, розміщеному в системі Moodle.

У результаті впровадження розроблених педагогічних умов у студентів ЕГ суттєво підвищився рівень професійної мотивації, потреби в професійному самовдосконаленні, спрямованості на досягнення мети,

активності й самостійності у виконанні поставлених завдань, сформованості системи професійних знань, умінь і навичок, здатності до саморефлексії й самооцінки власної діяльності, здатності творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах, володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, готовності вирішувати конфліктні ситуації та ін.

2.3. Аналіз результативності педагогічного експерименту

На контрольному етапі педагогічного експерименту ми проаналізували результативність упровадження запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

З цією метою після завершення формувального етапу педагогічного експерименту було проведено повторне (контрольне) діагностичне дослідження рівня професійної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп за допомогою діагностичного інструментарію, який використовувався й на констатувальному етапі експерименту.

Шляхом порівняння результатів констатувального та завершального (контрольного) етапів педагогічного експерименту було з'ясовано динаміку зміни рівня професійної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп за всіма визначеними критеріями: мотиваційно-ціннісним, емоційно-вольовим, когнітивним, діяльнісно-рефлексивним і комунікативним.

Порівняння результатів вхідного та підсумкового діагностування дозволило зробити висновки про позитивні зміни рівня професійної компетентності студентів ЕГ за всіма показниками мотиваційно-ціннісного критерію.

Найсуттєвіше покращення зафіксовано за показниками „мотивація до юридичної діяльності” та „ставлення до права (закону)”. Високий рівень за цими показниками на контрольному етапі показали відповідно 50,55% і 47,25% студентів ЕГ, тоді як на констатувальному етапі їх було лише 32,97% і 30,77%. Це відбулося за рахунок того, що на вищий рівень перейшла частина студентів, які під час вхідної діагностики засвідчили середній і низький рівні за цими показниками: відсоток респондентів із середнім рівнем зменшився на 5,49% і на 8,79% відповідно, а з низьким – на 12,09% і на 7,69% відповідно.

Збільшення кількості студентів з високим рівнем виявлено в ЕГ і за показником „потреба в професійному самовдосконаленні” (з 29,67% до 37,36%). Кількість осіб із середнім рівнем за цим показником збільшилась з 57,14% до 59,34%, натомість суттєво зменшилась кількість студентів, яким були притаманні низький ступінь виявлення потреби в професійному самовдосконаленні або її відсутність – з 13,19% до 3,3%.

Готовність завжди дотримуватись у різних моделях поведінки та спілкування морально-етичних норм, що характеризує високий рівень професійної компетентності майбутнього юриста за показником „стійкість морально-етичних переконань”, на контрольному етапі показали 18,68% респондентів з ЕГ, що на 6,59% більше, ніж було на констатувальному етапі. Кількість студентів із середнім рівнем за цим показником зменшилась на 4,39% (з 85,71% до 81,32%), а з низьким – на 2,20% (з 2,2% до 0%).

Позитивним результатом реалізації запропонованих педагогічних умов стало те, що в ЕГ на контрольному етапі не було виявлено жодного студента з низьким рівнем стійкості морально-етичних переконань та мотивації до юридичної діяльності.

Такі результати зумовлені тим, що під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту студентам ЕГ було надано можливість навчатися за індивідуальною траєкторією, їхня пізнавальна активність посилювалася за рахунок використання мультимедійних навчальних

матеріалів, практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання. Разом з тим, вирішення організаційних і навчальних проблем, які могли б знизити мотивацію студентів до навчання, забезпечувалось постійною підтримкою викладачів під час консультацій, спілкування за допомогою форумів, чатів, електронної пошти та інших засобів електронного зв'язку. Суттєвим чинником підвищення мотивації до юридичної діяльності стали й заходи, спрямовані на отримання майбутніми юристами відчуття задоволення й успіху від виконаної самостійної роботи.

Разом з тим, у КГ зафіксовано нерівномірність змін рівня сформованості професійної компетентності студентів за показниками мотиваційно-ціннісного критерію. Так, незначний приріст кількості студентів з високим рівнем (з 18,39% до 20,69%) за рахунок зниження кількості осіб із середнім рівнем (з 80,46% до 78,16%) виявлено за показником „стійкість морально-етичних переконань”. Не зафіксовано значного покращення в КГ й за показником „потреба в професійному самовдосконаленні”: високий рівень виявлено у 26,44% респондентів (було 25,29%), середній – у 52,87% (було 50,57%), низький – у 20,69% (було 24,14%). Більш позитивну динаміку спостерігаємо в результатах діагностики, отриманих за показником „ставлення до права”: високий рівень констатовано в 31,03% студентів (було 25,29%), низький – у 4,6% (було 10,34%), показники середнього рівня залишились незмінними. Водночас відзначаємо неочікуване зменшення в КГ кількості студентів, які показали високий рівень мотивації до юридичної діяльності (з 27,59% до 24,14%), за рахунок чого збільшилась кількість студентів з середнім рівнем професійної компетентності за цим показником (з 55,17% до 62,07%). Показник низького рівня зменшився, але несуттєво (з 17,24% до 13,79%). Такі результати в КГ дають підстави для ґрунтовного аналізу та подальшого вдосконалення технологій стимулювання професійної мотивації й формування потреби в професійному самовдосконаленні майбутніх юристів, особливо тих, які навчаються за заочною формою.

Результати порівняння рівня професійної компетентності майбутніх юристів за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ та КГ до та після проведення формувального експерименту надано в додатку Н.1.

Загальну динаміку зміни рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх юристів представлено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Динаміка зміни рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	26,38	38,46	24,14	25,57
Середній	64,56	60,44	62,64	64,37
Низький	9,07	1,10	13,22	10,06

Результати проведеної діагностики презентовано на рис. 2.3.

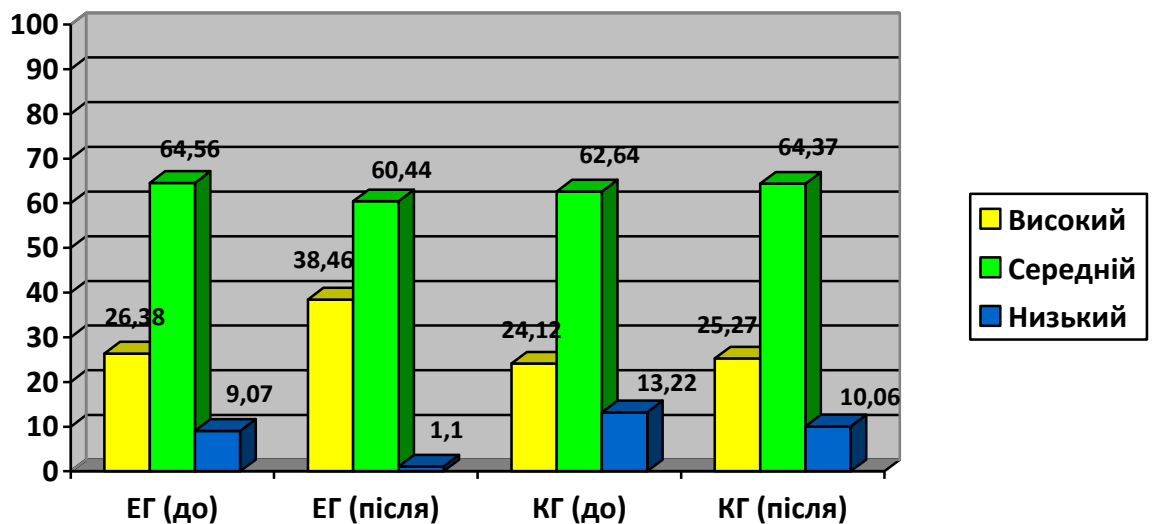


Рис. 2.3. Динаміка зміни рівня сформованості мотиваційно-ціннісного компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Тенденцію суттєвого зростання рівня професійної компетентності у студентів ЕГ на етапі підсумкової діагностики спостережено й за емоційно-

вольовим критерієм, тоді як у КГ виявлено лише незначні позитивні зміни за цим критерієм.

Після проведення формувального експерименту 23,08% учасників експерименту з ЕГ проявили психологічну готовність долати зовнішні й внутрішні перешкоди в досягненні мети, що на 9,89% більше, ніж результат вхідного діагностування рівня спрямованості майбутніх юристів на досягнення мети. 72,53% респондентів ЕГ засвідчили наполегливість і дисциплінованість у досягненні мети, але недостатню впевненість у власних силах, що вказує на приріст у 10,99% порівняно з результатами констатувального експерименту. Натомість у КГ зафіксовано незначне збільшення кількості студентів з високим (з 19,54% до 20,69%) і середнім (з 51,72% до 55,17%) рівнями спрямованості на досягнення мети. Кількість студентів із слабким проявом вольових якостей в ЕГ зменшились на 20,87% (з 25,27% до 4,4%), а в КГ – лише на 4,6% (з 28,74% до 24,14%). Зростанню рівня організованості, дисциплінованості, відповідальності, наполегливості в досягненні мети в студентів ЕГ суттєво сприяли організовані під час формувального експерименту ділові ігри, групові та індивідуальні проекти й інші творчі завдання, які студентам пропонували виконати в межах освоєння змісту професійно-орієнтованих дисциплін.

Використання інтерактивних форм і методів навчання, організація індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту сприяли суттєвому збільшенню в ЕГ кількості студентів з високим (з 21,98% до 41,76%) та середнім (з 27,47% до 42,86%) рівнями активності й самостійності у виконанні поставлених завдань, а також зменшенню кількості осіб, які виявляли пасивність й зазнавали труднощів у самостійному розв'язанні поставлених завдань (з 50,55% до 15,38%). У КГ такої позитивної динаміки за зазначеним показником не виявлено: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 12,64% до 19,54%, з середнім – з 42,53% до 50,57%. Кількість студентів КГ з низьким рівнем активності

й самостійності у виконанні поставлених завдань зменшилась, але не так суттєво, як в ЕГ: з 44,83% до 29,89%.

І в експериментальній, і в контрольній групах виявлено лише незначну різницю в рівні сформованості здатності до емоційно-вольової саморегуляції. Зміни показника високого рівня, який характеризує здатність свідомо контролювати й коригувати власні емоційні реакції та стани в будь-якій ситуації, в ЕГ дорівнювали 3,29%, у КГ – 2,3%. Кількість студентів, яким притаманна відносна стресостійкість та емоційна стабільність у типових ситуаціях, але недостатня психологічна стійкість в екстремальних умовах, змінилася в ЕГ на 3,3% (з 56,04% до 59,34%), а в КГ – на 2,3% (з 54,02% до 56,32%). У змінах низького рівня за цим показником простежуємо таку динаміку: в ЕГ студентів з недостатнім рівнем самовладання й витримки стало менше на 6,59%, а в КГ – на 4,6%.

Такі результати зумовлені тим, що форми емоційних проявів особистості є соціально зумовленими, їх формування починається ще в дитинстві. Суттєві позитивні зміни в емоційній сфері особистості потребують тривалого педагогічного впливу, проте позитивним результатом експерименту вважаємо те, що стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів ЕГ у процесі дистанційного навчання сприяло зміні ролі студентів – з відносно пасивного здобувача інформації на активного суб'єкта навчання. Помітно зросла їхня внутрішня спрямованість на постійний саморозвиток і самовдосконалення. У студентів КГ таких позитивних змін не відбулось.

Результати порівняння рівня сформованості емоційно-вольового компонента професійної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному й контрольному етапах педагогічного експерименту узагальнено в додатку Н.2.

Загальну динаміку зміни рівня сформованості емоційно-вольового компонента професійної компетентності майбутніх юристів представлено в табл. 2.5.

Динаміка зміни рівня сформованості емоційно-вольового компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	16,12	27,11	13,03	16,48
Середній	48,35	58,24	49,42	54,02
Низький	35,53	14,65	37,55	29,50

Результати проведеної діагностики презентовано на рис. 2.4.

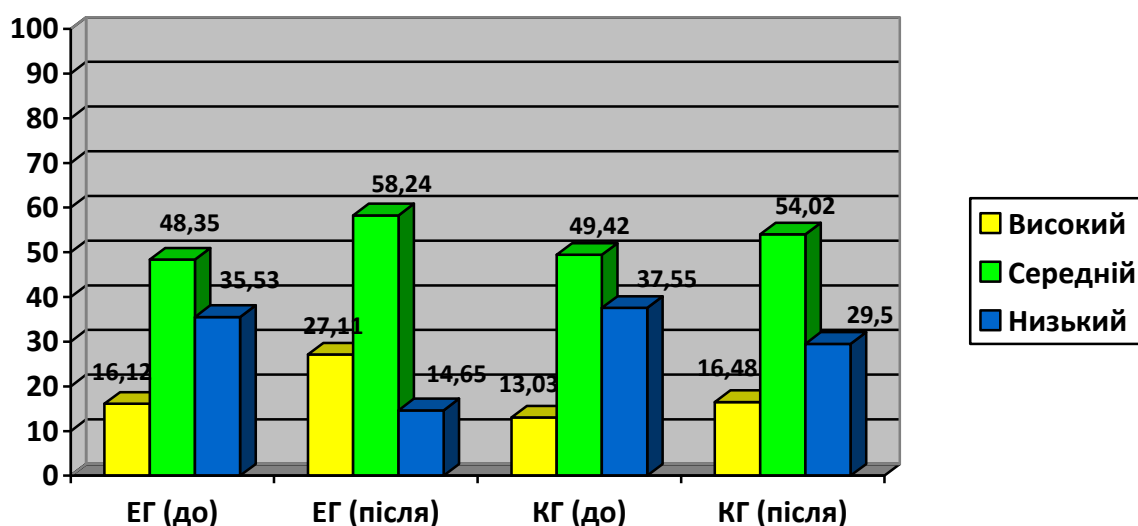


Рис. 2.4. Динаміка зміни рівня сформованості емоційно-вольового компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Порівнюючи результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів за когнітивним критерієм, також відзначаємо більші позитивні зміни в ЕГ порівняно з КГ.

Так, за показником „повнота, системність і усвідомленість знань” кількість студентів з високим рівнем збільшилась в ЕГ на 35,16%, а в КГ – на 17,24%. На констатувальному етапі і в ЕГ, і в КГ студентів з високим рівнем за цим показником не виявлено. Усвідомленість, але недостатню системність, фрагментарність знань у галузі права, що характеризують середній рівень сформованості когнітивного компонента професійної

компетентності, під час повторного діагностування констатовано в 58,24% респондентів з ЕГ та в 50,57% респондентів з КГ, що відповідно на 19,78% і 11,49% більше, ніж було визначено під час проведення вхідних діагностичних процедур. Показники низького рівня в ЕГ зменшились на 54,95% (з 61,54% до 6,59%), а в КГ – на 28,74% (з 60,92% до 32,18%).

Суттєве підвищення рівня готовності використовувати набуті знання творчо й доцільно на контрольному етапі зафіксовано тільки в студентів ЕГ: показники високого рівня збільшились на 12,08% (з 14,29% до 26,37%), середнього – на 10,99% (з 50,55% до 61,54%), а показники низького рівня зменшились на 23,07% (з 35,16% до 12,09%). У КГ кількість студентів, які виявили здатність доцільно й творчо використовувати набуті професійні знання (високий рівень), збільшилася несуттєво – на 2,3% (з 19,54% до 21,84%). Здатність використовувати набуті професійні знання творчо, але не завжди раціонально показали 44,83% студентів КГ (на констатувальному етапі було 41,38%), а переважно автоматизований характер використання набутих професійних знань – 33,33% студентів КГ (було 39,08%).

Такі результати зумовлені тим, що в ЕГ за рахунок використання кейсових технологій, мультимедійних засобів навчальний матеріал було подано узагальнено, систематизовано й наочно. Проведення інтерактивних лекцій і семінарів, а також акцент в організації самостійної роботи студентів на творчих завданнях сприяли свідомому засвоєнню ними змісту навчальних дисциплін, формуванню їхньої готовності використовувати набуті знання творчо й доцільно.

Результати порівняння рівня сформованості когнітивного компонента професійної компетентності студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту узагальнено в додатку Н.3.

Загальну динаміку зміни рівня сформованості когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх юристів представлено в табл. 2.6.

Динаміка зміни рівня сформованості когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	7,15	30,77	9,77	19,54
Середній	44,51	59,89	40,23	47,70
Низький	48,35	9,34	50,00	32,76

Результати проведеної діагностики презентовано на рис. 2.5.

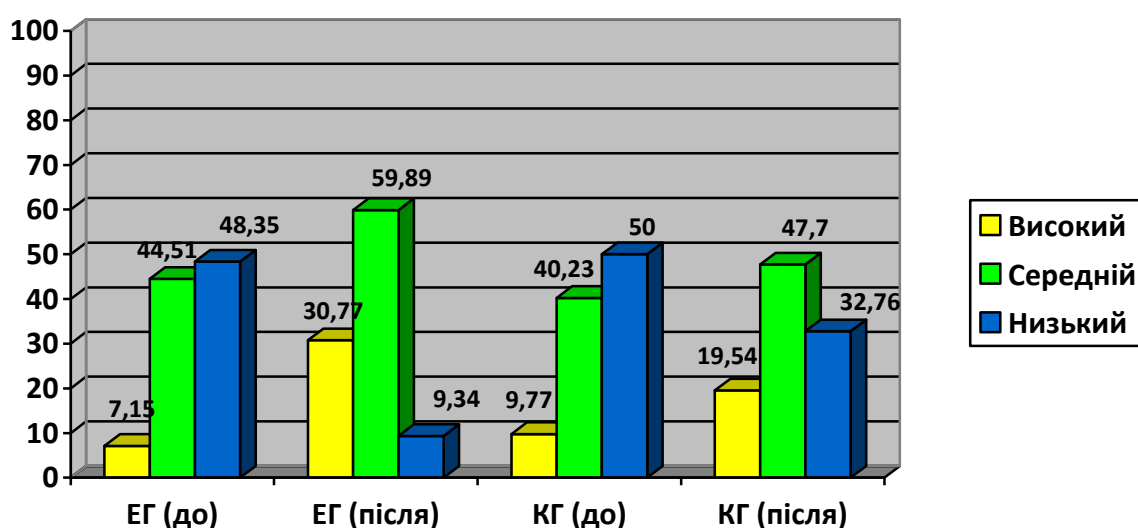


Рис. 2.5. Динаміка зміни рівня сформованості когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Аналіз результатів підсумкової діагностики дозволив зафіксувати суттєві відмінності між показниками зміни рівня професійної компетентності студентів ЕГ та КГ, отриманими до та після проведення формувального етапу експерименту, і за діяльнісно-рефлексивним критерієм.

Порівняння рівня сформованості системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста на етапі вхідного й підсумкового діагностування засвідчило збільшення кількості студентів з високим рівнем в ЕГ на 26,38% (з 5,49% до 31,87%), а в КГ – на 13,79% (з 3,45% до 17,24%). Підвищення показників середнього рівня в ЕГ відбулось на 9,89% (з 52,75%

до 62,64%), тоді як у КГ – лише на 6,9% (з 41,38% до 48,28%). В обох групах кількість студентів з низьким рівнем за цим показником зменшилась: в ЕГ – на 36,27% (з 41,76% до 5,49%), а в КГ – на 20,69% (з 55,17% до 34,48%).

Здатність адекватно прогнозувати, аналізувати й оцінювати результати власної діяльності на контрольному етапі (високий рівень) виявили 34,07% респондентів з ЕГ (на 19,78% більше, ніж на констатувальному етапі) та 14,94% респондентів з КГ, що на 6,89% перевищило результати вхідної діагностики. Середній рівень за цим показником констатовано в 57,14% студентів з ЕГ (було 48,35%) та в 63,22% студентів з КГ (було 58,62%). Завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу в ЕГ суттєво зменшилась кількість студентів з низьким рівнем здатності до саморефлексії й самооцінки власної діяльності – на 28,57% (з 37,36% до 8,79%), тоді як у КГ це зменшення було не таким значним – на 11,49% (з 33,33% до 21,84%).

Суттєву різницю в результатах діагностики динаміки змін рівня сформованості діяльнісно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх юристів в ЕГ та КГ визначено й за показником „здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах”. Якщо в ЕГ показники високого рівня збільшились на 19,78% (з 9,89% до 29,67%), середнього – на 6,6% (з 56,04% до 62,64%), то в КГ це збільшення було несуттєвим: кількість студентів з високим рівнем підвищилася на 5,75% (з 13,79% до 19,54%), з середнім – на 2,29% (з 49,43% до 51,72%). Кількість студентів з низьким рівнем здатності творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах в ЕГ зменшилась на 26,38% (з 34,07% до 7,69%), тоді як у КГ – лише на 8,04% (з 36,78% до 28,74%). Такі показники в КГ свідчать про недостатню увагу викладачів до розвитку творчих здібностей майбутніх юристів.

Очевидно, що позитивні зміни в рівні сформованості діяльнісно-рефлексивного компонента професійної компетентності студентів відбулись в обох групах, проте в експериментальній групі показники цих змін значно вищі. Це пов'язано з тим, що на формування професійних умінь і навичок,

необхідних для реалізації функцій юриста, здатності до саморефлексії й самооцінки власної діяльності, здатності творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах особливо вплинуло активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання, створення студентами професійного портфоліо, виконання групових та індивідуальних творчих проєктів, активна дослідницька робота тощо.

Результати порівняння рівня професійної компетентності майбутніх юристів за діяльнісно-рефлексивним критерієм у ЕГ та КГ до та після проведення формувального експерименту представлено в додатку Н.4.

Загальну динаміку зміни рівня сформованості діяльнісно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх юристів представлено в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Динаміка зміни рівня сформованості діяльнісно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	9,89	31,87	8,43	17,24
Середній	52,38	60,81	49,81	54,41
Низький	37,73	7,33	41,76	28,35

Результати діагностики презентовано на рис. 2.6.

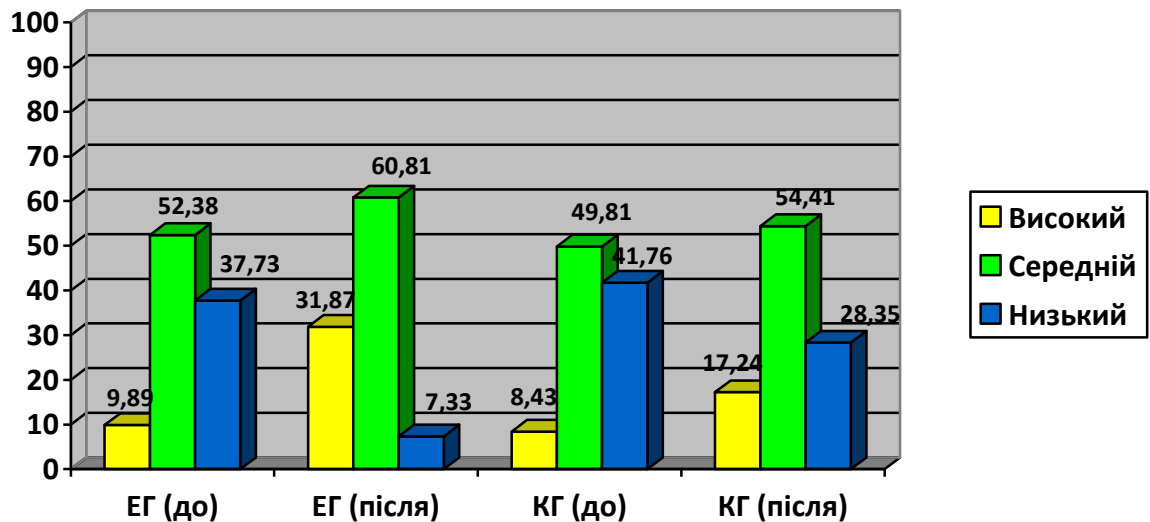


Рис. 2.6. Динаміка зміни рівня сформованості діяльнісно-рефлексивного компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Істотне зростання рівня професійної компетентності майбутніх юристів ЕГ відбулося за комунікативним критерієм оцінки. Позитивну динаміку зафіксовано за всіма показниками. На контрольному етапі експерименту в ЕГ виявлено 34,07% студентів з оптимальним (високим) рівнем розвитку перцептивних здібностей, 61,54% – з достатнім (середнім), і лише 4,4% – з недостатнім (низьким), тоді як за результатами вхідної діагностики високий рівень за показником „перцептивні здібності” показали 23,08% респондентів ЕГ, середній – 56,04%, а низький – 20,88%.

Вільне володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність їх свідомо використовувати, установлювати оптимальний стиль ділового спілкування, що характеризує високий рівень професійної компетентності майбутнього юриста, на контрольному етапі показали 37,36% від загальної кількості студентів ЕГ. Середній рівень за цим показником виявлено в 61,54%, а низький у 1,1% студентів. Такі показники суттєво перевищили показники, отримані на констатувальному етапі: кількість студентів з високим рівнем володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування в ЕГ становила 20,88%, з середнім 60,44%, з низьким – 18,68%.

Значну різницю в ЕГ спостерігаємо й за показником „готовність вирішувати конфліктні ситуації”. Кількість студентів ЕГ з високим рівнем за цим показником збільшилася на 15,38% (з 13,9% до 28,57%), з середнім – на 5,49% (з 61,54% до 67,03%), натомість кількість студентів з низьким рівнем зменшилася на 20,87% (з 25,27% до 4,4%).

Водночас за результатами підсумкової діагностики рівень комунікативного компонента професійної компетентності студентів КГ не отримав такого стрімкого розвитку. Кількість студентів з високим рівнем перцептивних здібностей на контрольному етапі становила 20,69%, що лише на 1,15% більше, ніж було на констатувальному етапі. Показники середнього рівня перцептивних здібностей у КГ також несуттєво збільшились (з 50,57% до 54,02%). Відповідно й несуттєво зменшилась кількість студентів, які виявили недостатній рівень розвитку перцептивних здібностей – з 29,89% до 25,29%. Ще менш значною виявилась різниця в результатах вхідної та підсумкової діагностики в КГ за показником „рівень володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування” (показники високого рівня змінилися з 13,79% на 14,94%, середнього – з 57,47% на 59,77%, низького – з 28,74% на 25,29%), а також за показником „готовність вирішувати конфліктні ситуації” (кількість осіб з високим рівнем взагалі не збільшилась, кількість студентів з середнім рівнем зросла з 56,32% до 57,47%, а з низьким – зменшилася з 34,48% на 33,33%).

Безумовно, уведення в програму професійної підготовки майбутніх юристів ЕГ спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”, а також застосування різних форм комунікації викладачів зі студентами та студентів між собою за допомогою електронних засобів зв'язку якісно позначилося на результатах підсумкової діагностики рівня сформованості комунікативного компонента професійної компетентності студентів ЕГ. Отримані в КГ результати змушують замислитись

над необхідністю удосконалення технологій розвитку комунікативної культури майбутніх юристів у процесі їх фахової підготовки.

Результати порівняння рівня професійної компетентності майбутніх юристів за комунікативним критерієм у ЕГ та КГ до та після проведення формувального експерименту представлено в додатку Н.5.

Загальну динаміку зміни рівня сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх юристів представлено в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Динаміка зміни рівня сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	19,05	33,33	14,18	14,94
Середній	59,34	63,37	54,79	57,09
Низький	21,61	3,30	31,04	27,97

Результати проведеної діагностики презентовано на рис. 2.7.

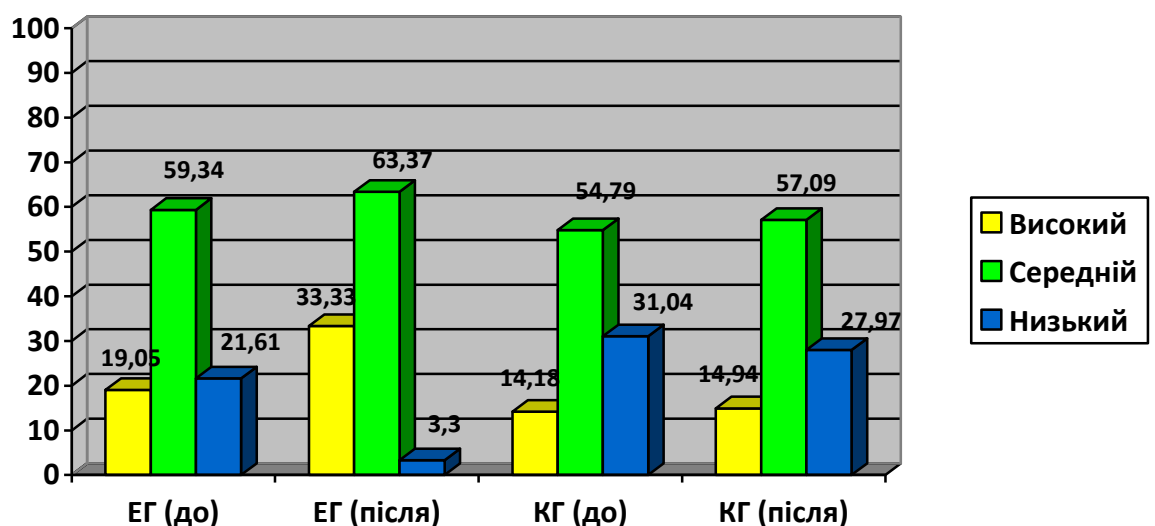


Рис. 2.7. Динаміка зміни рівня сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх юристів (у%)

Отже, порівняння результатів вхідного та підсумкового діагностування дозволило зробити такі висновки: у студентів ЕГ суттєво підвищилися показники за всіма визначеними критеріями, тоді як у КГ процес формування компонентів професійної компетентності відбувався нерівномірно.

Отримані розрахунки підтверджують перевагу в динаміці змін рівня професійної компетентності студентів ЕГ порівняно з КГ за всіма визначеними критеріями й показниками. Найбільшу різницю в результатах діагностики в експериментальній і контрольній групі на підсумковому етапі зафіксовано за показниками „повнота, системність та усвідомленість правових знань” і „мотивація до юридичної діяльності”. В ЕГ на вищий рівень за першим із цих показників перейшло на 26,21% студентів більше, ніж в КГ, за другим – на 21,03%. Найменшу різницю (у 2%), але також на користь ЕГ, виявлено під час діагностики рівня професійної компетентності за показником „здатність до емоційно-вольової саморегуляції”. Такі результати зумовлені тим, що на формування емоційно-вольової сфери особистості значною мірою впливають різноманітні соціальні чинники, з якими не завжди можуть конкурувати педагогічні, особливо якщо цей вплив не є тривалим. Натомість динаміка змін рівня розвитку професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, сформованості професійних знань, умінь і навичок, комунікативних і творчих здібностей значною мірою залежить від якості організації освітнього процесу.

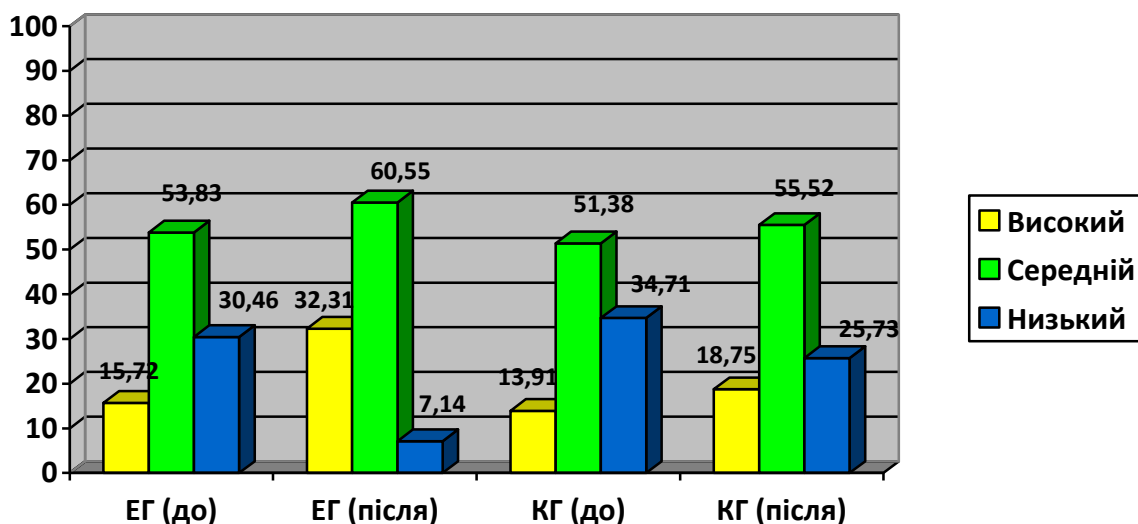
Загальні результати порівняння рівня професійної компетентності майбутніх юристів до та після проведення формувального експерименту представлено в табл. 2.9.

**Динаміка зміни рівня сформованості професійної компетентності
майбутніх юристів (у%)**

Рівень	ЕГ			КГ		
	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Високий	15,72	32,31	16,59	13,91	18,75	4,85
Середній	53,83	60,55	6,72	51,38	55,52	4,14
Низький	30,46	7,14	-23,31	34,71	25,73	-8,98

Як бачимо, є очевидна перевага показників зміни рівня професійної компетентності студентів ЕГ порівняно з КГ: кількість студентів з високим рівнем в ЕГ збільшилася на 16,59%, а в КГ – на 4,85% (різниця становить 11,75%). Показники середнього рівня в ЕГ підвищились на 6,72%, а в КГ – на 4,14% (різниця становить 2,58%). Зменшення кількості студентів з низьким рівнем в ЕГ відбулось на 23,31%, тоді як в КГ – на 8,98% (різниця становить 14,33%).

Розбіжності результатів констатувального й контрольного діагностичних досліджень щодо динаміки зміни рівня професійної компетентності майбутніх юристів в експериментальній і контрольній групах презентовано за допомогою діаграми (рис. 2.8):



**Рис. 2.8. Динаміка зміни рівня професійної компетентності
майбутніх юристів (у%)**

Динаміку зміни кількості майбутніх юристів з високим і низьким рівнями професійної компетентності в контрольній та експериментальній групах представлено за допомогою графіків лінійного наближення (див. Додаток О).

Отже, після проведення формувального експерименту в ЕГ на вищий рівень перейшло загалом на 14,33% (на високий – на 11,75%, на середній – на 2,58%) більше студентів, ніж у КГ, де навчання здійснювалось за традиційною методикою.

Статистичну значущість отриманих результатів підтверджено за допомогою методів математичної статистики.

Для порівняння частотних розподілів експериментальних і контрольних груп майбутніх юристів за рівнями сформованості професійної компетентності в процесі дистанційного навчання на констатувальному й формувальному етапах експерименту ми скористалися критерієм Пірсона χ^2 , який дозволяє порівняти два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою [313; 315; 375].

Критерій Пірсона χ^2 для наведеної нижче кореляційної таблиці двох ознак обчислюємо так:

X	Y						$N(x_i)$
	y_1	y_2	...	y_j	...	y_l	
x_1	N_{11}	N_{12}	...	N_{1j}	...	N_{1l}	$N(x_1)$
x_2	N_{21}	N_{22}	...	N_{2j}	...	N_{2l}	$N(x_2)$
...
x_i	N_{i1}	N_{i2}	...	N_{ij}	...	N_{il}	$N(x_i)$
...
x_k	N_{k1}	N_{k2}	...	N_{kj}	...	N_{kl}	$N(x_k)$
$N(y_j)$	$N(y_1)$	$N(y_2)$...	$N(y_j)$...	$N(y_l)$	N

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \sum_{j=1}^l \frac{(N_{ij} - N_{ij}^0)^2}{N_{ij}^0},$$

де N_{ij} – емпірична частота,

N_{ij}^0 – теоретична частота, обчислювана як $N_{ij}^0 = \frac{1}{N} N(x_i)N(y_j)$,

$N(x_i)$ – маргінали (підсумки) за X, $N(y_j)$ – за Y,

N – загальна кількість об'єктів,

k – кількість рядків таблиці,

l – кількість стовбців.

Величину $f = (k - 1)(l - 1)$ називають числом ступенів свободи кореляційної таблиці. Для нашого випадку $f = 2$.

Критичне значення критерію Пірсона $\chi_0^2 (f=2, p=0,05)$ дорівнює 5,99; критичне значення критерію Пірсона $\chi_0^2 (f=2, p=0,01)$ дорівнює 9,21; критичне значення критерію Пірсона $\chi_0^2 (f=2, p= 0,001)$ дорівнює 13,81.

Вихідні дані для розрахунків узагальнено в табл. 2.10, результати розрахунків за критерієм Пірсона χ^2 наведено в табл. 2.11.

Таблиця 2.10

**Порівняння розподілів експериментальної та контрольної груп
майбутніх юристів за рівнями сформованості компонентів
професійної компетентності**

<i>Мотиваційний компонент</i>				
Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	24	35	21	22
Середній	59	55	54	56
Низький	8	1	12	9
Разом	91	91	87	87
<i>Емоційно-вольовий компонент</i>				
Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	15	25	11	14
Середній	44	53	43	47
Низький	32	13	33	26
Разом	91	91	87	87
<i>Когнітивний компонент</i>				
Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	7	28	8	17
Середній	41	55	35	41
Низький	43	8	44	29
Разом	91	91	87	87

<i>Діяльнісно-рефлексивний компонент</i>				
Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	9	29	7	15
Середній	48	55	44	47
Низький	34	7	36	25
Разом	91	91	87	87
<i>Комунікативний компонент</i>				
Рівень	ЕГ		КГ	
	До	Після	До	Після
Високий	17	30	12	13
Середній	54	58	48	50
Низький	20	3	27	24
Разом	91	91	87	87

Таблиця 2.11.

**Порівняння розподілів експериментальної та контрольної груп
майбутніх юристів за рівнями сформованості професійної
компетентності на формувальному та констатувальному етапах
експерименту за критерієм Пірсона χ^2**

Компоненти	Емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 при порівнянні двох груп			
	ЕГ до	КГ до	ЕГ до	ЕГ після
	ЕГ після	КГ після	КГ до	КГ після
Мотиваційно-ціннісний	7,636	0,488	1,132	9,289
Емоційно-вольовий	11,357	1,368	1,057	7,710
Когнітивний	38,661	6,796	0,462	16,568
Діяльнісно-рефлексивний	28,783	4,992	0,391	15,125
Комунікативний	16,304	0,257	2,169	23,569
Узагальнений	18,529	1,964	0,530	13,261

Аналіз наведеної таблиці з розрахунками свідчить, що при порівнянні контрольної та експериментальної груп майбутніх юристів на констатувальному етапі для всіх критеріїв емпіричне значення критерію

$\chi^2_{\text{емп}}$ менше критичного значення 5,99 (відповідно 1,132; 1,057; 0,462; 0,391; 2,169), отже, відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп до експерименту незначущі ($p > 0,05$), тобто ці розподіли узгоджуються між собою.

На формувальному етапі при порівнянні контрольної та експериментальної груп майбутніх юристів емпіричне значення критерію χ^2 перевищує критичне значення (відповідні емпіричні значення критерію 9,289; 7,710; 16,568; 15,125; 23,569), отже відмінності між розподілами контрольних та експериментальних груп після експерименту статистично значущі на рівні 0,001 для когнітивного, діяльнісно-рефлексивного й комунікативного, на рівні 0,05 для емоційно-вольового, на рівні 0,01 для мотиваційно-ціннісного критеріїв.

При порівнянні контрольної групи майбутніх юристів до та після експерименту ми не отримали значущих відмінностей за всіма критеріями, крім когнітивного (емпіричне значення критерію Пірсона 6,796, що перевищує критичне 5,99 для рівня значущості 0,05).

У зіставленні експериментальної групи майбутніх юристів до та після експерименту ми отримали значущі відмінності на рівні 0,05 для мотиваційно-ціннісного компонента, на рівні 0,01 для емоційно-вольового, на рівні 0,001 для когнітивного, діяльнісно-рефлексивного й комунікативного критеріїв.

Загалом зіставлення експериментальної та контрольної груп майбутніх юристів показало, що їх розподіли за рівнями формування професійної компетентності до експерименту узгоджуються, тобто відмінності незначущі, емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 дорівнює 0,530, що не перевищує критичне значення для рівня 0,05. Після експерименту ми не спостерігаємо узгодженість розподілів, тобто вони є суттєво відмінними, емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 відповідно 13,261, що свідчить про відмінності на рівні $p < 0,01$.

Отже, результати опрацювання експериментальних даних методами математичної статистики (критерій Пірсона χ^2) свідчать про ефективність запропонованих умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

Порівняння результатів контрольного діагностичного дослідження в експериментальній та контрольній групах з результатами констатувального діагностичного дослідження засвідчило більш позитивну динаміку зміни рівня професійної компетентності майбутніх юристів у ЕГ порівняно з КГ. За допомогою статистичного аналізу встановлено достовірність отриманих даних, що підтверджує висунуту гіпотезу дослідження щодо ефективності запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

Висновки до розділу 2

На підставі результатів теоретичного аналізу проблем юридичної освіти, дистанційного навчання, а також аналізу реальної практики професійної підготовки студентів юридичних спеціальностей у ВНЗ України здійснено розробку й теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання, які передбачають: інтеграцію технологій дистанційного навчання в процес фахової підготовки майбутніх юристів шляхом створення професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання; забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу через використання практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання, електронних засобів зв'язку; організацію індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання.

Важливим теоретичним підґрунтям для визначення першої педагогічної умови стали наукові положення системного й середовищного методологічних підходів, теоретичні й методичні розробки щодо організації дистанційного навчання, концептуальні засади формування інформаційно-освітнього середовища навчального закладу. Констатовано, що перспективним є впровадження в процес професійної підготовки майбутніх юристів інтегрованого підходу, який базується на введенні в традиційний освітній процес елементів дистанційного навчання, ефективність якого може бути забезпечена шляхом організації професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання.

У контексті здійсненого дослідження професійно-орієнтоване інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання визначено як відкрита педагогічна система, яка містить сукупність взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі дистанційного навчання. Умовно в структурі професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання виокремлено такі взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: концептуальний, просторово-предметний, ресурсний.

Теоретичною основою для обґрунтування другої розробленої нами педагогічної умови стали наукові положення щодо доцільності й особливостей упровадження в процес професійної освіти практико-орієнтованого підходу, зокрема технологій інтерактивного навчання. Установлено, що ефективним засобом забезпечення інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу є практико-орієнтовані інтерактивні форми й методи навчання; широкі можливості для організації різномірневої суб'єкт-суб'єктної комунікації надають електронні засоби зв'язку.

Під час розробки третьої педагогічної умови ми спирались на теорії професійного розвитку майбутніх фахівців у вищій школі, а також на наукові й навчально-методичні праці, що характеризують педагогічні

й інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання. Установлено, що незважаючи на активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій, незамінну роль у процесі організації дистанційного навчання зберігає викладач, який організовує педагогічний супровід самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Індивідуалізований педагогічний супровід самостійної пізнавальної діяльності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання визначено як інтегративну технологію, що містить комплекс превентивних, просвітницьких, діагностичних і корекційних заходів, спрямованих на проектування й реалізацію умов для успішної адаптації й самостійної пізнавальної активності студентів в інформаційно-освітньому середовищі дистанційного навчання з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб кожного з них.

З метою експериментальної перевірки запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання проведено педагогічний експеримент, який складався з трьох етапів – констатувального, формувального та завершального (контрольного). Комплексну оцінку рівня сформованості професійної компетентності студентів юридичних спеціальностей здійснено за п'ятьма критеріями: мотиваційно-ціннісним, емоційно-вольовим, когнітивним, діяльнісно-рефлексивним та комунікативним.

На основі результатів діагностики встановлено, що високий рівень професійної компетентності на констатувальному етапі експерименту мали в середньому 15,71% респондентів з ЕГ та 13,91% з КГ. Найбільшими в обох групах виявились кількісні показники середнього рівня – 53,83% в ЕГ і 51,38% в КГ. Значний відсоток становлять студенти з низьким рівнем професійної компетентності: в ЕГ – 30,46%, у КГ – 34,71%.

Формувальний етап педагогічного експерименту було проведено в умовах реального освітнього процесу. Розроблені педагогічні умови впроваджували комплексно, у безпосередньому взаємозв'язку.

Платформою для організації віртуального навчального середовища як невід'ємного складника професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання майбутніх юристів було обрано систему Moodle. З метою підготовки викладачів, які брали участь в експерименті, до роботи в Moodle та забезпечення тим самим ефективності інтеграції в освітній процес технологій дистанційного навчання для них було проведено тренінг-курси.

Дистанційну навчальну роботу було організовано комбіновано – у формі синхронного та асинхронного навчання. Синхронне дистанційне навчання відбувалось під час проведення віртуальних лекцій і семінарів, відео-конференцій тощо в реальному часі, але у віртуальному просторі. Організація асинхронного дистанційного навчання дозволила надати студентам можливість вибору зручного для самостійного освоєння навчального матеріалу часу.

Для організації онлайн-лекцій та онлайн-семінарів у синхронному режимі ми використовували такі інтерактивні форми навчання, як проблемна лекція, лекція-провокація, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, лекція з розглядом практичних ситуацій, лекція-прес-конференція, проблемний семінар, семінар-бесіда, семінар-дослідження, тренінг, майстер-клас. З метою підвищення ефективності навчання в процесі онлайн-лекцій та онлайн-семінарів використовували різні інтерактивні методи: ситуаційно-рольові (ділові) ігри, проблемний метод, „метод Сократа (евристична бесіда)”, „зміни позицію”, „шкала думок”, „спаринг-партнерство” та ін.

Умови дистанційного навчання вимагали більшої систематизації (структурування, узагальнення, класифікації тощо) навчального матеріалу, тому навчальну інформацію з кожної дисципліни було презентовано студентам у формі предметного кейса. З метою покращення сприйняття змісту дисциплін ми широко використовували можливості мультимедійних комп'ютерних технологій передавати текст, графіку, відеоінформацію тощо.

З метою поглиблення й оцінки професійних знань, умінь і навичок, набутих студентами в процесі навчання, їм було запропоновано виконання самостійних завдань (підготовка доповідей, написання рефератів, формування бібліографії до теми, глосарію термінів за визначеною тематикою, аналіз і вирішення наданих у вигляді кейсу практичних ситуацій та навідних питань, виконання групових та індивідуальних навчальних проектів – створення інтернет-блогу, інтерактивних плакатів, відеороликів, візуалізації навчальної інформації за допомогою інтелект-карт (англ. mindmaps), „дерева рішень”, „хмари слів”, інфографіки, „стрічки часу” та ін.).

Наскрізною формою реалізації розроблених педагогічних умов було впровадження в навчальний процес розробленого нами дистанційного спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”.

Порівняння результатів діагностування рівня професійної компетентності студентів ЕГ та КГ до та після проведення формувального етапу експерименту дозволило зробити висновки про те, що в студентів ЕГ суттєво підвищилися показники за всіма визначеними критеріями, тоді як у КГ процес формування компонентів професійної компетентності відбувався нерівномірно.

У результаті підсумкової діагностики зафіксовано очевидну перевагу в динаміці змін рівня професійної компетентності студентів ЕГ порівняно з КГ: кількість студентів з високим рівнем у ЕГ збільшилася на 16,59%, а в КГ – на 4,85%. Показники середнього рівня в ЕГ підвищились на 6,72%, а в КГ – на 4,14%. Кількість студентів з низьким рівнем в ЕГ зменшилась на 23,31%, тоді як в КГ – на 8,98%.

Результати опрацювання експериментальних даних методами математичної статистики (критерій Пірсона χ^2) свідчать про ефективність запропонованих умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

Матеріали другого розділу висвітлено в публікаціях авторки [396; 398; 399].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання, що полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов, які забезпечують ефективність досліджуваного процесу.

1. Реформування всіх напрямків соціально-економічного життя, зокрема правової системи України, зумовлює необхідність модернізації й оптимізації системи юридичної освіти, висока якість якої є запорукою подальшої демократизації суспільних відносин, підтримки законності та правопорядку, об'єктивного захисту й розширення кола прав і свобод українських громадян на європейському рівні. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук ефективних шляхів упровадження в процес професійної підготовки майбутніх юристів перспективних інноваційних технологій навчання.

2. Проведене дослідження дозволило констатувати, що результатом професійної підготовки фахівця є його професійна компетентність, рівень якої безпосередньо залежить від якості організації освітнього процесу.

На підставі результатів термінологічного аналізу виокремлено основні підходи до розкриття сутності та структури професійної компетентності: професіографічний, особистісний, когнітивно-діяльнісний та інтегративний.

Професійну компетентність юриста визначено як інтегративну характеристику особистості, що визначає її готовність і здатність здійснювати правове регулювання суспільних відносин відповідно до прийнятих у соціумі норм, стандартів і вимог на основі сформованої цілісної системи загальнопрофесійних і спеціальних знань, умінь, навичок та особистісних якостей. У структурі професійної компетентності юриста виокремлено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний, комунікативний.

3. Установлено, що ефективною формою організації освітнього процесу, яку сьогодні активно використовують у багатьох країнах світу та яка дозволяє забезпечити максимальну індивідуалізацію й економічну рентабельність навчання, можливість здобувати освіту та перекваліфіковуватися без відриву від виробництва, реалізацію принципу навчання впродовж життя для всіх громадян незалежно від віку, місцезнаходження, фізичного стану тощо, є дистанційне навчання.

Виявлено характерні особливості організації дистанційного навчання в сучасному світі, зокрема в Україні (гнучкість у строках та умовах навчання, реалізація процесу навчання незалежно від розташування суб'єктів освітнього процесу в просторі й часі, суттєве посилення ролі самостійної пізнавальної активності здобувачів освіти, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження в освітній процес інтерактивних педагогічних технологій). З'ясовано, що найпоширенішими у світі моделями організації дистанційного навчання є сегментна, відкрита, віртуальна, бінарна, корпоративно-провайдерська.

4. З урахуванням теоретичних засад дослідження визначено критерії сформованості професійної компетентності майбутніх юристів (мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний, комунікативний) та відповідні кожному критерію показники. Визначено й охарактеризовано рівні сформованості професійної компетентності майбутніх юристів: високий, середній, низький.

5. Теоретично обґрунтовано, що формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання набуде більшої ефективності за таких педагогічних умов: інтеграції технологій дистанційного навчання в процес фахової підготовки майбутніх юристів шляхом створення професійно-орієнтованого інформаційно-освітнього середовища дистанційного навчання; забезпечення різнорівневої інтерактивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу через використання практико-орієнтованих інтерактивних форм і методів навчання, електронних засобів зв'язку; організації

індивідуалізованого педагогічного супроводу самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі дистанційного навчання.

б. Реалізацію розроблених педагогічних умов здійснено комплексно в їх безпосередньому взаємозв'язку в умовах реального освітнього процесу під час викладання студентам спеціальності „Правознавство” заочної форми навчання професійно-орієнтованих дисциплін, а також розробленого дистанційного спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”.

Доведено, що організація віртуального навчального середовища на базі платформи Moodle, проведення тренінг-курсів для викладачів з метою їх підготовки до роботи в системі Moodle, застосування синхронного та асинхронного режимів дистанційного навчання, використання інтерактивних форм і методів навчання (проблемна лекція, лекція-провокація, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, лекція з розглядом практичних ситуацій, проблемний семінар, семінар-бесіда, семінар-дослідження, тренінги, ділові ігри, „метод Сократа”, „спаринг-партнерство”, метод проєктів та ін.), кейсових технологій, електронних засобів комунікації (електронна пошта, соціальні мережі, месенджери), візуалізація навчального матеріалу за допомогою інтелект-карт, „дерева рішень”, „хмари слів”, „стрічки часу”, інфографіки, створення умов для вибору студентами індивідуальної траєкторії освоєння навчального матеріалу сприяли підвищенню ефективності освітнього процесу.

Порівняння результатів констатувального та завершального етапів педагогічного експерименту дозволило зробити висновок про те, що в результаті впровадження розроблених педагогічних умов у студентів ЕГ відбулося суттєве підвищення рівня професійної мотивації, потреби в професійному самовдосконаленні, спрямованості на досягнення мети, активності й самостійності у виконанні поставлених завдань, сформованості системи професійних знань, умінь і навичок, здатності до саморефлексії й самооцінки власної діяльності, творчого вирішення професійних завдань у стандартних і нестандартних умовах, володіння вербальними й невербальними

засобами комунікації, здатності встановлювати оптимальний стиль ділового спілкування, готовності вирішувати конфліктні ситуації.

7. У результаті підсумкової діагностики виявлено очевидну перевагу в динаміці змін рівня професійної компетентності студентів ЕГ порівняно з КГ. За допомогою статистичного аналізу встановлено достовірність отриманих даних, що підтверджує висунуту гіпотезу дослідження щодо ефективності запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання.

Здійснене дослідження не вичерпує повною мірою всіх проблем, пов'язаних з формуванням професійної компетентності майбутніх юристів у процесі дистанційного навчання. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків вважаємо дослідження проблеми модернізації змісту юридичної освіти відповідно до сучасних вимог, подальшу розробку інноваційних практико-орієнтованих технологій дистанційного навчання майбутніх юристів, вивчення питань удосконалення нормативного й методичного забезпечення цього процесу, пошук ефективних шляхів посилення міжпредметних зв'язків та оптимізації системи діагностики результатів самостійної навчальної роботи студентів юридичних спеціальностей у процесі фахової підготовки..

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова Н. Н. Компетентностный подход в образовании : организация и диагностика / Н. Н. Абакумова. – Томск : ТГУ, 2007. – 365 с.
2. Абрамов А. В. Проблемное обучение в контексте компетентностного подхода / А. В. Абрамов. – Тюмень : ТГПУ, 2008. – 86 с.
3. Абросимов А. Г. Теоретические и практические основы создания информационно-образовательной среды вуза / А. Г. Абросимов. – Самара : Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2003. – 204 с.
4. Агаева А. В. Формирование коммуникативной готовности к профессиональной деятельности студентов-юристов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Агаева Альбина Владимировна. – Орел, 2013. – 216 с.
5. Аджимуллаева Р. А. Практико-ориентированные методы обучения в профессиональной подготовке следователей в вузе МВД России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Аджимуллаева Розалия Алибиевна. – Санкт-петербург, 2008. – 170 с.
6. Акимова А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров / А. П. Акимова // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1973. – Вып. 1. – С. 37 – 44.
7. Алексеев И. А. Личностно-ориентированное обучение. Вопросы теории и практики / И. А. Алексеев. – Тюмень : ТГПУ, 1997. – 79 с.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та молодих викладачів вищ. навч. закл. / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
9. Алешина Е. А. Формирование правовой культуры в процессе юридического образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. юридических наук : спец. 12.00.01 „Теория и история права

- и государства; история правовых учений” / Е. А. Алешина. – Ростов-н/Д., 2008. – 29 с.
10. Алексеева Ж. М. Образ юриста в сучасній європейській культурі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.12 „Філософія права” / Ж. М. Алексеева. – К., 2008. – 16 с.
 11. Алфьоров С. М. Адміністративне право. Загальна частина : навч. посіб. / С. М. Алфьоров, С. В. Ващенко, М. М. Долгополова, А. П. Купін. – К. : Центр учбової л-ри, 2011. – 216 с.
 12. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во „Институт практической психологии”. – Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1996. – 384 с.
 13. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 54 с.
 14. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – М. : РАО, 1999. – 120 с.
 15. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Андреев Александр Александрович. – М., 1999. – 289 с.
 16. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования : педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : РИЦ „Альфа” МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. – 168 с.
 17. Андреев А. А. Дистанционное обучение : сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.
 18. Андрейцев В. І. Юридичний факультет – флагман правничої освіти в Україні / В. І. Андрейцев // Вісн. Київ. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Сер. „Юридичні науки”. – 2000. – Вип. 39. – С. 5 – 12.
 19. Андрошук А. Г. Професійна підготовка юристів у Німеччині : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрошук Аліна Геннадіївна. – К., 2006. – 178 с.

20. Андрущенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Нова парадигма. Філософія. Соціологія. Політологія. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 36: – С. 8 – 20.
21. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
22. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учебное пособие / А. М. Анисимов. – Харьков : ХНАГХ, 2008. – 275 с.
23. Анисимова Т. И. Дидактические условия формирования профессионально важных качеств личности у будущих юристов в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. И. Анисимова. – Казань, 2003. – 21 с.
24. Антощук С. В. Організаційно-педагогічні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників за дистанційною формою навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / С. В. Антощук. – Переяслав-Хмельницький, 2016. – 23 с.
25. Ануфрієнко О. А. Професійно-політична культура юриста (філософсько-правовий аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.12 „Філософія права” / О. А. Ануфрієнко. – К., 2007. – 18 с.
26. Ардеев А. Х. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ардеев Александр Халилович. – Ставрополь, 2005. – 169 с.
27. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1978. – 368 с.
28. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.

29. Бабков М. І. Формування естетичної культури у студентів юридичних вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / М. І. Бабков. – Луганськ, 2010. – 20 с.
30. Бабушкин Г. Д. Психодиагностика личности при занятиях физической культурой и спортом : учеб. пособие / Г. Д. Бабушкин. – Омск : Изд-во СибГУФК, 2012. – 328 с.
31. Базоров С. Н. Развитие коммуникативных умений юристов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; 13.00.08 / Базоров Сергей Николаевич. – М., 2003. – 160 с.
32. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
33. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
34. Баймуратов М. О. Міжнародне право : підручник / М. О. Баймуратов. – Х. : Одісей, 2001. – 672 с
35. Баловнева В. И. Сущность компетентного подхода в подготовке юриста в современном образовании / В. И. Баловнева // Материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Оренбург: ОГУ, 2011. – С. 884.
36. Бандурка О. М. Юридична деонтологія : підручник / О. М. Бандурка, О. Ф. Скакун. – Х. : Вид-во УВС, 2002. – 336 с.
37. Бандурка А. М. Юридическая психология : учебник / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков : Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2001. – 640 с.

38. Басараба Н. Платформа дистанційного навчання Moodle та її використання в організації навчального процесу / Н. Басараба // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. – Рівне : Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти, 2013. – № 2 – С. 63 – 66.
39. Бедь В. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ / В. Бедь, М. Артьомова // Освіта регіону. – К., 2011. – № 5. – С. 43 – 52.
40. Беликов В. А. Философия образования личности : деятельностный аспект : монография / В. А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.
41. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Беляев Геннадий Юрьевич. – М., 2000. – 157 с.
42. Бендова Л. В. Тьютор в системе открытого дистанционного образования : монография / Л. В. Бендова. – Жуковский : Изд-во Междунар. ин-та менеджмента ЛИНК, 2013 – 114 с.
43. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : ИПМО, 1995. – 336 с.
44. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.
45. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
46. Бех В. П. Філософський аналіз як засіб дослідження проблем професійної освіти / В. П. Бех, Ю. В. Бех // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 5 – 9.
47. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
48. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
49. Биков В. Ю. Класифікація засобів навчання / В. Ю. Биков, Ю. О. Жук // Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору : зб.

- наук. пр. / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука ; Ін-т засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2004. – С. 39 – 60.
50. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
51. Биков В. Ю. Моделі системи освіти і освітнього середовища / В. Ю. Биков // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. – 2010. – № 27. – С. 39 – 47.
52. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Віртуальна кафедра менеджменту освіти. Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf (дата звернення 15 квіт. 2017 р.) – Назва з екрана.
53. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 45 – 51.
54. Бігун В. С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі / В. С. Бігун. – К. : Вид. організація „Юстініан”, 2006. – 272 с.
55. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
56. Бобраков С. В. Практико-орієнтована спрямованість професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С. В. Бобраков. – Луганськ, 2014. – 20 с.
57. Бобраков С. Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини : практико-орієнтований підхід / С. Бобраков // Порівняльна професійна педагогіка. – Хмельницький, 2012. – № 2. – С. 161 – 168.

58. Бовдир О. С. Діагностика комунікативної культури у студентів юридичних спеціальностей в процесі вивчення гуманітарних дисциплін : навч.-метод. посіб. / О. С. Бовдир. – Херсон : КВНЗ „Херсон. акад. неперерв. освіти”, 2012. – 140 с.
59. Бовдир О. С. Формування комунікативної культури у студентів юридичних спеціальностей в процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. С. Бовдир. – Чернігів, 2012. – 20 с.
60. Бодненко Д. М. Підготовка викладачів вищого навчального закладу до здійснення дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Д. М. Бодненко. – К., 2008. – 20 с.
61. Бойко Ю. Ю. Формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Ю. Ю. Бойко. – К., 2008. – 21 с.
62. Бойцун К. Роль електронних підручників у інформатизації навчального процесу / К. Бойцун // Наук. вісн. Чернівець. ун-ту : зб. наук. пр. – Вип. 258. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – С. 10 – 15.
63. Бондар С. П. Термінологічний аналіз понять „компетенція” і „компетентність” у педагогіці: сутність і структура / С. П. Бондар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 3. – С. 93 – 99.
64. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
65. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-н/Д. : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000. – 351 с.

66. Бочаров В. М. Система формирования социальной компетентности специалиста органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Бочаров Виталий Михайлович. – Ставрополь, 2005. – 400 с.
67. Бражникова А. Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / А. Н. Бражникова. – Черкесск, 2000. – 23 с.
68. Бражникова А. Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бражникова Антонина Николаевна. – Черкесск, 2000. – 214 с.
69. Бризгалов И. В. Юридична деонтологія : короткий курс лекцій / І. В. Бризгалов. – К. : МАУП, 2003. – 48 с.
70. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової л-ри, 2012. – 240 с.
71. Вазина К. Я. Саморазвитие человека и технологическая организация образовательного пространства / К. Я. Вазина. – Челябинск, 1997. – 240 с.
72. Валеев Р. Г. Ефективність платформи дистанційного навчання MOODLE для формування пізнавальної самостійності курсантів ВНЗ МВС / Р. Г. Валеев // Postępow w nauce. Nowe poglądy, problemy, innowacje. Materiały międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. – Łódź. : Diamond Trading Tour, 2012. – С. 31 – 35.
73. Валеев Р. Г. Конструювання віртуального освітнього середовища при підготовці майбутніх поліцейських у ВНЗ / Р. Г. Валеев // Національна поліція Донеччини : проблеми становлення та стратегія розвитку – 2016 : зб. тез доп. Всеукр. наук.-практ. конф. – Маріуполь : ДВНЗ „ПДТУ”. – С.157 – 159.
74. Валеев Р. Г. Типы ресурсов СДН MOODLE и основы их использования в юридическом образовании / Р. Г. Валеев // Conferința științifico-practică

- internațională „Știință, educație, cultură” Междунар. науч.-практ. конф. „Наука, образование, культура”, посвящ. 26-ой годовщине Комратского гос. ун-та, 10 февр. 2017 : сб. тез. – Т. I. – Комрат : КГУ, 2017. – С. 263 – 265.
75. Василевич Ю. В. Дистанційна освіта студентів-юристів : сучасний стан, проблеми, перспективи / Ю. В. Василевич, О. В. Каліцева [Електронний ресурс] // Спецпроект: анализ научных исследований : Пятая междунар. науч.-практ. Интернет-конф. (17 – 18 июня 2010 г.). – Режим доступа: http://www.confcontact.com/2010spec_tezi/pe_vasilev.php (дата звернення 20 берез. 2015 р.). – Назва з екрана.
76. Васюк О. Теоретико-методичні аспекти організації дистанційної освіти / О. Васюк // Вісн. Кн. палати України. – 2011. – № 2. – С. 30 – 32.
77. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51 – 55.
78. Ведерніков Ю. А. Теорія держави і права : навч. посіб. / Ю. А. Ведерніков, А. В. Папірна. – К. : Знання, 2008. – 333 с.
79. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
80. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении : монография / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
81. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения : в помощь слушателям фак. новых методов и средств обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Знание, 1983. – 93 с.
82. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Материалы к четвертому заседанию

- методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
83. Вербицкий А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы / А. А. Вербицкий. – М. : МИМЛИНК, 2000. – 42 с.
84. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 334 с.
85. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 160 с.
86. Вербицкий В. В. Формування ключових компетентностей учнів – основне завдання навчального закладу / В. В. Вербицкий // Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів. – К. : Гранмна, 2013. – С. 32 – 37.
87. Веремчук А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання у ВНЗ / А. Веремчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 7. – С. 319 – 325.
88. Веренич О. В. Методи та засоби створення мультимедіальних дистанційних курсів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 „Інформаційні технології” / О. В. Веренич. – К., 2001. – 20 с.
89. Виленский М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособие / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман ; под. ред. В. А. Сластенина. – М. : Пед. о-во России, 2004. – 192 с.
90. Витвицкая Л. А. Практико-ориентированные технологии взаимодействия субъектов образовательного процесса университета / Л. А. Витвицкая // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф.

(с междунар. участием); Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ООО ИПК „Университет”, 2009. – С. 1682 – 1687.

91. Вишневская С. Л. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста в системе высшего профессионального образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / С. Л. Вишневская. – Ижевск, 2006. – 17 с.
92. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика : психология творческого обучения : монография / Н. Ф. Вишнякова. – Минск, 1995. – 239 с.
93. Відкритий суд [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://open-court.org/about/> (дата звернення 10 верес. 2017 р.). – Назва з екрана.
94. Владимирська Є. Ю. Науково-методичне забезпечення якості дистанційного навчання у технічному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Є. Ю. Владимирська. – К., 2006. – 21 с.
95. Владимирська Є. Ю. Науково-методичне забезпечення якості дистанційного навчання у технічному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Владимирська Євгенія Юріївна. – К., 2006. – 216 с.
96. Волженина Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения : учеб. пособ. / Н. В. Волженина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2008. – 59 с.
97. Выготский Л. С. Педагогические технологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
98. Гаевская Е. Г. Система дистанционного обучения MOODLE : методические указания для практических занятий : учеб. пособ. / Е. Г. Гаевская. – СПб. : Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 26 с.
99. Галай А. О. Основні навчальні компоненти юридичної клінічної освіти : шляхи впровадження клінічного спецкурсу та практики студентів

у навчальний процес вищих навчальних закладів в Україні : навч. посіб.
/ А. О. Галай. – К. : КНТ, 2009. – 96 с.

100. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие / П. Я. Гальперин. – М : МГУ, 1985. – 38 с.
101. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 607 с.
102. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Н. А. Глузман. – Луганськ, 2011. – 44 с.
103. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / Д. М. Годлевська. – К., 2007. – 21 с.
104. Гозман Л. Я. Дистанционное обучение на пороге XXI века / Л. Я. Гозман, Е. Б. Шестопал. – Ростов-н/Д. : Мысль, 1999. – 368 с.
105. Голуб Г. Б. Метод проектов – технология компетентностно ориентированного образования : метод. пособие для педагогов руководителей проектов учащихся основной школы / Г. Б. Голуб, Е. А. Перельгина, О. В. Чуракова ; под ред. Е. Я. Когана. – Самара : Учеб. лит.; Изд. дом „Федоров”, 2006. – 176 с.
106. Гончарова О. М. Типізація засобів сучасних інформаційно-комунікативних технологій за видами інформаційної діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Гончарова. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7699/97/> (дата звернення 26 берез. 2015 р.). – Назва з екрана.
107. Горяинова И. А. Формирование познавательной деятельности студентов с использованием методов активного обучения в высшем учебном

- заведенні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Горяинова Ирина Александровна. – Ставрополь, 2005. – 208 с.
108. Господарське право : підручник / Д. В. Задихайло, В. М. Пашков, Р. П. Бойчук та ін. – Х. : Право, 2012. – 696 с.
109. Господарський кодекс України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, № 18, № 19 – 20, № 21 – 22, ст. 144) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/436-15> (дата звернення 27 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
110. Гріднева Л. М. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх працівників правоохоронних органів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. М. Гріднева. – Луганськ, 2010. – 20 с.
111. Грицай Н. Б. Використання мультимедійних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології / Н. Б. Грицай // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – № 13. – С. 107 – 113.
112. Грищенко В. И. Дистанционное обучение: теория и практика / В. И. Грищенко, С. П. Кудрявцева, В. В. Колос, Е. В. Веренич. – Киев : Наук. думка, 2004. – 375 с.
113. Грищенко С. Г. Опыт внедрения практико-ориентированного обучения по инженерным направлениям подготовки в Южном федеральном университете / С. Г. Грищенко, Н. Н. Кисель // Инженерное образование. – М. : Ассоц. инженер. образования России, 2014. – № 15. – С. 158 – 164.
114. Губар Д. Є. Інтерактивне навчання як основа підготовки майбутнього фахівця до ефективної професійної діяльності [Електронний ресурс] / Д. Є. Губар, Т. В. Непомняща. // Наук. вісн. Донбасу. – 2011. – № 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_4_6. (дата звернення 20 січ. 2017 р.). – Назва з екрана.

115. Губарева О. С. Психологічні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.06 „Юридична психологія” / О. С. Губарева. – Х., 2005. – 18 с.
116. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. І. Гура. – К., 2008. – 36 с.
117. Гуревич Р. Інтернет і його соціальні мережі в сфері освіти: напрями використання [Електронний ресурс] / Р. Гуревич // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. III Міжнар. наук.-практ. конф.– 2013. – С. 52 – 56. – Режим доступу : http://ubgd.lviv.ua/konferenc-kon_ikt/plen_zasid/Gurevuch.pdf (дата звернення 15 жовт. 2016 р.). – Назва з екрана.
118. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : посіб. для пед. працівників і студ. пед. вищих навч. закладів / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ДОВ „Вінниця”, 2002. – 116 с.
119. Гурниковская Р. Ю. Информационно-образовательная среда общенаучной подготовки студентов гуманитарных специальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гурниковская Рената Юрьевна. – Ростов-н/Д., 2006. – 193 с.
120. Гусарев С. Д. Юридична деонтологія (основи юридичної діяльності : теоретичні, практичні та деонтологічні аспекти) : наук.-метод. та навч. посіб. / С. Д. Гусарев, О. Д. Тихомиров. – К. : ВІРА-Р, 1999. – 506 с.
121. Гусарев С. Д. Юридична діяльність : методологічні та теоретичні аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук :

- спец. 12.00.01 „Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень” / С. Д. Гусарєв. – К., 2007. – 35 с.
122. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 280 с.
123. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого общего образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. Н. Дахин. – Новосибирск, 2012. – 44 с.
124. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Д. І. Демченко. – Х., 2010. – 20 с.
125. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: / Д. І. Демченко. – Х. : Вид. Іванченко І. С., 2014. – 213 с.
126. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / С. О. Демченко. – Кіровоград, 2005. – 20 с.
127. Денищик О. І. Формування моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх юристів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О. І. Денищик. – Т., 2010. – 20 с.
128. Дистанционное образование в высшей школе Беларуси в контексте общества знания : проблемы и перспективы / М. В. Соколова, А. Е. Пупцев, М. Л. Солодовникова. – Вильнюс : ЕГУ, 2013. – 330 с.
129. Дистанційне навчання (досвід проведення педагогічного експерименту у Полтавському університеті економіки і торгівлі) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://el.puet.edu.ua/sites/default/files/book_el.pdf. (дата звернення 18 верес. 2016 р.). – Назва з екрана.

130. Дмитренко П. В. Дистанційна освіта / П. В. Дмитренко, Ю. А. Пасічник. – К.: НПУ, 1999. – 25 с.
131. Долинський Є. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Є. В. Долинський. – Хмельницький, 2012. – 20 с.
132. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога : психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – С. 26 – 44.
133. Дружилов С. А. Психология профессионализма субъекта труда : концептуальные основания / С. А. Дружилов // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2005. – № 12 (Т. 5). – С. 30 – 44.
134. Евреинов Э. В. Информатика и дистанционное образование / Э. В. Евреинов, В. А. Каймин. – М. : ВАК, 1998. – 88 с.
135. Елагина Л. В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода : методология, теория, практика : автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Л. В. Елагина. – Челябинск, 2009. – 59 с.
136. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
137. Єгорова О. В. Юридична освіта в університетах України ХІХ – початку ХХ ст. (етапи та особливості розвитку) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 „Історія України” / О. В. Єгорова. – Д., 2004. – 18 с.

138. Жевакіна Н. В. З історії дистанційної освіти / Н. В. Жевакіна // Вісн. Львів. ун-ту. – 2003. – Вип. 17. – С. 135 – 141.
139. Жевакіна Н. В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Н. В. Жевакіна. – Луганськ, 2009. – 14 с.
140. Жилина Л. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов-сирот в период адаптации в образовательной среде вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Л. А. Жилина. – Омск, 2008. – 27 с.
141. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю. О. Жук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1998. – Вип. 22. – С. 106 – 112.
142. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / И. А. Жукова. – М., 2011. – 22 с.
143. Жукова И. А. Формирование профессиональной компетентности юриста в процессе обучения в вузе / И. А. Жукова // Право : журн. высш. шк. экономики. – 2010. – № 3. – С. 118 – 127.
144. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація : порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. – Вип. 40. Педагогічні науки. – 2008. – С. 63 – 68.
145. Заболотний В. Ф. Реалізація технології візуалізації на лекційних заняттях з фізики / В. Ф. Заболотний, Н. А. Мисліцька // Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Сер. „Педагогічна”. – 2014. – Вип. 20. – С. 84 – 86.
146. Заболотня Ю. В. Дидактичне проектування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / Ю. В. Заболотня. – Кривий ріг, 2012. – 20 с.
147. Загальна теорія держави і права : підруч. для студ. юрид. вищих навч. закл. / М. В. Цвік, О. В. Петришин, Л. В. Авраменко та ін.; за ред. М. В. Цвіка, О. В. Петришина. – Х. : Право, 2011. – 584 с.
148. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы / В. И. Загвязинский. – Челябинск : ЧПИ, 1990. – 267 с.
149. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 188 с.
150. Зайцева С. Е. Формирование коммуникативной компетентности студентов юридических специальностей в процессе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зайцева Серафима Евгеньевна. – М., 2005. – 254 с.
151. Закон України „Про вищу освіту” від 01.07.2014 № 37 – 38 (із змінами, внесеними згідно із Законом № 2145-VIII від 05.09.2017) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (дата звернення 10 верес. 2017 р.). – Назва з екрана.
152. Закон України „Про місцеве самоврядування в Україні” від 21.05.1997 № 280/97-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80> (дата звернення 27 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
153. Закон України „Про Національну програму інформатизації” від 4.02.1998 № 74/98-ВР (із змінами, внесеними згідно із Законом від 25.12.2015 № 922-VIII). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення 5 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
154. Закон України „Про нотаріат” від 2.09.1993 № 3425 XII (із змінами, внесеними згідно із Законом № 2148-VIII (2148-19) від 03.10.2017) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3425-12/page> (дата звернення 27 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.

155. Закон України „Про освіту” від 23.05.1991 № 1060-XII (із змінами, внесеними згідно із Законом від 23.05.2017 № 2053-VIII) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page> (дата звернення 5 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
156. Занік Ю. М. Інтелектуальна культура юриста : філософсько-правовий аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.12 „Філософія права” / Ю. М. Занік. – К., 2006. – 16 с.
157. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / І. Б. Зарубінська. – К., 2011. – 36 с.
158. Зацеркляний М. М. Вступ у дистанційне навчання : навч.-метод. посіб. / М. М. Зацеркляний, О. Д. Сердюк. – Х. : ХІУ, 2002. – 44 с.
159. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. завед. / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
160. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. Г. Захарова. – Тюмень, 2003. – 46 с.
161. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : метод. посіб. / О. М. Кокун, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська, О. В. Копаниця, О. Р. Малхазов. – К. : НДЦ ГП-ЗСУ, 2011. – 281 с.

162. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал, гос. проф. пед. ун-та, 1998. – 126 с.
163. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Моск. психол-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
164. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Акад. проект, 2003. – 336 с.
165. Зеліско Л. І. Культурологічна освіта майбутнього юриста : монографія / Л. І. Зеліско ; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпат. нац. ун-та ім. В. Стефаника, 2010. – 233 с.
166. Зель І. О. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / І. О. Зель. – Черкаси, 2009. – 20 с.
167. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. цент проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
168. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Изд. корпорация „Логос”, 2000. – 384 с.
169. Зубань Ю. О. Вимоги до навчально-методичних матеріалів дистанційної форми навчання та критерії їх оцінювання : навч.-метод. посіб. / Ю. Зубань – Суми : Сум. держ. ун-т, 2013 – 10 с.
170. Зязюн І. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І. Зязюн // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 74 – 79.
171. Зязюн І. Філософія освіти : парадигми і технології / І. Зязюн // Педагогічні новації столичної освіти : теорія і практика : наук.-метод. щорічник. – К., 2001. – С. 7 – 20.

172. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие / И. М. Ибрагимов. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
173. Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с.
174. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е. О. Иванова // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2007. Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm> (дата звернения 20 лют. 2015 р.). – Назва з екрана.
175. Ивашкин Е. Г. Организация аудиторной работы в образовательных организациях высшего образования: учеб. пособие / Е. Г. Ивашкин, Л. П. Жукова ; Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева. – Нижний Новгород, 2014. – 80 с.
176. Ильин В. А. Педагогическая культура будущего юриста и её становление в процессе профессионального образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / В. А. Ильин. – Владимир, 2000. – 18 с.
177. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
178. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.
179. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. :Знание, 1972. – 124 с.
180. Ильченко О. А. Использование технологических стандартов в образовательных информационных системах. Проектирование личносно ориентированного обучения [Электронный ресурс] / О. А. Ильченко // Конгресс конф. ИТО-2003. – Режим доступа :

<http://ito.edu.ru/2003/I/1/I/1/2560.html> (дата звернення 4 берез. 2017 р.). – Назва з екрана.

181. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / М. Д. Ильязова. – М., 2010 – 39 с.
182. Интерактивные лекции в системе дистанционного обучения Moodle2.2 : электрон. метод. указания к лаб. работам [Электронный ресурс] / М-во образования и науки РФ, Самар. гос. аэрокосм. ун-т им. С. П. Королева (нац. исслед. ун-т); сост. М. С. Стенгач. – Электрон. текстовые и граф. дан. (413 Кбайт). – Самара, 2013. – 1 эл. опт. Диск (CD-ROM).
183. Интернет-обучение : технологии педагогического дизайна / М. В. Моисеева, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. И. Нежурина ; под ред. М. В. Моисеевой. – М. : Изд. дом „Камерон”, 2004. – 216 с.
184. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности / А. Д. Ишков. – М. : Изд-во АСВ, 2004. – 224 с.
185. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посіб. / М. Ю. Кадемія, І. Ю. Шахіна. – Вінниця : ТОВ „Планер”, 2011. – 220 с.
186. Кадемія М. Ю. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу : навч.-метод. посіб. / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. В. Ткаченко, Л. С. Шевченко. – Л. : СПОЛОМ, 2008. – 186 с.
187. Кадемія М. Ю. Технології дистанційного навчання : словник-глосарій / М. Ю. Кадемія, В. М. Кобися – Вінниця : ФОП Тарнашинський О. В., 2016. – 284 с.
188. Каламаж Р. В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра

- психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Р. В. Каламаж. – К., 2010. – 45 с.
189. Каліцева О. В. Використання засобів медіаосвіти в процесі фахової підготовки майбутніх юристів / О. В. Каліцева // Вища освіта України № 3 : теорет. та наук.-метод. часопис. НАПН України, Ін-т вищ. освіти. – К., 2012. – Темат. вип. : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, т. 3. – С. 437 – 443.
190. Калугина И. Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Калугина Инна Юрьевна. – Екатеринбург, 2000. – 215 с.
191. Канаев В. И. Дистанционное обучение : технологические аспекты / В. И. Канаев. – М. : Современ. гуманитар. ун-т, 2004. – 192 с.
192. Карамзина А. Г. Технология портфолио как метод усвоения и закрепления учебного материала / А. Г. Карамзина, С. В. Сильнова // Образовательные ресурсы и технологии. – М., 2015. – № 1. – С. 20 – 27.
193. Каргин Б. В. Система дистанционного образования Moodle : электрон. учеб. пособие [Электронный ресурс] / Б. В. Каргин ; Минобрнауки России, Самар. гос. аэрокосм. ун-т им. С. П. Королева (нац. исслед. ун-т). – Электрон. текстовые дан. (1,07 Мбайт). – Самара, 2012. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM).
194. Карелин А. М. Большая энциклопедия психологических тестов / А. М. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
195. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45 – 57.
196. Кахнич В. Наукові джерела про історію юридичного факультету Львівського університету / В. Кахнич // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. „Юридична”. – 2013. – Вип. 58. – С. 49 – 54.
197. Качалов Д. В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной

образовательной среде : автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Д. В. Качалов. – Шуя, 2011. – 40 с.

198. Клементьев И. П. Технологии видеоконференцсвязи в учебном процессе вуза [Электронный ресурс] / И. П. Клементьев, Н. Е. Лозовная, В. А. Устинов // Телематика'2010 : телекоммуникации, веб-технологии, суперкомпьютинг : сб. ст. участников Всерос. конкурса науч. работ студентов и аспирантов. – СПб : СПбГУ ИТМО, 2010. – Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2012_2_14 (дата звернення 1 верес. 2016 р.). – Назва з екрана.
199. Коберник Г. Адаптування навчальних завдань як засіб індивідуалізації навчання молодших школярів / Г. Коберник // Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту. – 2013. – Ч. 2. – С. 200 – 207.
200. Коваленко Н. Ю. Формування правосвідомості і правової культури студентів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 „Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень” / Н. Ю. Коваленко. – К., 2009. – 19 с.
201. Коваленко С. М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ початок ХХІ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С. М. Коваленко. – Житомир, 2005. – 20 с.
202. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / І. В. Козич. – К., 2008. – 24 с.
203. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ „МарТ”, 2005. – 448 с.
204. Колодій А. М. Правознавство : підручник / А. М. Колодій, А. Ю. Олійник. – 2009. – К. : В.А.В. „Правова єдність”. – 792 с.

205. Колодько Т. М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Т. М. Колодько. – К., 2005. – 20 с.
206. Комаров В. Сучасні аспекти модернізації вищої юридичної освіти / В. Комаров // Право України. – 2009. – № 1. – С. 9 – 15.
207. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Є. Трубочова ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
208. Конспект лекцій з дисципліни „Трудове право” для студентів спеціальності 7.03050401 „Економіка підприємства” [Електронний ресурс] – Полтава : РВВ ПДАА, 2013. – 298 с. – Режим доступу: <http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/handle/123456789/318.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 27 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
209. Конституційне (державне) право зарубіжних країн : навч. посіб. / В. М. Бесчастний, О. В. Філонов, В. М. Субботін, С. М. Пашков. – К. : Знання, 2007. – 467 с.
210. Конституція України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141), прийнята 28.06.1996 (із змінами, внесеними згідно із Законом від 2.06.2016 № 1401-VIII) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/page> (дата звернення 5 серп. 2016 р.). – Назва з екрана.
211. Концепція вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії (Проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://aphd.ua/proekt-kontseptsi-rozvytku-iurydychno-osvity-v-ukrani/> (дата звернення 8 лют. 2017 р.). – Назва з екрана.

212. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні від 20.12.2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://khntusg.com.ua/files/2014/conc.pdf> (дата звернення 10 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
213. Корень А. В. Особенности разработки учебных курсов с использованием электронной образовательной среды Moodle [Електронний ресурс] / А. В. Корень // Интернет-журнал „НАУКОВЕДЕНИЕ” ; Ин-т гос. управления, права и инновационных технологий (ИГУПИТ). – 2013. – №1. – Режим доступу : <http://naukovedenie.ru/PDF/21pvn113.pdf> (12 верес. 2015 р.). – Назва з екрана.
214. Корнеева Н. А. Состояние и тенденции развития дистанционного образования на примере российских вузов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социологических наук : спец. 22.00.08 „Социология управления” / Н. А. Корнеева. – М., 2007. – 25 с.
215. Коротяев Б. Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии / Б. Коротяев. – Луганск : Изд-во ГУ „ЛНУ имени Тараса Шевченко”, 2013. – 260 с.
216. Коротяев Б. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве / Б. Коротяев, В. Курило, В. Третьяченко. – Луганск : Альма-матер, 2007. – 240 с.
217. Корсунська Н. О. Дистанційне навчання: підходи до реалізації / Н. О. Корсунська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – К. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – С. 30.
218. Корсунська Н. О. Організація системи дистанційної освіти : порівняльний аналіз / Н. О. Корсунська // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. – 2002. – Вип. 1. – С. 76 – 84.

219. Костылев Д. С. Методическая система контроля обучения информатике студентов вуза : монография / Д. С. Костылев, Л. Н. Бахтиярова. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2007. – 149 с.
220. Косянова О. М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения и воспитания” / О. М. Косянова. – М., 2008. – 49 с.
221. Кочисов В. К. Использование системы дистанционного обучения MOODLE в учебном процессе : метод. указания для пользователей курсов, размещенных в системе СДО MOODLE / В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева. – Владикавказ : Изд-во СОГУ, 2014. – 39 с.
222. Кравчина О. Є. Проектування інформаційного середовища загальноосвітнього навчального закладу [Електронний ресурс] / О. Є. Кравчина. – Режим доступу : <http://www.ime.edu.ua.net/em11/content/09koeeis.htm> (дата звернення 2 лют. 2017 р.). – Назва з екрана.
223. Кречетников К. Г. Креативная образовательная среда на основе информационных и телекоммуникационных технологий как фактор саморазвития личности [Електронний ресурс] / К. Г. Кречетников // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2004. Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-10.htm> (дата звернення 19 черв. 2016 р.). – Назва з екрана.
224. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / К. Г. Кречетников. – Владивосток, 2003. – 38 с.

225. Кречетников К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе : монография / К. Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
226. Кримінальне право України : загальна частина : підручник / М. І. Бажанов, Ю. В. Баулін, В. І. Борисов, В. Я Тацій. – К. : Юрінком Інтер, 2005. – 480 с.
227. Кримінальний кодекс України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 25 – 26, ст. 131) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> (дата звернення 27 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
228. Кудрявцева С. П. Міжнародна інформація : навч. посіб. / С. П. Кудрявцева, В. В. Колос. – К. : Слово, 2005. – 400 с.
229. Куковська Т. С. Основні форми і методи професійної підготовки в юридичних навчальних закладах США [Електронний ресурс] / Т. С. Куковська. – Режим доступу : http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob14_205.pdf (дата звернення 10 лют. 2016 р.). – Назва з екрана.
230. Кулантаева И. А. Формирование информационной компетентности студентов-юристов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / И. А. Кулантаева. – Оренбург, 2004. – 22 с.
231. Кулантаева И. А. Формирование информационной компетентности студентов-юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кулантаева Ильмира Абдулловна. – Оренбург, 2004. – 199 с.
232. Кулик Е. Ю. Система формирования готовности учителей к конструированию информационной образовательной среды предметного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кулик Евгения Юрьевна. – Саратов, 2004. – 169 с.
233. Кульчій О. О. Інформаційне право : навч.-метод. посіб. Для самостійного вивчення навчальної дисципліни підготовки

- бакалавра спеціальності 081 „Право” [Електронний ресурс] / О. О. Кульчій. – Полтава, 2015 – 193 с. – Режим доступу : http://pravo.puet.edu.ua/files/lic2016bac/ip_03.pdf (дата звернення 27 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
234. Куприянов Б. В. Ситуаційно-ролева гра як средство общепедагогической подготовки будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Куприянов Борис Викторович. – Ярославль, 1996. – 194 с.
235. Курило В. С. Інноваційні процеси в освітніх системах / В. С. Курило // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2000. – № 1. – С. 138 – 141.
236. Курицын В. М. Очерки по истории юридических научных учреждений в СССР / В. М. Курицын, А. Ф. Шебанов. – М. : Наука, 1976. – 239 с.
237. Курлаева Е. И. Юридическое образование и формирование профессионального сознания юристов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 „Теория и история права и государства; история правовых учений” / Е. И. Курлаева. – М., 2005. – 30 с.
238. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання : умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко ; за ред. В. М. Кухаренка. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2001. – 320 с.
239. Кучерявий А. О. Теорія і технологія управління самостійною навчальною діяльністю студентів юридичних спеціальностей : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти”, 13.00.06 / А. О. Кучерявий. – Черкаси, 2015. – 40 с.
240. Кущерець В. І. Концептуальні засади дистанційної освіти українців зарубіжжя / В. І. Кущерець, В. І. Зуєва. – К. : Знання України, 2003. – 166 с.

241. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2004. – Ч. 2. – 182 с.
242. Лаптинская С. В. Формирование личности специалиста-юриста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / С. В. Лаптинская. – М., 2006. – 50 с.
243. Лебедева М. Б. Дистанционные образовательные технологии : проектирование и реализация учебных курсов / М. Б. Лебедева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010 – 336 с.
244. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
245. Лещенко І. Т. Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. Т. Лещенко. – К., 2008. – 20 с.
246. Линник Ю. М. Засоби дистанційного навчання : інформаційно-методичні рекомендації для слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти / Ю. М. Линник. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 48 с.
247. Литвиненко О. В. Педагогічні можливості використання електронної пошти в навчанні іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах / О. В. Литвиненко // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2011. – Вип. 9. – С. 125 – 128.
248. Лобачев С. Л. Теоретические основы и принципы построения информационно-образовательной среды открытого образования и ее практическая реализация : дис. ... д-ра пед. наук : 05.13.13, 05.13.10 / Лобачев Сергей Львович. – М., 2005. – 350 с.

249. Локшина О. І. Становлення „компетентнісної” ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методол. семінару. – К. : Пед. думка, 2009. – С. 19 – 33.
250. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / П. Г. Лузан. – К. : Аграр. освіта, 2003. – 232 с.
251. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя : диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – Ульяновск : ИПК им. Ульянова, 1996. – 144 с.
252. Львов Л. В. Профессиональное образование: компетентностно-контекстный подход /Л. В. Львов. – Челябинск : ЧГАУ, 2007. – 105 с.
253. Львова Н. В. Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности будущего юриста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Н. В. Львова. – Волгоград, 2009. – 22 с.
254. Любчак В. О. Дистанційне навчання: досвід впровадження в українському університеті : монографія / В. О. Любчак, О. В. Купенко, Т. В. Лаврик, Н. І. Муліна, Б. О. Кузіков, І. В. Возна. – Суми : СумДУ, 2009. – 160 с.
255. Мазур М. П. Інформаційне, методичне та організаційне забезпечення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України : монографія / М. П. Мазур, Ю. О. Зубань, В. О. Любчак, С. А. Іванець. – Суми : СумДУ, 2013. – 152 с.
256. Максименко Н. В. Мультимедійне супроводження викладання географії у школі / Н. В. Максименко, С. П. Махота // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії. – 2010. – Вип. 12. – С. 118 – 122.
257. Малярчук О. В. Дистанційне навчання в системі вищої гуманітарної освіти Сполучених Штатів Америки : автореф. дис. на здобуття наук.

- ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Малярчук. – Житомир, 2010. – 20 с.
258. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36 – 41.
259. Маркарова К. Э. Формирование конфликтологической компетентности будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / К. Э. Маркарова. – Ставрополь, 2009. – 25 с.
260. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
261. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
262. Марон А. Е. Концепция развития открытых систем образования взрослых / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2008. – № 1. – С. 75 – 82.
263. Мартинюк Т. М. Юридико-психологічні засади формування правосвідомості студентів-правників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. спец. 19.00.06 „Юридична психологія” / Т. М. Мартинюк. – К., 2010. – 20 с.
264. Масальський В. І. Юридична освіта у вищих навчальних закладах України у 1991 – 2002 рр. : іст.-соціол. аналіз / В. І. Масальський, Д. С. Скородумов // Гілея: наук. вісн. : зб. наук. пр. – К., 2012. – Вип. 59. – С. 177 – 183.
265. Масленникова Т. А. Економіка-правова компетентність у професійній підготовці майбутніх юристів / Т. А. Масленникова // Наук. зап. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. „Педагогічні та історичні науки”. – 2013. – Вип. 112. – С. 113 – 119.

266. Мась Н. М. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду використання дистанційного навчання в освіті та його ефективність / Н. М. Мась, Н. А. Сторожук, Л. О. Ряба, Л. В. Солодєєва // Зб. наук. пр. Військ. ін-ту Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 41. – С. 183 – 190.
267. Матвійшин Н. І. Міжнародний досвід юридичної освіти і його використання у професійній підготовці студентів-юристів / Н. І. Матвійшин // Актуальні проблеми держави і права. – 2009. – № 46 – С. 400 – 408.
268. Меньяйленко О. С. Теоретико-методологічні основи синтезу індивідуалізованих стратегій управління дидактичним процесом в автоматизованих навчальних системах : дис. ... д-ра техн. наук : 05.13.06 / Меньяйленко Олександр Сергійович. – Луганськ, 2007. – 404 с.
269. Методические рекомендации по использованию методов активного обучения в учебном процессе / Э. Б. Калиниченко, С. А. Захарова, С. В. Акчурин. – Саратов : ФГОУ ВПО „Саратовский ГАУ”, 2011. – 22 с.
270. Мирзаева (Магомедова) А. М. Формирование информационной культуры юристов в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. М. Мирзаева (Магомедова). – Ставрополь, 2004. – 22 с.
271. Мироненко О. М. Правова ідеологія і право України на етапі становлення тоталітарного режиму (1929 – 1941) / О. М. Мироненко, І. Б. Усенко. – К., 2001. – 220 с.
272. Михайленко О. В. Порівняльний аналіз професійної підготовки фахівців-юристів в Україні. Німеччині та США / О. В. Михайленко // Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Сер. „Психолого-педагогічні науки”. – 2011. – № 1. – С. 185.

273. Михайленко О. В. Теоретичні аспекти формування професійних якостей майбутнього фахівця-юриста / О. В. Михайленко // Наук. зап. Ніжин. держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. Сер. „Психолого-педагогічні науки”. – Ніжин : НДУ, 2008. – № 3. – С. 103 – 107.
274. Михаэлис В. В. Информационно-образовательная среда учреждений начального профессионального образования как фактор повышения качества подготовки выпускников : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Михаэлис Владимир Вячеславович. – Чита, 2009. – 226 с.
275. Могилев А. В. Концепции развития сферы дистанционного обучения в региональном вузе / А. В. Могилев. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 32 с.
276. Молдован В. В. Правознавство : навч. посіб. / В. В. Молдован, Л. І. Чулінда. – К. : Центр учбової л-ри, 2010. – 184 с.
277. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность в системах аттестации, управления, повышения квалификации и профессиональной деятельности / С. Г. Молчанов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : меж вуз. сб. науч. тр. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ „Образование”, 2001. – Вып. 1. – С 84 – 99.
278. Монастирський В. М. Роль і місце професійно-орієнтованих дисциплін у формуванні професійної компетентності майбутніх правознавців / М. В. Монастирський // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк, 2011. – № 2. – С. 29 – 32.
279. Монахов Н. В. Эволюция дистанционного образования / Н. В. Монахов // Шк. технологии. – 2003. – №2. – С. 89 – 94.
280. Моніторинг якості освіти : становлення та розвиток в Україні : рекомендації з освітньої політики / Міністерство освіти і науки України, Програма розвитку ООН в рамках проекту „Освітня політика та освіта „рівний – рівному” / під заг. ред. О. І. Білодід. – К. : К.І.С., 2004. – 160 с.
281. Морзе Н. В. Використання WIKI-технології для організації навчального середовища сучасного університету / Н. В. Морзе, Л. О. Варченко-

- Троценко // Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. – 2015. – № 1. – С. 115 – 125.
282. Морзе Н. В. Вебінари як засіб підвищення кваліфікації викладачів / Н. В. Морзе, А. Б. Кочарян, Л. О. Варченко-Троценко // Інформ. технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 42. – Вип. 4. – С. 118 – 130.
283. Морзе Н. В. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформ дистанційного навчання / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформ. технології в освіті : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 4. – С. 63 – 75.
284. Моросанова В. И. Опросник „Стиль саморегуляції поведіння” (ССПМ) : руководство / В. И. Моросанова. – М. : Когито-Центр, 2004. – 44 с.
285. Мухина Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / Т. Г. Мухина. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.
286. Мякишев С. Л. Информационно-образовательная среда вуза как фактор формирования профессиональной компетентности будущих педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Мякишев Сергей Леонидович. – Киров, 2007. – 164 с.
287. Мясникова Т. С. Система дистанционного обучения MOODLE : подробное техническое описание и дополнение к электронной документации / Т. С. Мясникова, С. А. Мясников. – Харьков : Изд-во Шейниной Е. В., 2008. – 228 с.
288. Мычко Е. И. Коммуникативная культура : практико-ориентированный подход : монография / Е. И. Мычко ; Рос. гос. ун-т им. И. Канта. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005. – 272 с.
289. Навроцький О. І. Інноваційні процеси в вищій школі України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра соціол. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології” / О. І. Навроцький. – Х., 2006. – 36 с.

290. Назаров С. А. Педагогическая модель информационно-образовательной среды технического вуза / С. А. Назаров, В. А. Назаров, Т. С. Каменева // Пед. науки. – 2006. – № 6. – С. 292 – 297.
291. Наказ Міністерства внутрішніх справ України „Про затвердження Концепції реформування освіти в Міністерстві внутрішніх справ України” від 25.11.2016 № 1252 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cct.com.ua/2016/25.11.2016_1252.htm (дата звернення 20 лип. 2017 р.). – Назва з екрана.
292. Наказ Міністерства освіти і науки „Про затвердження Вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями” від 30.10.2013 № 1518 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13> (дата звернення 20 жовт. 2016 р.). – Назва з екрана.
293. Наказ Міністерства освіти і науки „Про затвердження Положення про дистанційне навчання” від 25.04.2013 № 466 (із змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки від 01.06.2013 № 660 та від 14.07.2015 № 761) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення 29 січ. 2016 р.). – Назва з екрана.
294. Наказ Міністерства освіти і науки „Про створення Українського центру дистанційної освіти” від 07.07.2000 № 293 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/3137/ (дата звернення 20 січ. 2016 р.). – Назва з екрана.
295. Наказ Міністерства юстиції України „Про вдосконалення порядку державної реєстрації нормативно-правових актів у Міністерстві юстиції України та скасування рішення про державну реєстрацію нормативно-правових актів” від 12.04.2005 № 34/5 (Із змінами, внесеними згідно

- з Наказами Міністерства юстиції від 19.12.2014 № 2147/5) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/ru/z0381-05> (дата звернення 27 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
296. Несімко О. Д. Економічна культура юриста: правовий аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 „Теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень” / О. Д. Несімко. – К., 2009. – 20 с.
297. Никишов А. А. Инновационные технологии дистанционного образования сельского населения : учеб. пособие / А. А. Никишов, Н. В. Сюлькова. – М. : РУДН, 2008. – 196 с.
298. Николаев А. Л. Практико-ориентированное обучение учащихся учреждений дополнительного образования с использованием технологий технического творчества : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Николаев Андрей Львович. – Магнитогорск, 2011. – 150 с.
299. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рек. з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
300. Огарев Е. И. Компетентность образования : социальный аспект / Е. И. Огарев. – Спб. : РАО ИОВ, 1995. – 146 с.
301. Огієнко О. І. Інформаційні технології як засіб адаптивного навчання дорослих [Електронний ресурс] / О. І. Огієнко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 6. – Режим доступу : <http://www.ime.eduua.net/em.html> (дата звернення 2 лют. 2016 р.). – Назва з екрана.
302. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Шведова Н. Ю. – М. : ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
303. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.-метод. посіб. / В. В. Олійник ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К. : А.С.К., 2013. – 312 с.

304. Олійник В. В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. В. Олійник. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.
305. Опришко В. Ф. Особливості підготовки юристів у непрофільних вищих навчальних закладах України : сучасний стан і шляхи подальшого розвитку / В. Ф. Опришко // Правове регулювання економіки : зб. наук. пр. – К. : Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана, 2013. – № 13. – С. 6 – 27.
306. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів : навч. посіб. / В. В. Вишнівський, М. П. Гніденко, Г. І. Гайдур, О. О. Ільїн. – К. : ДУТ, 2014. – 140 с.
307. Орлов П. И. Методические аспекты дистанционного обучения : визуализация информации : учеб.-метод. пособие / П. И. Орлов, В. И. Струков, Ю. П. Горелов. – Х. : Ун-т внутр. дел, 2000. – 160 с.
308. Орчаков О. А. Проектирование дистанционных курсов : пособие для преподавателей и методистов / О. А. Орчаков, А. А. Калмыков ; под ред. О. А. Орчакова. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2002. – 50 с.
309. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 704 с.
310. Особов І. П. Формування креативності у студентів гуманітарних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Особов Іван Павлович. – Старобільськ, 2016. – 328 с.
311. Палеха Ю. Загальне діловодство: теорія та практика керування документацією із загальних питань / Ю. Палеха. – К. : Ліра-К, 2014. – 624 с.
312. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи : практико-орієнтований

- підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / І. О. Пальшкова. – О., 2009. – 44 с.
313. Паніотто В. І. Статистичний аналіз соціологічних даних / В. І. Паніотто, В. С. Максименко, Н. М. Харченко. – К. : Вид. дім „КМ Академія”, 2004. – 270 с.
314. Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с.
315. Панченко Л. Ф. Компьютерный анализ данных : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. Ф. Панченко, Е. В. Адаменко ; Гос. учрежд. „Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко”. – Луганск : Изд-во ГУ „ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 188 с.
316. Панченко Л. Ф. Теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.10 „Інформаційно-комунікаційні технології в освіті” / Л. Ф. Панченко. – Луганськ, 2011. – 44 с.
317. Пастущак Т. Н. Создание электронного курса. Лекция в СДО MOODLE : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Пастущак, С. С. Соколов, А. А. Рябова. – СПб. : СПГУВК, 2012. – 44 с.
318. Пашукова Т. И. Психологические исследования : практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов : учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 250 с.
319. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / глав. ред. И. А. Каиров. – М., 1965. – Т. 2. – 893 с.
320. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др. ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

321. Переяславська С. Інтеграція дистанційного навчання у процес підготовки майбутніх учителів інформатики / С. Переяславська // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педагогічна. – 2007. – Вип. 22. – С. 161 – 168.
322. Пескова Л. А. Методы и средства интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей в Интернет-обучении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пескова Людмила Анатольевна. – Улан-Удэ, 2006. – 165 с.
323. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Іларіон, 2007. – 276 с.
324. Погорілко В. Ф. Конституційне право України : акад. курс : в 2 т. / В. Ф. Погорілко, В. Л. Федоренко. – К., 2006. – Т. 1. – 544 с.
325. Погрібна В. Л. Професійна мотивація юриста: теоретичні та емпіричні виміри / В. Л. Погрібна // Вісн. Нац. ун-ту „Юридична академія України імені Ярослава Мудрого”. Сер. „Філософія, філософія права, політологія, соціологія”. – Х. : Право, 2013. – № 2. – С. 314 – 321.
326. Податковий кодекс України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2011, № 13 – 14, № 15 – 16, № 17, ст. 112) – <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2755-17> (дата звернення 27 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
327. Подгорнова С. В. Методика организации вариативной форм учебной деятельности в вузе с использованием методов активного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Подгорнова Светлана Викторовна. – Ставрополь, 2005. – 136 с.
328. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : соц.-филос. исслед. / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвита, 2000. – 349 с.
329. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : А. С. К., 2007. – 144 с.
330. Пометун О. І. Практика реалізації компетентнісного підходу в суспільствознавчих дисциплінах / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман //

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи : колектив. моногр. – К. : К.І.С, 2004. – С. 105 – 108.

331. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
332. Постанова Кабінету Міністрів України „Про Державну національну програму „Освіта” („Україна ХХІ століття”) від 3.11.1993. № 896 (із змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 29.05.1996 № 576) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення 5 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
333. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Державної програми „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006 – 2010 роки” від 07.12.2005 № 1153 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-%D0%BF> (дата звернення 10 січ. 2017 р.). – Назва з екрана.
334. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” від 23.11.2011 № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення 5 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
335. Постанова Кабінету Міністрів України „Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 роки” від 23.09.2003 № 1494 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1494-2003-%D0%BF> (дата звернення 5 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
336. Потапова М. М. Ролевая игра как прием активизации обучения русскому языку как иностранному студентов гуманитарных факультетов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Потапова Мария Михайловна. – СПб., 2000. – 301 с.

337. Поясок Т. Б. Возможности дистанционного обучения студентов в высших учебных заведениях / Т. Б. Поясок, Е. И. Беспарточная // Педагогическая наука и образование. – Минск, 2016. – № 4. – С. 62 – 65.
338. Поясок Т. Б. Інформаційно-математична компетентність як важлива складова професійної підготовки правознавців / Т. Б. Поясок // Інженерні та освітні технології. – Кременчук, 2017. – № 3. – С. 35 – 41.
339. Поясок Т. Б. Система использования информационных технологий в профессиональной подготовке будущих экономистов : монография / Т. Б. Поясок. – Кременчук : ПП Щербатых А.В., 2009. – 348 с.
340. Правознавство. 10 клас. Академічний рівень: розробки уроків. – Х. : Ранок, 2010. – 272 с.
341. Правознавство : підручник / ред. В. В. Копейчиков. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 736 с.
342. Практические занятия по психологии : пособие для ин-тов физ. культуры / под ред. Д. Я. Богдановой, И. П. Волкова. – М. : Просвещение, 1989. – 160 с.
343. Прихожан А. М. Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога / А. М. Прихожан // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик : сб. науч. тр. / отв. ред. И. В. Дубровина. – М. : Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 110 – 128.
344. Проект „Настройка образовательных структур” [Электронный ресурс]. – Режим доступу :
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Russian_version.pdf (дата звернення 20 січ. 2016 р.). – Назва з екрана.
345. Прокоф'єв Є. Г. Організаційно-педагогічні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04

- „Теорія та методика професійної освіти” / Є. Г. Прокоф’єв. – К., 2011. – 20 с.
346. Проскурняк О. Прагматизація сучасної зарубіжної освіти / О. Проскурняк // Наук. вісн. міжнар. ун-ту. Сер. „Юриспруденція”. – 2016. – № 23. – С. 54 – 56.
347. Проскурняк О. Г. Проблеми реформування змісту сучасної зарубіжної юридичної освіти (на прикладі США, Великобританії і ФРН) / О. Г. Проскурняк // Вісн. Нац. ун-ту „Львівська політехніка”. Юридичні науки. – 2016. – № 845. – С. 402 – 406.
348. Психология. Мышление. Внимание. Эмоционально-волевая сфера : практ. пособие для студ. спец. 1-03 04 02-02 „Социальная педагогика. Практическая психология” / сост. Н. Н. Дудаль; М-во образования РБ, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 48 с.
349. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
350. Райцев А. В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / А. В. Райцев. – СПб., 2004. – 46 с.
351. Ракутько С. А. Групповое проектное творческое обучение как практико-ориентированная технология современного образования (на примере обучения энергосбережению) / С. А. Ракутько // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием); Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург : ООО ИПК „Университет”, 2009. – С. 1815 – 1822.
352. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

353. Решение „О Концепции развития дистанционного обучения в государствах-участниках Содружества Независимых Государств” от 22.11.2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/997_h71 (дата звернення 10 січ. 2016 р.). – Назва з екрана.
354. Рижиков В. С. Методика формування економічної культури у процесі підготовки майбутніх юристів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. С. Рижиков. – Луганськ, 2006. – 20 с.
355. Рижиков В. С. Сутність та значення юридичної освіти для розбудови незалежної держави / В. С. Рижиков. // Пед. науки. – 2011. – Вип. 96. – С. 174 – 180.
356. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Основа, 2005. – 96 с.
357. Романова А. С. Естетична культура юриста: філософсько-правовий аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.12 „Філософія права” / А. С. Романова. – Л., 2008. – 16 с.
358. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
359. Русіна Н. Г. Дистанційне навчання у вищих навчальних закладах юридичних спеціальностей / Н. Г. Русіна // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Сер. № 5 „Педагогічні науки : реалії та перспективи”. – 2011. – Вип. 28. – С. 201 – 207.
360. Савіщенко В. М. Педагогічні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / В. М. Савіщенко. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.

361. Савчин М. В. Основи юридичної клінічної практики : навч.-метод. посіб. / М. В. Савчин, М. В. Менджул, В. В. Навроцький. – Ужгород : Вид-во О. Гаркуші, 2007. – 180 с.
362. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 279 с.
363. Сакалюк О. Формування і розвиток інформаційно-освітнього середовища сучасного навчального закладу [Електронний ресурс] / О. Сакалюк // Альянс наук: учений ученому. – Режим доступу : http://www.confcontact.com/2014-alyans-nauk/pe4_sakalyuk.htm (дата звернення 4 лют. 2017 р.). – Назва з екрана.
364. Самерханова Э. К. Проектирование и реализация мультимедийных учебных курсов : учебное пособие / Э. К. Самерханова, Д. С. Костылев, Н. Т. Суханова. – Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2013. – 120 с.
365. Сафонова Н. М. Реформування системи вищої освіти в Україні (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 „Історія України” / Н. М. Сафонова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
366. Северов В. Г. Практико-ориентированная профессиональная подготовка кадров в колледже для сферы малого бизнеса : дис. ... д-ра пед.наук : 13.00.08 / Северов Валерий Геннадьевич. – Самара, 2012. – 417 с.
367. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.
368. Селезньова О. М. Лекція як одна з форм занять навчальної дисципліни „інформаційне право” / О. М. Селезньова // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. „Право”. – 2015. – Вип. 30 (2). – С. 72 – 75.
369. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Семеріков Сергій Олексійович. – К., 2009. – 536 с.

370. Семеріков С. О. Нові засоби дистанційного навчання інформаційних технологій математичного призначення / С. О. Семеріков, І. О. Теплицький, С. В. Шокалюк // Вісн. ТІМО. Тестування і моніторинг в освіті. – 2008. – С. 42 – 50.
371. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Шк. технологии. – 2006. – № 6. – С. 36 – 42.
372. Сергеев С. Ф. Средо-ориентированное обучение / С. Ф. Сергеев // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / ред. Н. Б. Крылова. – М., 1995. – С. 94 – 96.
373. Сергиенко И. В. Моделирование дистанционного образования как системы интегрированных обучающих технологий : автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. В. Сергиенко. – Ижевск, 2005. – 39 с.
374. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Школа, 1994. – 152 с.
375. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО „Речь”, 2000. – 350 с.
376. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / Т. В. Симоненко. – К., 2007. – 40 с.
377. Система дистанційного навчання та використання інформаційних технологій : монографія / В. П. Степанов, І. О. Борозенець, В. П. Бурдаєв та ін. // за заг. ред. В. П. Степанова. – Х. : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2015. – 232 с.

378. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : метод. посіб. / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко, В. М. Франчук ; за ред. Ю. В. Триуса. – Черкаси. – 220 с.
379. Ситников С. А. Формирование ключевых компетенций будущих юристов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ситников Станислав Александрович. – Киров, 2010. – 167 с.
380. Сімейний кодекс України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 21 – 22, ст.135) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2947-14> (дата звернення 27 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
381. Скакун О. Ф. Юридическая деонтология : учебник / О. Ф. Скакун, Н. И. Овчаренко. – Х., 1998 – 270 с.
382. Скакун М. І. Організаційно-правові основи формування і становлення системи юридичної освіти в УРСР (20-ті – середина 50-х рр. ХХ ст.) / М. І. Скакун // Наук. вісн. Львів. держ. ун-ту внутрішніх справ. – 2013. – № 2. – С. 47 – 56.
383. Скакун О. Ф. Политическая и правовая мысль на Украине (1861 – 1917) / О. Ф. Скакун. – Харьков : Высш. шк., 1987. – 159 с.
384. Скакун О. Ф. Теорія держави і права : підручник / О. Ф. Скакун. – Х. : Консум, 2001. – 656 с.
385. Сливка С. С. Філософсько-правові проблеми професійної культури юриста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук : спец. 12.00.12 „Філософія права” / С. С. Сливка. – Х., 2002. – 32 с.
386. Словник української мови : в 11 т. – Т. 4 : І – М / ред. А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, П. П. Доценко. – К.: Наук. думка, 1973. – 840 с.
387. Смирнова-Трибульська Є. М. Теоретико-методичні основи формування інформатичних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / Є. М. Смирнова-Трибульська. – К., 2008. – 44 с.

388. Смирнова-Трибульська Є. М. Теоретико-методичні основи формування інформатичних компетентностей вчителів природничих дисциплін у галузі дистанційного навчання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Смирнова-Трибульська Євгенія Миколаївна. – К., 2007. – 677 с.
389. Собаєва О. В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / О. В. Собаєва. – Х., 2001. – 19 с.
390. Соколова О. И. Основы разработки информационной среды педагогического вуза [Электронный ресурс] / О. И. Соколова. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2001/ito/IV/IV041.html> (дата звернення 2 берез. 2017 р.). – Назва з екрана.
391. Солдаткин В. И. „О деталях” Концепции ИОС ОО РФ [Электронный ресурс] / В. И. Солдаткин. – Режим доступа : <http://plany.sssu.ru/phorum/read.php?f=4&i=13&t=8> (дата звернення 15 квіт. 2016 р.). – Назва з екрана.
392. Сороковик Т. И. Практикум „Профессиональная компетентность юриста” : учеб.-метод. пособие / Т. И. Сороковик. – Минск : БИП-С Плюс, 2010. – 60 с.
393. Свідовська В. А. Генезис дистанційного навчання як інноваційної форми організації освітнього процесу : зарубіжний досвід / В. А. Свідовська // Зб. центру наук. публікацій „Велес” за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф. „Зимові наукові читання”. – К. : Центр наук. публікацій, 2016. – Ч. 2. – С. 76 – 80.
394. Свідовська В. А. Компетентнісний підхід як засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх юристів / В. А. Свідовська // Історичні, філософські, мовні і методологічні тенденції розвитку сучасної освіти : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. студ. і молодих науковців (3 – 4 груд. 2015 р., Харків). – Х. : ФОП Бровін О. В., 2015. – С. 124 – 126.

395. Свідовська В. А. Компетентністний підхід як засіб підвищення якості юридичної освіти : аналіз ключових понять / В. А. Свідовська // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер. „Педагогічні науки”. – Старобільськ, 2015. – № 3. – С. 61 – 72.
396. Свидовская В. А. Критерии и показатели уровня профессиональной компетентности будущих юристов / В. А. Свидовская // Авангард науки : междунар. науч.-практ. журн. – Жезказган, 2017. – № 5. – С. 243 – 246.
397. Свідовська В. А. Наукові підходи до визначення сутності та структури професійної компетентності майбутнього юриста / В. А. Свідовська // Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука). – 2017. – № 1. – С. 29 – 34.
398. Свідовська В. А. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів засобами дистанційного навчання / В. А. Свідовська // Вісн. Дніпропетр. ун-ту імені Альфреда Нобеля. Сер. „Педагогіка і психологія”. – 2016. – № 2. – С. 361 – 367.
399. Свідовська В. А. Реалізація компетентнісного підходу в умовах дистанційної освіти / В. А. Свідовська // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2015) : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (2 – 3 груд. 2015 р., м. Суми) : у 2 т. – Суми : ВВП „Мрія”, 2015. – Т. I. – С. 62 – 64.
400. Свідовська В. А. Розвиток дистанційної освіти в початкових закладах Канади ХХ – початку ХХІ століття / В. А. Свідовська // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. Сер. „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2015. – № 35. – С. 166 – 169.
401. Свідовська В. А. Теоретичні засади дистанційного навчання у дослідженнях зарубіжних вчених / В. А. Свідовська // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер. „Педагогічні науки”. – Старобільськ, 2016. – № 2. – С. 65 – 72.

402. Стариченко Т. Н. Практико-ориентированный подход к экономическому образованию старшеклассников специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.03 / Стариченко Татьяна Николаевна. – М., 2004. – 417 с.
403. Старцев О. В. Підприємницьке право : навч. посіб. / О В Старцев. – К. : Істина, 2006. – 208 с.
404. Стефаненко П. В. Дистанционное обучение в высшей школе : монография / П. В. Стефаненко ; Акад. пед. наук Украины, Ин-т педагогики и психологии проф. образования. – Донецк : ДонНТУ, 2002. – 400 с.
405. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / П. В. Стефаненко. – К., 2002. – 37 с..
406. Суханова Н. В. Совершенствование системы дистанционного обучения в технических вузах на базе искусственных нейронных сетей / Н. В. Суханова // Вестн. Брян. гос. техн. ун-та. – 2015. – № 3. – С. 161 – 167.
407. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
408. Сущенко В. М. Сучасний стан і проблеми розвитку юридичної освіти України / В. М. Сущенко // Практичні проблеми юридичної освіти України в контексті європейської інтеграції : матеріали Міжнар. конф. (Київ, Україна, 20 верес. 2001 р.) : виступи та доп. учасників / Нац. ун-т „Киево-Могилянська Академія” ; М-во у справах міжнар. розвитку Великої Британії. – К. : Вид. дім „KM Academia”, 2001. – С. 128 – 136.

409. Сущенко В. М. Сучасні проблеми реформування юридичної освіти і науки в Україні / В. М. Сущенко // Наук. пр. – 2007. – Т. 69. – Вип. 56. – С. 184 – 187.
410. Сытник С. А. Развитие творческой активности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сытник София Александровна. – Саратов, 2006. – 175 с.
411. Тавгень И. А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы / И. А. Тавгень. – Минск : БГУ, 2003. – 227 с.
412. Таова А. А. Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в образовательном процессе современного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Таова Альбина Адальбиевна. – Владикавказ, 2011. – 173 с.
413. Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. З. Тархан. – К., 2008. – 40 с.
414. Татаринова М. А. Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2 – 3 курсов лингвистического вуза : на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Татаринова Мария Андреевна. – М, 2005. – 335 с.
415. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 47 с.
416. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
417. Теорія держави і права : акад. курс : підручник / О. В. Зайчук, Н. М. Оніщенко. – К. : Юрінком Інтер, 2006. – 688 с.

418. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / М. И. Беляев, В. М. Вымятнин, С. Г. Григорьев и др. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2002. – 86 с.
419. Тертишник В. М. Кримінальний процес України. Загальна частина : підручник 6 академ. вид. / В. М. Тертишник – К. : Алерта, 2014. – 440 с.
420. Технологія створення дистанційного курсу : навч. посіб. / за ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
421. Тимощук І. Г. Формування морально-етичної відповідальності особистості майбутнього практичного психолога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Тимощук Ігор Григорович. – К., 2003. – 185 с.
422. Титова С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика / С. В. Титова. – М. : Квинто-Консалтинг, 2009. – 240 с.
423. Тихомиров В. П. Виртуальная образовательная среда: предпосылки, принципы, организация/ В. П. Тихомиров, В. И. Солдаткин, С. Л. Лобачев ; Междунар. Акад. Открытого Образования. – М. : Изд-во МЭСИ, 1999. – 164 с.
424. Тумоян С. П. Интеграция инфокоммуникационных и педагогических технологий в учебном процессе центра образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тумоян Софья Петровна. – Ставрополь, 2005. – 225 с.
425. Тунда В. А. Пособие-путеводитель по документации Moodle 2.5. Для начинающих / В. А. Тунда. – Томск, 2014. – 222 с.
426. Указ Президента України „Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” від 30.09.2010 № 926/2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/926/2010> (дата звернення 3 лют. 2016 р.). – Назва з екрана.
427. Указ Президента України „Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні від 31.07.2000 № 928/2000

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/928/2000> (дата звернення 10 лют. 2016 р.). – Назва з екрана.
428. Указ Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17.04.2002 № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 15 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
429. Указ Президента України „Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення 15 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
430. Фатхутдінова О. В. Правова освіта як чинник формування організаційної свідомості особистості : теоретико-методологічний контекст : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10 / Фатхутдінова Олена Василівна. – К., 2012. – 385 с.
431. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра техн. наук : спец. 05.13.06 „Інформаційні технології” / П. І. Федорук. – К., 2009. – 37 с.
432. Федорчук О. С. Формування у майбутніх правознавців навичок професійного застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / О. С. Федорчук. – К., 2009. – 20 с.
433. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии. 2002. – С. 244 – 245.

434. Фирсова Т. А. Психолого-педагогические факторы развития правового сознания подростка : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Фирсова Тамара Анатольевна. – Самара, 2002. – 250 с.
435. Філіпенко Т. В. Інтернет-технології в дистанційному навчанні як інноваційна форма юридичної освіти [Електронний ресурс] / Т. В. Філіпенко, О. М. Мердова // Бізнес-Інформ. – 2012. – № 8. – С. 253 – 255. – Режим доступу : http://business-inform.net/_inc/kachka_pdf.php?year=2012&volume=8_0&pages=253_255&qu=%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86 (дата звернення 10 серп. 2015 р.). – Назва з екрана.
436. Фінанси : курс для фінансистів : навч. посіб. Рекомендовано МОН / за ред. В. І. Оспіщева. – К., 2008. – 567 с.
437. Формування освітнього інформаційного середовища для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / за заг. ред. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2015. – 425 с.
438. Фурдов А. В. Адвокатура / А. В. Фурдов. – К. : Алеута, Прецедент, 2006. – 265 с.
439. Хазова С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки : монография / С. А. Хазова. – Майкоп, 2011. – 370 с.
440. Хазяинов Г. И. Акмеология физической культуры и спорта : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Г. И. Хозяинов, Н. В. Кузьмина, Л. Е. Варфоломеева. – М. : Академия, 2007. – 208 с.
441. Хайрутдинова Р. Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, будущих юристов на основе учебных деловых игр (на примере предметной области „Уголовно-процессуальное право”) : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Р. Р. Хайрутдинова. – Набережные Челны, 2012. – 168 с.

442. Хара О. М. Дистанційне навчання математики абітурієнтів у системі довузівської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / О. М. Хара. – К., 2010. – 20 с.
443. Харченко Г. И. Компьютерные программы учебного назначения как средство активизации учебной деятельности студентов вуза : на примере психолого-педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Харченко Галина Ивановна. – М., 2005. – 206 с.
444. Хоружа Л. Л. Теоретичні аспекти впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту [Електронний ресурс] / Л. Л. Хоружа. – Режим доступу : <http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/horuzall.pdf> (дата звернення 18 серп. 2016 р.) – Назва з екрана.
445. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. Л. Хоружа. – К., 2004. – 36 с.
446. Хропанюк В. Н. Теория государства и права : хрестоматия : учеб. пособие / В. Н. Хропанюк. – М., 1998, – 944 с.
447. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-18.htm>. (дата звернення 4 верес. 2016 р.). – Назва з екрана.
448. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення 4 верес. 2016 р.). – Назва з екрана.
449. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2008. – 252 с.
450. Хуторской А. В. Принципы дистанционного творческого обучения [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. –

Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-05.htm> (дата звернення 4 верес. 2016 р.). – Назва з екрана.

451. Хуторской А. В. Типы дистанционного обучения [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/1999/1208-01.htm> (дата звернення 4 верес. 2016 р.). – Назва з екрана.
452. Цивільне право України : підручник : у 2 кн. / О. В. Дзера, Д. В. Боброва, А. С. Довгерт та ін.; за ред. О. В. Дзери, Н. С. Кузнецової. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – Кн. 1. – 736 с.
453. Чанышева Г. Г. Формирование и развитие коммуникативных способностей будущих юристов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования”; 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Г. Г. Чанышева. – Казань, 2005. – 39 с.
454. Чистяков В. А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в системе дистанционного обучения : на примере вуза физической культуры : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / В. А. Чистяков. – СПб., 2004. – 45 с.
455. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов. – М. : Нар. образование, 1996. – 157 с.
456. Чубукова И. А. Data Mining : учеб. пособие [Электронный ресурс] / И. А. Чубукова. – Интернет-ун-т информ. технологий, 2008 – 382 с. – Режим доступу : http://portal.tpu.ru:7777/SHARED/a/AAPONOMAREV/metod/Tab/lections-data_mining.pdf (дата звернення 4 квіт. 2017 р.). – Назва з екрана.
457. Чупринський Б. О. Формування професійної культури майбутніх юристів: філософсько-правове дослідження : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.12 „Філософія права” / Б. О. Чупринський. – Л., 2010. – 20 с.

458. Шадриков В. Д. Проблемы системного анализа профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
459. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов : Логос, 1993. – 184 с.
460. Шаптала Н. К. Конституційне право України : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. К. Шаптала, Г. В. Задорожня. – Д. : ЛізуновПрес, 2012. – 470 с.
461. Шаран Р. В. Професійна підготовка магістрів інформаційних технологій в системі дистанційної освіти США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Р. В. Шаран. – Тернопіль, 2010. – 20 с.
462. Шахіна І. Ю. Визначення і напрями створення інформаційного освітнього середовища / І. Ю. Шахіна // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. Тovaжнjanський, О. Г. Романовський. – Х. : НТУ „ХПІ”, 2013. – Вип. 36 – 37. – С. 245 – 255.
463. Шейко В. Дистанційна освіта в США : аналіз досвіду ВНЗ США / В. Шейко // Дайджест пед. ідей та технологій : Шк.-парк. – 2001. – № 3/4. – С. 97 – 103.
464. Шемшученко Ю. С. Вибране / Ю. С. Шемшученко. – К. : Юрид. думка, 2005. – 592 с.
465. Шестопалюк О. В. Звіт про науково-дослідну роботу „Створення освітнього середовища для підготовки педагогів засобами інформаційних технологій” (підсумковий) / О. В. Шестопалюк, М. Ю. Кадемія, Г. Б. Гордійчук та ін. – Вінниця, 2010. – 191 с.
466. Шиліна Г. А. Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шиліна Галина Анатоліївна. – К., 2016. – 302 с.

467. Шляхтун П. П. Політологія (теорія та історія політичної науки) : підручник / П. П. Шляхтун. – К. : Либідь, 2002. – 576 с.
468. Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки: монографія / Б. І. Шуневич. – К. : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2005. – 365 с.
469. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Б. І. Шуневич. – К., 2008. – 36 с.
470. Щенников С. А. Развитие системы открытого дистанционного профессионального образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / С. А. Щенников. – М., 2003 – 66 с.
471. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
472. Юридична наука і освіта в Україні / Ю. С. Шемшученко, І. Б. Усенко, Б. М. Бабій та ін. ; за ред. Ю. С. Шемшученко ; АН України, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. – К. : Наук. думка, 1992. – 304 с.
473. Яйлаханов С. В. Организация учебной деятельности студентов (курсантов) в информационной образовательной среде : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Яйлаханов Сергей Вячеславович. – Ставрополь, 2006. – 154 с.
474. Як стати майстерним педагогом : навч.-метод. посіб. / В. І. Ковальчук, Л. М. Сергеева та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : ТОВ „Етіс плюс”, 2007. – 184 с.
475. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

476. Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении : учеб. пособие / Н. Ф. Яковлева. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144 с.
477. Ярыгин О. Н. Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. Н. Ярыгин. – Тольятти, 2012. – 42 с.
478. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
479. Ясулайтіс В. А. Дистанційне навчання : метод. рек. / В. А. Ясулайтіс. – К. : МАУП, 2005. – 72 с.
480. Яценко Г. Комуникативна сутність дистанційного навчання: постановка проблеми / Г. Яценко// Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 70 – 74.
481. Яцків Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище Стрийського коледжу Львівського НАУ як основа для ефективного ресурсно-орієнтованого навчання студентів / Л. Ф. Яцків // Ресурсно-орієнтоване навчання у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. (22 – 26 лют. 2016 р., м. Полтава). – Полтава : АКУП ПДАА, 2016. – С. 293 – 296.
482. Bader R. Leitziel der Berufsbildung : Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs / R. Bader, M. Müller // Die berufsbildende Schule. – 2002. – № 54. – S. 229 – 234.
483. Bader R. Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA „Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung” der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt / R. Bader, M. Müller. – Bielefeld : Bertelsmann, 2004. – 351 s.
484. Challenges that Limit E-Learning’s Potential : Canadian Council on Learning. State of E-learning in Canada. – Ottawa, 2009. – May – 145 p.

485. Cole J. Using MOODLE / J. Cole, H. Foster. – Sebastopol : O'Reilly, 2007. – 266 p.
486. Devlin T. Distance training / T. Devlin // Theoretical Principles of Distance Education // D. Keegan. – New York : Routledge, 1993. – P. 219 – 232.
487. Dohmen G. Foundations of distance education / G. Dohmen. – London : Routledge Limited, 1977. – 360 p.
488. Finder K. Establishing a Framework Useful for Developing Web-Based Assignments in K-12 Education / K. Finder, D. Raleigh // Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. – Washington : Association for the Advancement of Computing in Education, 1998. – P. 159 – 162.
489. Finkel L. Historia uniwersytetu Lwowskiego / L. Finkel, S. Starzyński. – Lwów : Drukarnia E. Winiarza, 1894. – Cz. 2. – 417 s.
490. Finkel L. Historia uniwersytetu Lwowskiego / L. Finkel, S. Starzyński. – Lwów : Drukarnia E. Winiarza, 1894. – Cz. 1. – 351 s.
491. Fleming S. Distance Education to Distributed Learning : Multiple Formats and Technologies in Language Instruction / S. Fleming, D. Hipple // CALICO Journal. – San Marcos, 2004. – № 22 (1). – P. 63 – 82.
492. Garrison D. R. Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education / D. R. Garrison, T. Anderson, W. Archer // Handbook of distance education // M. G. Moore, W. G. Anderson. – London : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – P. 113 – 127.
493. Hahn W. Kronika Uniwersytetu Lwowskiego / W. Hahn. – Lwów, 1912. – 226 s.
494. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education, / B. Holmberg. – Oldenburgh: B/S-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat, 2005. – Vol. II. – 173 p.
495. Hutmacher W. Key competencies for Europe : Report of the Symposium Berne, Switcezland 27 – 30 March, 1996 / W. Hutmacher. – Strasbourg, 1997. – 68 p.

496. Hymes D. H. On communicative competence. / D. H. Hymes // J. B. Pride, J. Holmes. Sociolinguistics. – London : Penguin. 1972. – P. 269 – 293.
497. Jaworski F. Uniwersytet Lwowski. Wspomnienie jubileuszowe / F. Jaworski. – Lwów : Biblioteka Lwowska, 1912. – T. 18. – 236 s.
498. Keegan D. Foundations of distance education / D. Keegan. – London and New York : Routledge, 1990. – 218 p.
499. Klieme E. Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) / E. Klieme, B. Beck. – Weinheim : Beltz, 2007. – 319 s.
500. Marabito M. G. Online distance education: historical perspective and practical application / M. G. Marabito. – USA : Universal Publishers\U PUBLISH.com, 1999. – 130 p.
501. Moore J. L. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? / J. L. Moore, C. Dickson-Deane, K. Galyen // The Internet and Higher Education. – Columbia : JAI, 2011. – Vol. 14. – P. 129 – 135.
502. National Overview : State of the Nation. K-12 Online Learning in Canada. Sacred Heart University. December. / M. K. Barbour. – 2013. – 120 p.
503. Oladejo M. A. Trends and Future Directions in Open and Distance Learning Practice in Africa / M. A. Oladejo, A. M. Gesinde // Journal of Education and Practice. – Ramnagar : IISTE, 2014. – Vol. 5. – No. 18. – P. 132 – 138.
504. Paulsen M. F. The Online Report on Pedagogical Techniques for Computer-Mediated Communication [Електронний ресурс] / M. F. Paulsen. – Oslo : Norway, 1995. – Режим доступу : <http://emoderators.com/wp-content/uploads/cmcped.html> (дата звернення 10 квіт. 2016 р.). – Назва з екрана.
505. Perraton H. A Theory for distance education / H. A. Perraton // In Distance education : International perspectives // ed. D. Sewart, D. Keegan, B. Holmberg. – New York : Routledge, 1988. – P. 34 – 45.

506. Peters O. Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens. (The pedagogical structure of distance education. Analyses of an industrialized form of teaching and learning) / O. Peters. – Weinheim : Beltz, 1973. – 260 s.
507. Pyari D. Theory and Distance Education : At a Glance / D. Pyari // 5th International Conference on Distance Learning and Education IPCSIT. – Singapore : IACSIT Press, 2011. – P. 94 – 99.
508. Rosenbusch H.-S. Schulfrei? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen / H.-S. Rosenbusch, W. Sacher, H. Schenk. – Frankfurt : Lang, 1988. – 278 s.
509. Rychen D. S. Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society / D. S. Rychen, L. H. Salganik. – Toronto : Hogrefe & Huber, 2003. – 224 p
510. Schelten A. Einführung in die Berufs pädagogik / A. Schelten. – Stuttgart : Steiner, 1991. – 141 p.
511. Schulze A. Aus- und Weiterbildung durch Hypermedia-Systeme mit Blended Learning : Überlegungen zu einer E-Didaktik unter Berücksichtigung der Diversität / A. Schulze // Dissertation zur Erreichung des Doktorgrades Dr. Phil. – Heidelberg : Ruprecht-Karls-Universität, 2006. – 261 s.
512. Sharma P. Cognitive and Learning Factors in Web-Based Distance Learning Environments / P. Sharma, M. Hannafin, J. R. Hill, K. Oliver, E. Glazer // Handbook of distance education // M. G. Moore, W. G. Anderson. – London : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – P. 245 – 260.
513. Short E. The Concept of Competence : Its Use and Misuse in Education / E. Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36 (№ 2). – P. 5.
514. Simonson M. Theory and Distance Education : A new Discussion [Электронный ресурс] / M. Simonson, C. Schlosser, D. Hanson // The American Journal of Distance Education. – London and New York : Routledge, 1999. – Vol. 13. – No. 1. – Режим доступа : <http://www.c3l.uni->

- oldenburg.de/cde/found/simons99.html (дата звернення 18 лют. 2016 р.). – Назва з екрана.
515. Slade A. L. Library Support for Off-Campus and Distance Education Programs in Canada : An Overview / A. L. Slade // Library Trends. – University of Illinois, 1991 – Vol. 39. – № 4. – P. 457 – 478.
516. Steiner V. What is distance education? / V. Steiner. – N.Y.: Oxford University Press, 1995. – 124 p.
517. Stone W. S. An Empirical Study of Course Selection and Divisional Structure in Distance Education Programs [Електронний ресурс] / W. S. Stone, E. D. Showalter, A. Orig, M. Grover // Online Journal of Distance Learning Administration. – 2001. – Vol. IV. – № I. – Режим доступу : <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring41/stone41.html> (дата звернення 5 верес. 2016 р.). – Назва з екрана.
518. Tapp J. L. Law, justice and the individual in society: psychological and legal issues / J. L. Tapp, F. J. Levine. – New York, 1977. – P. 198 – 223.
519. The United States Distance Learning Association. About [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.usdla.org/About_s/1814.htm (дата звернення 17 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
520. The United States Distance Learning Association. Mission and Goals [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.usdla.org/Mission_and_Goals_s/1857.htm (дата звернення 17 січ. 2015 р.). – Назва з екрана.
521. The United States Distance Learning Association. Quality Standards Certification [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://64.92.209.134/~usdla/usdla.org/public_html/cms/assets/pdf_files/Fall2013FlyerQualityStandardsCertification.pdf (дата звернення 17 січ. 2015 р.) – Назва з екрана.
522. Verdun J. Distance Education: the foundations of effective practice / J. Verdun, T. Clark. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991. – 42 p.

523. Wedemeyer C. A. Learning at the back door : Reflections on non-traditional learning in the lifespan. Madison / C. A. Wedemeyer. – WI : University of Wisconsin Press, 1981. – 290 c.
524. Weinert F. E. Definition and Selection of Competencies : Concepts of Competence / F. E. Weinert ; Max Planck Institute for Psychological Research. – Munich, 1999. – 36 p.
525. Weinert F. E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen / F. E. Weinert. – Weinheim : Beltz, 2001. – 398 s.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Анкета для викладачів

Бланк А.1

Шановні викладачі! Пропонуємо Вам узяти участь в анкетуванні, мета якого – виявити уявлення викладачів про доцільність використання технологій дистанційного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх юристів.

Навчальний заклад _____

Стаж роботи у ВНЗ _____

Стать _____

Вік _____

Пропонуємо Вам відповісти на такі 15 запитань (відповідні варіанти підкресліть):

1. Як часто Ви використовуєте інформаційно-комунікаційні технології (наприклад, пошук інформації в Інтернеті, використання електронної пошти, соціальні мережі, месенджери) у професійних цілях?
 - а. майже щодня
 - б. приблизно раз на тиждень
 - с. рідко (приблизно раз на місяць) / не використовую
2. Чи вважаєте Ви за необхідне активно застосовувати можливості інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх юристів?
 - а. так
 - б. частково
 - с. ні

3. Чи вважаєте Ви за доцільне впроваджувати в навчальну програму дистанційні курси, розроблені з метою освоєння майбутніми юристами професійно-орієнтованих дисциплін?
 - a. так
 - b. частково
 - c. ні
4. Чи маєте Ви досвід розробки та впровадження дистанційного курсу?
 - a. так
 - b. частково
 - c. ні
5. Чи можливо, на Вашу думку, викладати студентам юридичних спеціальностей теоретичний матеріал за допомогою дистанційних технологій навчання?
 - a. так
 - b. частково
 - c. ні
6. Чи можливо, на Вашу думку, організувати практичну роботу студентів юридичних спеціальностей за допомогою дистанційних технологій навчання?
 - a. так
 - b. частково
 - c. ні
7. Чи можливо, на Вашу думку, якісно організувати поточний і підсумковий контроль навчальної діяльності студентів юридичних спеціальностей за допомогою технологій дистанційного навчання?
 - a. так
 - b. частково
 - c. ні

8. Чи забезпечує Вас ВНЗ матеріально-технічним обладнанням (загальне та спеціальне програмне забезпечення, орг. техніка тощо) для викладання, зокрема дистанційного?
- a. так
 - b. частково
 - c. ні
9. Які інформаційно-комунікаційні технології Ви використовуєте в процесі наукової діяльності?
- a. загальне програмне забезпечення
 - b. спеціальне програмне забезпечення (пакети прикладних програм, наприклад, правові бази даних, юридичні словники)
 - c. онлайнві бібліотеки
 - d. реферативні бази даних
 - e. пошук інформації в мережі Інтернет
 - f. електронні підручники
 - g. інше
-
10. Які форми підвищення кваліфікації у сфері використання дистанційних технологій навчання Ви використовували за останній рік?
- a. конференції та семінари
 - b. курси підвищення кваліфікації
 - c. тренінги
 - d. вебінари та відеоконференції
 - e. інше
-
11. Чи вважаєте Ви за доцільне поєднувати традиційні технології навчання з дистанційними?
- a. так
 - b. частково

с. ні

12. Які технології дистанційного/змішаного навчання Ви використовуєте в педагогічній діяльності?

- a. використання мультимедійних ресурсів під час роботи в аудиторії
- b. комунікація за допомогою соціальних мереж та електронної пошти
- c. використання систем управління дистанційним навчанням (наприклад, Moodle)
- d. відеолекції, аудіозаписи лекцій
- e. онлайн-курси
- f. спеціально створені веб-сайти
- g. не використовую
- h. інше:

13. Які, на Вашу думку, найбільші перешкоди для впровадження дистанційного/змішаного навчання у ВНЗ?

- a. недостатнє фінансування
- b. недостатня матеріально-технічна база
- c. відсутність у викладачів внутрішньої впевненості в доцільності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес
- d. недостатня інформованість викладачів щодо сучасних можливостей дистанційної освіти
- e. низький рівень компетентності викладачів і персоналу ВНЗ у питаннях організації дистанційного/змішаного навчання
- f. відсутність професійно розробленого програмного забезпечення для дистанційного/змішаного навчання
- g. відсутність методичного забезпечення дистанційного/змішаного навчання

- a. відсутність стандартизації форм і методів дистанційного навчання
 - h. відсутність стандартизованого моніторингу якості дистанційного навчання
 - i. нестача якісних допоміжних мультимедійних матеріалів з кожної дисципліни
 - j. інше
-

14. Як Ви вважаєте, які переваги є в дистанційного/змішаного навчання?

15. Як Ви вважаєте, які недоліки є в дистанційного/змішаного навчання?

Дякуємо за співпрацю!

Анкета для студентів

Бланк А.2

Шановні студенти! Пропонуємо Вам взяти участь в опитуванні, мета якого – виявити уявлення студентів про доцільність використання технологій дистанційного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх юристів.

Навчальний заклад _____

Курс, форма навчання _____

Стать _____

Вік _____

Пропонуємо Вам відповісти на такі 15 запитань (відповідні варіанти підкресліть):

1. Як часто Ви використовуєте інформаційно-комунікаційні технології (пошук інформації в Інтернеті, використання електронної пошти, соціальні мережі, месенджери) з метою навчання?
 - a. майже щодня
 - b. приблизно раз на тиждень
 - c. рідко (приблизно раз на місяць) / не використовую
2. Чи часто Вам доводилося використовувати інформаційно-комунікаційні технології (наприклад, пошук інформації в мережі Інтернет) для теоретичної та/або практичної підготовки з юридичних дисциплін?
 - a. часто
 - b. рідко
 - c. не доводилося
3. Що для Вас було б важливим під час вибору електронної навчальної програми?

- a. інтерфейс (зовнішній вигляд)
 - b. зручність використання
 - c. зрозумілий виклад навчального матеріалу
 - d. можливість отримати сертифікат/диплом
 - e. наявність мобільної версії
 - f. можливість інтерактивного спілкування між викладачем і студентами
 - g. інше
-

4. Чи маєте Ви досвід дистанційного навчання?

- a. так
- b. частково
- c. ні

5. Чи надає Ваш навчальний заклад можливості для дистанційного навчання?

- a. так
- b. частково
- c. ні
- d. не знаю

6. Чи забезпечує Вас ВНЗ матеріально-технічним обладнанням (загальне та специфічне програмне забезпечення, орг. техніка тощо) для навчання, зокрема дистанційного?

- a. так
- b. частково
- c. ні

7. Чи вважаєте Ви за необхідне активно застосовувати можливості інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх юристів?

- a. так
- b. частково

с. ні

8. Чи вважаєте Ви за доцільне впроваджувати в програму професійної підготовки юристів дистанційні курси, розроблені з метою освоєння професійно-орієнтованих дисциплін?

а. так

б. частково

с. ні

9. Які технології дистанційного/змішаного навчання використовують викладачі в процесі Вашого навчання?

а. не використовують

б. мультимедійні ресурси під час роботи в аудиторії

с. комунікація за допомогою соціальних мереж та електронної пошти.

д. системи управління дистанційним навчанням (наприклад, Moodle)

е. відеолекції, аудіозаписи лекцій

ф. онлайнві курси

г. спеціально створені веб-сайти

г. інше:

10. Які інформаційно-комунікаційні технології Ви використовуєте в процесі дослідницької роботи?

а. загальне програмне забезпечення

б. спеціальне програмне забезпечення (пакети прикладних програм, наприклад, правові бази даних, юридичні словники)

с. онлайнві бібліотеки

д. реферативні бази даних

е. пошук інформації у мережі Інтернет

ф. електронні підручники

г. інше

11. Чи вважаєте Ви доцільне поєднувати традиційні технології навчання з дистанційними?

- a. так
- b. частково
- c. ні

12. Якби Ви обирали між дистанційним/змішаним навчанням та очним/заочним, якій формі навчання Ви б надали перевагу? Чому?

- a. дистанційній/змішаній
 - b. очній/заочній
-
-
-

13. Яка, на Вашу думку, найбільша перешкода для впровадження дистанційного/змішаного навчання у ВНЗ?

- a. недостатнє фінансування
 - b. недостатня матеріально-технічна база
 - c. низький рівень компетентності викладачів та персоналу ВНЗ у питаннях організації дистанційного/змішаного навчання
 - d. відсутність професійно розробленого програмного забезпечення для дистанційного/змішаного навчання
 - e. відсутність методичного забезпечення дистанційного/змішаного навчання
 - f. нестача якісних допоміжних мультимедійних матеріалів з кожної дисципліни
 - g. інше
-
-
-

14. Як Ви вважаєте, які переваги є в дистанційного/змішаного навчання?

15. Як Ви вважаєте, які недоліки є в дистанційного/змішаного навчання?

Дякуємо за співпрацю!

Анкета для діючих працівників юридичної сфери*Бланк А.3*

Шановні респонденти! Пропонуємо Вам узяти участь в анкетуванні, мета якого – виявити уявлення діючих юристів про доцільність використання технологій дистанційного навчання в процесі професійної підготовки фахівців юридичного профілю.

Рік закінчення ВНЗ _____

Стаж роботи за юридичною спеціальністю _____

Стать _____

Вік _____

Пропонуємо Вам відповісти на такі 15 запитань (відповідні варіанти підкресліть):

1. Як часто Ви використовуєте інформаційно-комунікаційні технології (пошук інформації в Інтернеті, використання електронної пошти, соціальні мережі, месенджери) у професійних цілях?
 - b. майже щодня
 - c. приблизно раз на тиждень
 - d. рідко (приблизно раз на місяць) / не використовую
2. Чи часто Ви використовуєте інтернет-бібліотеки, освітні, навчальні сайти в Інтернеті, відеоуроки або лекції, спеціальні навчальні комп'ютерні програми, навчальні ігри з метою підвищення кваліфікації?
 - a. часто
 - b. рідко
 - c. не використовую
3. Яке спеціальне програмне забезпечення Ви використовуєте в процесі Вашої професійної діяльності?

- a. правові бази даних (довідкові правові системи, інформаційно-правові системи, бази нормативних актів, судових рішень тощо)
 - b. юридичні словники
 - c. збірники типових договорів
 - d. програми для ведення обліку
 - e. програми для автоматизації (наприклад, програми з розрахунку держмита)
 - f. програми для обліку робочого часу
 - g. програми для звітності
 - h. експертні юридичні системи
 - i. програми складання фотороботів
 - j. інше:
-

4. Що для Вас було б важливим під час вибору електронної бази даних, наприклад, „Електронне законодавство”?
- a. інтерфейс (зовнішній вигляд)
 - b. зручність використання
 - c. зрозумілий виклад матеріалу
 - d. наявність мобільної версії
 - e. інше:
-

5. Чи маєте Ви досвід дистанційного навчання?
- a. так
 - b. частково
 - c. ні
6. Коли Ви здобували кваліфікацію юриста, чи забезпечував Вас ВНЗ матеріально-технічним обладнанням (загальне та специфічне програмне забезпечення, орг. техніка тощо) для навчання, зокрема дистанційного?
- a. так

b. частково

c. ні

7. Які технології дистанційного/змішаного навчання використовували викладачі в процесі Вашого навчання у ВНЗ?

a. не використовували

b. мультимедійні ресурси під час роботи в аудиторії

c. комунікація за допомогою соціальних мереж та електронної пошти.

d. системи управління дистанційним навчанням (наприклад, Moodle)

e. відеолекції, аудіозаписи лекцій

f. онлайнкові курси

g. спеціально створені веб-сайти

h. Інше:

8. Чи вважаєте Ви за необхідне активно застосовувати можливості інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх юристів?

a. так

b. частково

c. ні

9. Чи вважаєте Ви за доцільне впроваджувати в програму професійної підготовки майбутніх юристів дистанційні курси, розроблені з метою освоєння професійно-орієнтованих дисциплін?

a. так

b. частково

c. ні

10. Чи надає ваш роботодавець можливості для дистанційного навчання працівників?

a. так

- b. ні
- c. я працюю сам на себе

11. Чи вважаєте Ви за доцільне поєднувати традиційні технології навчання майбутніх юристів з дистанційними?

- a. так
- b. частково
- c. ні

12. Якби Ви обирали між дистанційними/змішаними так очними курсами підвищення кваліфікації, якій би формі навчання Ви надали перевагу? Чому?

- a. Дистанційній/змішаній
- b. Очній

13. Яка, на Вашу думку, найбільша перешкода для впровадження дистанційного/змішаного навчання у ВНЗ?

- h. недостатнє фінансування
- i. недостатня матеріально-технічна база
- j. низький рівень компетентності викладачів та персоналу ВНЗ у питаннях організації дистанційного/змішаного навчання
- k. відсутність професійно розробленого програмного забезпечення для дистанційного/змішаного навчання
- l. відсутність методичного забезпечення дистанційного/змішаного навчання
- m. нестача якісних допоміжних мультимедійних матеріалів з кожної дисципліни
- n. інше

14. Як Ви вважаєте, які переваги є в дистанційного/змішаного навчання?

15. Як Ви вважаєте, які недоліки є в дистанційного/змішаного навчання?

Дякуємо за співпрацю!

Характеристика рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх юристів

Критерії	Показники визначення рівнів		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> – готовність завжди дотримуватись у різних моделях поведінки та спілкування морально-етичних норм, – глибоке усвідомлення цінності права (закону), – домінування позитивних зовнішніх і внутрішніх мотивів професійної діяльності, комплексність і відносна збалансованість їхньої структури, – свідомий професійний вибір, яскраво виражені задоволення обраною професією та інтерес до юридичної діяльності, – високий ступінь виявлення потреби в постійному професійному самовдосконаленні 	<ul style="list-style-type: none"> – сформовані уявлення про морально-етичні норми, ідеали й принципи, але ситуативний характер виявлення морально-етичних орієнтацій, – часткове розуміння цінності права (закону), – наявність як позитивних, так і негативних зовнішніх і внутрішніх мотивів професійної діяльності без чіткого домінування якогось із них, – свідомий професійний вибір, достатньо виражені задоволення обраною професією та інтерес до юридичної діяльності, – середній ступінь виявлення потреби в професійному самовдосконаленні 	<ul style="list-style-type: none"> – схильність до допущення вчинків, які суперечать морально-етичним нормам, – недостатньо чітке усвідомлення цінності права (закону), – домінування зовнішніх або негативних зовнішніх і внутрішніх мотивів професійної діяльності, – ситуативний або конформний характер професійного вибору, низький рівень задоволення обраною професією та інтересу до юридичної діяльності, – низький ступінь виявлення потреби в професійному самовдосконаленні або її відсутність.
Емоційно-вольовий	<ul style="list-style-type: none"> – психологічна готовність долати зовнішні та внутрішні перешкоди в досягненні мети, – високий рівень активності й самостійності в процесі вирішення поставлених завдань, – здатність свідомо контролювати й коригувати власні емоційні реакції й стани в будь-якій ситуації 	<ul style="list-style-type: none"> – наполегливість і дисциплінованість у досягненні мети, але недостатня впевненість у власних силах, – активність і самостійність у процесі вирішення поставлених завдань мають ситуативний характер, – відносна стресостійкість та емоційна стабільність у типових ситуаціях, але недостатня психологічна стійкість в екстремальних умовах 	<ul style="list-style-type: none"> – слабкість прояву вольових якостей, – пасивність, наявність труднощів у самостійному розв'язанні поставлених завдань, – недостатній рівень самовладання й витримки

Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> – повнота, системність та усвідомленість професійних знань, – здатність доцільно й творчо використовувати здобуті професійні знання 	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомленість, але недостатня системність, фрагментарність знань у галузі права, – здатність використовувати набуті професійні знання творчо, але не завжди раціонально 	<ul style="list-style-type: none"> – поверховість знань у галузі права, інтуїтивне оперування правовими фактами та явищами без розуміння їх взаємозв'язків, – переважно автоматизований характер використання здобутих професійних знань
Діяльнісно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> – вільне володіння професійними вміннями й навичками, – здатність адекватно прогнозувати, аналізувати й оцінювати результати власної діяльності, – яскраво виражена здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах 	<ul style="list-style-type: none"> – володіння окремими професійними вміннями й навичками, – не завжди адекватне прогнозування, аналіз й оцінка результатів власної діяльності, – здатність творчо вирішувати професійні завдання виявляється, але ситуативно 	<ul style="list-style-type: none"> – низький рівень володіння професійними вміннями й навичками, – недостатньо розвинуті здібності саморефлексії й самооцінки, – стереотипність мислення, здатність використовувати отриманий досвід переважно в стандартних умовах, недостатня готовність висувати оригінальні рішення поставлених завдань
Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> – оптимальний рівень розвитку перцептивних здібностей, – вільне володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність їх свідомо використовувати, установлювати оптимальний стиль ділового спілкування, – висока готовність вирішувати конфліктні ситуації 	<ul style="list-style-type: none"> – достатній рівень розвитку перцептивних здібностей, – володіння певними комунікативними засобами, але наявність труднощів у встановленні оптимального стилю ділового спілкування, – достатня готовність вирішувати конфліктні ситуації 	<ul style="list-style-type: none"> – недостатній рівень розвитку перцептивних здібностей, – переважно інтуїтивний і спонтанний вибір засобів і стилю ділового спілкування, – недостатня готовність вирішувати конфліктні ситуації

МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Додаток В.1

Методика діагностики морально-етичних якостей майбутніх юристів

Бланк В.1

Шановні студенти! Просимо Вас узяти участь у нашому дослідженні.

Інструкція: Оберіть, будь-ласка, з наданого переліку найбільш значимі та найбільш неприпустимі, на Вашу думку, якості для фахівця юридичної сфери та оцініть ступінь їх значущості й неприпустимості за десятибальною шкалою.

Перелік якостей особистості

Активність, гідність, зазнайство, кар'єризм, чуйність, упевненість, честолюбство, правдивість, фарисейство, чесність, самостійність, миролюбність, зарозумілість, гординя, милосердність, дисциплінованість, заздрість, патріотизм, дратівливість, самолюбство, терплячість, вимогливість, цинізм, егоїзм, користолюбство, працьовитість, лінощі, агресивність, вірність, відвертість, лицемірство, благородство, усидливість, ввічливість, злісність, скромність, боягузтво, скупість, свідомість, марнославство, бережливість, сміливість, малодушність, щиросердність, ідейність, принциповість, грубість.

Додаток В.2

**Методика діагностики рівня морально-етичної відповідальності
майбутніх юристів (за І. Тимощуком) [421, с. 175]**

Бланк В.2

Шановні студенти! Просимо Вас узяти участь у нашому дослідженні.

Інструкція: Дайте, будь ласка, відповідь на запропоновані твердження. Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, то поряд з його номером поставте „+” (так), якщо ні – то знак „-” (ні). Якщо складно відповісти, то „0” (не знаю). Звертаємо Вашу увагу на те, що правильність наших висновків буде повністю залежати від щирості і точності Ваших відповідей.

№	Твердження	Так	Ні	Не знаю
1	Мені здається, що кохання в сучасному світі втратило свою цінність.			
2	Я вважаю, що інтуїтивно оцінити аморальність людського вчинку не може ніхто.			
3	Я гадаю, що постійний аналіз власної поведінки та вчинків корисний, але не необхідний.			
4	У житті я більше дотримуюсь принципу: „Мені подобається”, а не „Я повинен”.			
5	Я вважаю, що такі поняття, як „обов’язок” і „честь” втратили своє першочергове значення.			
6	Я ніколи не пропускав цікавих занять в інституті.			
7	Мені здається, що безкорисливо допомагати іншим людям – сприяти розвитку в них інфантильності.			
8	Радитися з внутрішнім голосом, вирішуючи етичні проблеми, властиво людям зі слабо розвиненим мисленням і рефлексією.			
9	Люди, які постійно займаються „самокопанням”, зазвичай не впевнені в собі і мало адаптивні в суспільстві.			
10	Мені здається, що тільки сильна особистість здатна відповідати за своє життя та вчинки.			
11	Люди, які постійно борються за справедливість, насправді „вискочки й заздрісники”.			
12	Я ніколи нікому не відмовляю в допомозі, навіть якщо це обмежує мої інтереси.			
13	Співчуття та співпереживання іншій людині – це не вирішення проблеми, а ухилення від неї.			
14	Я вважаю, що моментально вибрати правильне рішення в складній етичній ситуації не може ніхто.			

15	Аналізуючи мотиви поведінки інших людей, я отримую задоволення.			
16	Я вважаю, що людина не може повністю відповідати за те, що з ним відбувається в житті.			
17	Якщо постійно прислуховуватись до голосу своєї совісті, можна залишитися „без хліба насущного”.			
18	Я розумію, що сперечатися з батьками марно, тому ніколи не роблю цього.			
19	Щира радість за успіхи іншої людини є, на мою думку, зворотною стороною заздрості.			
20	Бачення в явищах, що мене оточують, дію сил „добра і зла” здається мені примітивним і застарілим.			
21	Якщо постійно замислюватися про правильність життя, то і життя може пройти повз.			
22	Я вважаю, що людина не зобов'язана відповідати за кризи й конфлікти, що відбулися в її житті.			
23	Суспільство диктує людині свої цінності й ідеали й нікуди від цього не дітисся.			
24	Я ніколи не оцінюю людей.			
25	Зазвичай почуття провини властиве людям з низькою самооцінкою, невпевненим у собі.			
26	Люди, які постійно дотримуються голосу совісті, виглядають смішно й не сучасно.			
27	Я вважаю, що потрібно робити справу, а не замислюватися над тим, як це відобразиться на людях.			
28	Безвідповідальність, іноді проявлена людиною, буває йде на користь іншим.			
29	Я вважаю, що в навчанні іноді потрібно вдаватися до принципу: „Мета виправдовує засоби”.			
30	Маніпулювати неетично, і я ніколи цього не роблю.			

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Шкала 1. Рефлексія на морально-етичні ситуації (конфлікти, колізії) – відповіді „ні” на питання 3, 9, 21, 27: відповідь „так” на питання 15.

Шкала 2. Інтуїція в морально-етичній сфері – відповіді „ні” на питання 2, 8, 14, 20, 26.

Шкала 3. Екзистенційна відповідальність – відповіді „ні” на питання 4, 10, 16, 22, 28.

Шкала 4. Альтруїстичні емоції – „ні” на питання 1, 7, 13, 19, 25.

Шкала 5. Морально етичні цінності – відповіді „ні” на питання 5, 11, 17, 23, 29.

Шкала 6. Шкала брехні – відповіді „так” на питання 6, 12, 18, 24, 30.

Якщо кількість балів за шкалою брехні становить від 3 до 5 – результати недостовірні.

Оцінка результатів опитування

Від 0 до 5 балів – низький рівень сформованості морально-етичної відповідальності.

Від 5 до 15 балів – середній рівень сформованості морально-етичної відповідальності.

Від 15 до 25 балів – високий рівень сформованості морально-етичної відповідальності.

Методика визначення рівня правосвідомості
(за Дж. Гаппом та Ф. Левінім) [518, с. 198 – 223]

Бланк В.3

Шановні студенти! Пропонуємо Вам письмово відповісти на такі питання.

1. Що таке правило (правило поведінки)? Чому саме це називають правилом?
2. Що таке закон? Чому що-небудь є законом?
3. Навіщо нам закони? Чому нам слід мати закони?
4. Чи може бути справедливим і правильним що-небудь, навіть у тому випадку, якщо це не відображено в законі? Як це може бути?
5. Що таке справедливий закон? Чому він справедливий?
6. Що таке право?
7. Які права слід мати людям? Чому?
8. Які права люди мають? Чому?
9. Що б сталося, якби не існувало законів?
10. Чому люди повинні дотримуватися законів?
11. Чому ви дотримуетесь законів?
12. У якому випадку закони можуть бути змінені?
13. Чи існують ситуації, коли було б правильним порушити закон? Якщо так, то які це ситуації?
14. Що означає вираз „бути правим”?
15. Чи може людина порушити закон і бути правою? Якщо так, то як це може бути?

Дякуємо за співпрацю!

Оцінка результатів опитування

На основі відповідей студентів, можна виділити три рівні розвитку їхньої правосвідомості: рівень правослухняності, правопідтримки та правотворчості.

Рівень правослухняності: студенти, які знаходяться на цьому рівні, вважають, що основною функцією законів є запобігання злочинам шляхом їх заборони. На їхню думку, люди дотримуються законів тому, що уникають покарання й підпорядковуються владі, і закони не можна порушувати ніколи.

Рівень правопідтримки: студенти, які знаходяться на цьому рівні, вважають, що закони необхідні для підтримки структури того суспільства, частиною якого вони є. На їхню думку, закони – це результат договору між людьми, які підкоряються їм унаслідок конформності й бажання виправдати очікування оточення. Ці студенти вважають, що закони можна порушувати та змінювати в тому випадку, коли вони перешкоджають нормальному функціонуванню суспільства.

Рівень правотворчості: поведінка студентів, які знаходяться на цьому рівні, базується на системі моральних норм, співвідносних з чинними законами. Метою закону вони вважають досягнення загального блага. Таких студентів цікавлять не самі закони, а загальні принципи, що лежать в основі правової системи. Невідповідність цих принципів моральним нормам призводить до не підпорядкування законам і бажання змінити їх.

Додаток В.4

Методика визначення мотивації професійної діяльності

(за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана) [161, с. 159 – 161]

Бланк В.4

Шановні студенти! Пропонуємо вам ознайомитись з перерахованими нижче мотивами професійної діяльності.

Інструкція: оцініть, будь-ласка, їхню значимість для Вас як для майбутнього юриста за п'ятибальною шкалою.

№	Мотив	1 Дуже незначною мірою	2 Незначною мірою	3 Не великою, але й не значною мірою	4 Значною мірою	5 Дуже значною мірою
1	Грошовий заробіток					
2	Прагнення до просування по службі					
3	Прагнення уникнути критики з боку керівника й колег					
4	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5	Потреба в досягненні соціального престижу й поваги					
6	Задоволення від самого процесу й від результату праці					
7	Можливість найповніше самореалізуватися саме в цій діяльності					

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

На основі відповідей студентів підраховують показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) відповідно до таких ключів:

$$ВМ = \text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7};$$

ЗПМ = оцінка п.1 + оцінка п.2 + оцінка п.5;

ЗНМ = оцінка п.3 + оцінка п. 4;

Показником вираження кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5 (можливо, і дробове).

Оцінка результатів опитування

На підставі отриманих результатів опитування визначають мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення трьох видів мотивації: VM, ЗПМ і ЗНМ.

До оптимальних результатів слід віднести такі два типи сполучень:

1. VM > ЗПМ > ЗНМ

2. VM = ЗПМ > ЗНМ

Найменш оптимальним мотиваційним комплексом є:

ЗНМ > ЗПМ > VM

При інтерпретації слід враховувати не лише тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираження.

Методику можна застосовувати для діагностики мотивації професійної діяльності. В основу покладено концепцію про внутрішню мотивацію (для особистості має значення діяльність сама по собі) та зовнішню мотивацію (задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності).

Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні й більш бажані в усіх відношеннях, ніж зовнішні негативні мотиви.

Діагностика потреби в професійному самовдосконаленні**(за Г. Бабушкіним) [30, с. 77 – 81]***Бланк В.5*

Шановні студенти! Перед вами опитувальник, мета якого – виявити особливості вашої поведінки в різних ситуаціях.

Інструкція. Пропонуємо відповісти на такі запитання, обираючи одну з трьох запропонованих відповідей. Варіант відповіді, який вам найбільше імпонує, обведіть колом.

1. Чи було Вам цікаво коли-небудь брати участь у конкурсах, олімпіадах, виставках, змаганнях?

а) так б) не дуже в) ні

2. Як Ви вважаєте, чи повинна людина доводити власні професійні вміння та навички до досконалості?

а) так б) не завжди в) ні

3. Чи характерно для Вас прагнення виконувати лідерські функції, чи подобається вам це?

а) так б) не завжди в) ні

4. Чи мають бути обов'язковими самовиховання й самоосвіта, якщо людина хоче досягти в чомусь досконалості?

а) так б) не завжди в) ні

5. Програючи на змаганнях або отримуючи низьку оцінку (наприклад, на іспитах), Ви:

а) переживаєте та прагнете в майбутньому зайняти вище місце, підвищити оцінку

б) не завжди переживаєте

в) немає таких почуттів

6. Якою мірою у Вас виражене прагнення до досягнення поставлених цілей?

а) швидше недостатньо

б) напевно, достатньо

в) достатньо

7. Чи мобілізують Вас на досягнення поставленої мети поразки та невдачі?

а) так б) не завжди в) ні

8. Чи завжди Вас задовольняли ваші оцінки на іспитах?

а) так б) не завжди в) ні

9. Чи повинна людина керуватися перспективними цілями?

а) швидше найближчими

б) важко відповісти

в) так, перспективними

10. Чи характерне для Вас постійне відчуття незадоволення досягнутими результатами?

а) ні б) не завжди, іноді в) так

11. У грі в шахи, шашки, футбол, теніс і т. п. головним для учасників є:

а) перемога б) процес гри в) не знаю

12. Чи характерне для Вас виконання будь-якої роботи з найвищою якістю?

а) так б) не завжди в) ні

13. У мене не проявляється постійний азарт щодо чогось.

а) проявляється б) іноді в) так і є

14. Для Вас краще працювати самостійно, ніж з кимось.

а) так б) не завжди в) ні

15. Виступаючи в будь-яких змаганнях, людина повинна прагнути до найвищих результатів.

а) так б) не завжди так в) ні

16. Перебуваючи в компанії друзів, я віддаю перевагу більше тому, щоб слухати їх, аніж говорити самому.

а) так б) не завжди так в) ні

17. Чи відчуваєте Ви незручність, перебуваючи в незнайомій компанії?

28. Якби на зборах Вам запропонували бути головою (старостою в групі, начальником відділу тощо), а в процесі голосування вибрали б іншу людину:

- а) це б мене не зачепило
- б) не знаю, не бувало такого
- в) було б трохи неприємно

29. Чи вважали б Ви за краще хоча й не помітну роботу, але престижну й високооплачувану?

- а) так
- б) не знаю
- в) ні

30. Чи завжди Ви досягаєте поставленої мети, які б труднощі не доводилося долати?

- а) рідко
- б) не завжди
- в) завжди

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Відповіді в питаннях з 1 до 5, з 11 до 15, з 21 до 25 оцінюють так: а – 3 бали, б – 2 бали, в – 1 бал; у питаннях з 6 до 10, з 16 до 20, з 26 до 30: а – 1 бал, б – 2 бали, в – 3 бали.

Оцінка результатів опитування

На підставі отриманих результатів тестування студентів визначають рівень вираження їхньої потреби в професійному самовдосконаленні відповідно до такої шкали.

Від 71 до 90 балів – високий ступінь вираження потреби у професійному самовдосконаленні. Студенти, які набрали вказану кількість балів, у повному обсязі усвідомлюють необхідність професійного самовдосконалення як у сфері їхньої неперервної спеціалізованої юридичної освіти й подальшого розвитку професійно значущих якостей, так і у сфері особистісного розвитку. Вони мають сформовану внутрішню готовність

до самоосвіти й самовиховання з метою підвищення рівня своєї професійної компетентності.

Від 62 до 70 балів – середній ступінь вираження потреби в професійному самовдосконаленні. Студенти, які набрали вказану кількість балів, не в повному обсязі усвідомлюють необхідність професійного самовдосконалення.

Від 30 до 61 бала – низький ступінь вираження потреби в професійному самовдосконаленні. Студенти, які набрали вказану кількість балів, не в повному обсязі усвідомлюють необхідність професійного самовдосконалення. Їхні мотивація й готовність до самоосвіти та самовиховання знаходиться на доволі низькому рівні. Можлива невідповідність особистих якостей цих студентів обраній професії та низький рівень потреби в особистісному вдосконаленні.

**МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI
ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

Додаток Г.1

Діагностика вольової саморегуляції

(автори: А. Зверьков, Є. Ейдман) [348, с. 32 – 35]

Бланк Г.1

Шановні студенти! Пропонуємо вам взяти участь у опитуванні, яке стосується вивчення вольової саморегуляції.

Інструкція: пропонуємо бланк, який містить 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них і вирішіть, чи є воно правильним щодо Вас. Якщо так, навпроти номера твердження поставте „+”, якщо ні, „-”. Майте на увазі, що запитання мають загальний характер і орієнтовані на типові ситуації, тому ви можете не замислюватися над деталями й відповідати швидко.

1. Якщо справа не клеїться, у мене нерідко з'являється бажання її кинути.
2. Я не відмовляюся від своїх планів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.
3. За необхідності мені неважко стримати спалах гніву.
4. Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні приятеля, який спізнюється на зустріч.
5. Мене важко відволікти від розпочатої роботи.
6. Мене сильно вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо я хочу йому заперечити.
8. Я завжди наполягаю на своєму.
9. Якщо треба, я можу не спати ніч, і весь наступний день бути в „гарній формі”.
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я вважаю себе терплячою людиною.

12. Мені непросто змусити себе холоднокривно спостерігати зворушливе видовище.
13. Мені рідко вдається змусити себе продовжувати розпочате після серії образливих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховувати свою ворожість.
15. За необхідності я можу займатися своєю справою в незручній і невідповідній обстановці.
16. На ефективність моєї роботи негативно впливає усвідомлення того, що її необхідно хай там що зробити до певного терміну.
17. Вважаю себе рішучою людиною.
18. З фізичною втомою я справляюся легше, ніж інші.
19. Краще почекати ліфт, який щойно пішов, ніж підійматися сходами.
20. Зіпсувати мені настрої непросто.
21. Іноді якась дрібниця опановує моїми думками, не дає спокою, і я ніяк не можу від неї звільнитися.
22. Мені важче зосередитися на навчанні або праці, аніж іншим.
23. Мене важко переспорити.
24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.
25. Мене легко відволікти від справ.
26. Я помічаю іноді, що намагаюся домогтися свого наперекір об'єктивним обставинам.
27. Люди часом заздять моїм терпінню та скрупульозності.
28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.
29. Я помічаю, що під час монотонної праці мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це часом призводить до погіршення результатів.
30. Мене зазвичай сильно дратує, коли „перед носом” закриваються двері транспорту.

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Мета обробки результатів – визначити величини індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали (В) та індексів за субшкалами „наполегливість” (Н) і „самовладання” (С). Кожен індекс – це сума балів, отримана при підрахунку збігів відповідей випробуваного з ключем загальної шкали або субшкали.

В опитувальнику шість маскувальних тверджень, тому загальний сумарний бал за шкалою „В” повинен знаходитися в діапазоні від 0 до 24, за субшкалою „наполегливість” – від 0 до 16 і за субшкалою „самовладання” – від 0 до 13.

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

Загальна шкала	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-
Шкала „наполегливість”	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+
Шкала „самовладання”	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Рівні вольової саморегуляції визначають у зіставленні з середніми значеннями кожної з шкал. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості або самовладання. Для загальної шкали ця величина дорівнює 12, для шкали „наполегливість” – 8, для шкали „самовладання” – 6.

Оцінка результатів опитування

Високий бал за загальною шкалою характерний для осіб емоційно-зрілих, активних, незалежних, самостійних. Їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів. Зазвичай вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують власні наміри, уміють розподіляти зусилля та здатні контролювати свої вчинки, мають виражену

соціально-позитивну спрямованість. Низький бал за цією шкалою спостерігаємо в людей чутливих, емоційно-нестійких, невпевнених у собі. Рефлексивність у них невисока, а загальний фон активності переважно знижений. Їм властиві імпульсивність і нестійкість намірів.

Субшкала „наполегливість” характеризує силу намірів людини – її прагнення до завершення розпочатої справи. На позитивному полюсі – діяльні, працездатні люди, які активно намагаються досягти наміченого, їх мобілізують перепони на шляху до мети, але відволікають альтернативи та спокуси, головна їхня цінність – розпочати справу. Таким людям властиві повага до соціальних норм, прагнення повністю підпорядкувати їм власну поведінку. У крайньому вираженні можлива втрата гнучкості поведінки, поява маніакальних тенденцій. Низькі значення за цією шкалою свідчать про підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність. Ці якості можуть призводити до непослідовності, незібраності. Знижений фон активності та працездатності зазвичай компенсується в таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Субшкала „самовладання” відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Високий бал за цією субшкалою набирають люди емоційно-стійкі. Вони добре володіють собою в різних ситуаціях. Їм властивий внутрішній спокій, упевненість у собі. Вони не мають страху невідомості, готові до сприйняття нового, несподіваного. Разом з тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може призводити до підвищення внутрішньої напруженості, переважання постійної заклопотаності та стомлюваності. На іншому полюсі цієї субшкали – спонтанність й імпульсивність у поєднанні з уразливістю й перевагою традиційних поглядів.

Діагностика вольових якостей особистості
(за Н. Самбуловою) [178, с. 363 – 364]

Бланк Г.2

Шановні студенти! Пропонуємо вам пройти опитування з метою дослідження ваших вольових якостей.

Інструкція: Прочитайте уважно кожне з тверджень і вирішіть, наскільки воно характерне особисто для Вас.

Варіанти для відповідей:

1. „Так не буває” (+2).
2. „Мабуть, неправильно” (+1).
3. „Може бути” (0).
4. „Напевно, так” (-1).
5. „Упевнений, що так” (-2).

Відповівши на питання першої частини („цілеспрямованість”), переходьте до наступної, і так до кінця, поки не закінчите роботу з усім опитувальником.

1. Цілеспрямованість

№ п/п	Твердження	Так не буває (+2)	Мабуть, неправильно (+1)	Може бути (0)	Напевно, так (-1)	Упевнений, що так (-2)
1	Розпочинаючи будь-яку справу, завжди чітко усвідомлюю, чого я хочу досягти.					
2	Невдача спонукає мене працювати з подвоєною енергією.					
3	Мої інтереси настійкі, не можу поки що визначити, до чого мені прагнути в житті.					
4	Я чітко уявляю собі, чого хочу навчитися в інституті.					
5	Мені швидко набридає працювати відповідно до плану.					

6	Якщо вже ставлю перед собою мету, то неухильно прагну її досягти, як би не було важко.					
7	На кожному занятті ставлю перед собою конкретні завдання.					
8	У випадку невдачі мене завжди долають сумніви, чи варто продовжувати розпочату справу.					
9	Чітке планування роботи не характерне для мене.					
10	Рідко замислююся над тим, як можна застосувати знання, здобуті у ВНЗ, у майбутній практичній роботі.					
11	Ніколи сам не проявляю ініціативи в постановці нових цілей, переважно дотримуюсь вказівок інших людей.					
12	Зазвичай під впливом різноманітних перешкод моє прагнення до мети значно слабшає.					
13	У мене є головна мета життя.					
14	Після невдачі довго не можу змусити себе працювати на повну силу.					
15	До громадської роботи ставлюся з меншою відповідальністю, ніж до навчання.					
16	Зазвичай заздалегідь намічаю конкретні завдання, планую свою діяльність.					
17	Постійно відчуваю потребу ставити перед собою нові цілі й досягати їх.					
18	Починаючи нову справу, не завжди чітко уявляю собі, до чого					

	слід прагнути; зазвичай сподіваюся, що це проясниться в ході роботи.					
19	Завжди намагаюся до кінця виконати будь-яке суспільне доручення.					
20	Навіть у разі невдачі мене не полишає впевненість, що досягну поставленої мети.					

2. Сміливість і рішучість

№ п/п	Твердження	Так не буває (+2)	Мабуть, неправильно (+1)	Може бути (0)	Напевно, так (-1)	Упевнений, що так (-2)
1	Приймаючи яке-небудь рішення, завжди реально оцінюю свої можливості.					
2	Не боюся втрутитися в ситуацію на вулиці, якщо потрібно запобігти нещасному випадку.					
3	Мені важко виконувати свої обіцянки.					
4	Висловлюю свою думку, незважаючи на можливість конфлікту.					
5	Усвідомлення, що суперник сильніший, є для мене серйозною перешкодою.					
6	Легко звільняюся від тривоги, побоювань, страху.					
7	Установивши для себе розпорядок дня, чітко його дотримуюся.					
8	Мене часто мучать сумніви.					
9	Мені більше до душі, якщо відповідальність за спільну справу несуть інші, а не я.					
10	Навряд чи зможу ризикнути запобігти нещасному випадку.					

11	Коли аналізую свої вчинки, часто доходжу висновку, що недостатньо добре продумав і спланував свої дії.					
12	Зазвичай уникаю ризикованих ситуацій.					
13	Не відчуваю страху перед сильним суперником.					
14	Багато разів вирішував з завтрашнього дня почати „нове життя”, але з ранку все йшло по-старому.					
15	Можливість конфлікту змушує мене тримати свою думку при собі.					
16	Зазвичай мені легко вдається впоратися зі своїми сумнівами.					
17	Постійно відчуваю відповідальність за свої справи та вчинки.					
18	Насилу долаю страх.					
19	Для мене винятковий випадок, якщо я не зміг стримати слово.					
20	Можливість ризикнути приносить мені радість.					

3. Наполегливість і завзятість

№ п/п	Твердження	Так не буває (+2)	Мабуть, неправильно (+1)	Може бути (0)	Напевно, так (-1)	Упевнений, що так (-2)
1	Починаючи будь-яку справу, впевнений, що зроблю все можливе для її виконання.					
2	Завжди до кінця відстоюю свою думку, якщо впевнений, що правий.					
3	Я не в змозі примусити себе працювати, коли втомлений.					
4	У змаганні борюся щосили до останньої миті.					
5	Мені важко доводити до кінця громадські					

	справи.					
6	Для мене характерні планомірність, систематичність у роботі.					
7	На занятті змушую себе повністю виконати завдання, навіть якщо дуже втопився.					
8	Часто кидаю на півдорозі розпочаті справи, втративши інтерес до них.					
9	Мені більше до душі легкі, нехай навіть менш результативні, шляхи до мети.					
10	Не можу змусити себе планомірно займатися протягом усього семестру, особливо вчити ті навчальні предмети, які даються важко.					
11	Зазвичай не знаю, чи вистачить у мене бажання й сил завершити розпочату справу.					
12	У мене ніколи не з'являється бажання поставити перед собою мету, якої важко досягти.					
13	Систематично готуюся до навчальних занять.					
14	Невдача в ході змагань різко знижує мою активність і бажання продовжувати боротьбу.					
15	У суперечці найчастіше поступаюся іншим.					
16	До кінця виконую навіть нудну й одноманітну роботу, якщо це необхідно.					
17	Відчуваю особливе задоволення, якщо успіх дістався з великими труднощами.					

18	Не можу змусити себе працювати систематично.					
19	Виконуючи громадські доручення, завжди досягаю того, що необхідно.					
20	Доволі часто відчуваю потребу перевірити себе у важких справах.					

4. Ініціативність і самостійність

№ п/п	Твердження	Так не буває (+2)	Мабуть, неправильно (+1)	Може бути (0)	Напевно, так (-1)	Упевнений, що так (-2)
1	Зазвичай усі важливі рішення приймаю без сторонньої допомоги.					
2	Мені легко вдається побороти збентеження й першим зав'язати розмову з незнайомою людиною.					
3	Ніколи за власною ініціативою не беруся за виконання громадських доручень.					
4	Готуючись до навчальних занять доволі часто читаю додаткову літературу, не обмежуючись лекцією або підручником.					
5	Відсутність учителя (його порад, підтримки тощо) значно знижує мої результати.					
6	Найбільше мені подобається пробувати свої сили у творчій діяльності.					
7	На заняттях намагаюся проявляти власну творчість.					
8	Почуваюсь спокійно та впевнено, якщо хтось керує мною.					
9	Перш ніж щось зробити, завжди раджуся з ким-небудь із знайомих.					

10	У розмові або під час знайомства прагну надати ініціативу іншій людині.					
11	Для мене найзручніше виконувати роботу за точно відомим зразком.					
12	Зазвичай відмовляюся від своїх планів, намірів, якщо інші знаходять їх невдалими.					
13	До громадської роботи ставлюся неформально, намагаюся зробити її не лише корисною, але й цікавою.					
14	Вивчаючи будь-який навчальний предмет, не прагну знати більше, ніж потрібно для складання заліку або іспиту.					
15	Зазвичай не замислююся над змістом завдань, точно виконую те, що пропонує вчитель.					
16	Прагну бути організатором нових справ у колективі.					
17	Якщо впевнений, що правий, завжди роблю по-своєму.					
18	Процес творчості не приваблює мене.					
19	Результати мого навчання не залежать від схвалення моїх досягнень вчителем.					
20	У будь-яку діяльність прагну внести щось нове, інакше мені нецікаво.					

5. Самовладання і витримка

№ п/п	Твердження	Так не буває (+2)	Мабуть, неправильно (+1)	Може бути (0)	Напевно, так (-1)	Упевнений, що так (-2)
1	Я легко можу змусити себе довго чекати, якщо це необхідно.					

2	У суперечці мені зазвичай вдається зберігати спокій і об'єктивність.					
3	Не можу нормально вчитися, якщо мене щось тривожить.					
4	На заняттях чітко контролюю свої думки, почуття, дії, поведінку.					
5	Зовсім не переносю болю.					
6	Мені вдається зберігати ясність думки навіть у найскладніших життєвих ситуаціях.					
7	Неприємності в інституті і вдома не впливають на навчальний процес.					
8	Довге очікування дуже болісно для мене.					
9	Буває, коли я стривожений, хвилююся, абсолютно втрачаю контроль над собою.					
10	Під час іспиту іноді не можу відповісти навіть те, що знаю.					
11	Вважаю, що вміння володіти собою не так важливо для людини.					
12	Якщо в мене поганий настрій, ніколи не можу цього приховати.					
13	На іспиті завжди мобілізуюся й отримую оцінку не нижче тієї, на яку розраховую.					
14	Не можу стримати себе, щоб на грубість не відповісти тим самим.					
15	У процесі змагань насилу володію собою.					
16	Мені легко змусити себе стримати сміх, якщо відчуваю, що він недоречний.					
17	Сильне хвилювання зазвичай не позначається на доцільності моїх дій і поведінки.					

18	У складній ситуації зазвичай гублюся, не можу швидко прийняти потрібне рішення.					
19	Можу змусити себе діяти, перемагаючи біль, якщо це вкрай необхідно.					
20	Спеціально вчуся володіти собою.					

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Положення 1, 6, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 20 за кожною шкалою слугують для діагностики вираження вольових якостей, положення 2, 3, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 15, 19 – для діагностики генералізованості вольових якостей.

Підраховуємо алгебраїчну суму балів окремо за судженнями параметра вираження та параметра генералізованості за кожною шкалою. Для перекладу на позитивну шкалу оцінок до сумарною оцінкою додаємо 20 балів й остаточні результати заносимо до протоколу.

Оцінка результатів опитування

Шкала 1. Цілеспрямованість

Від 0 до 19 балів – низький рівень прояву.

Від 20 до 30 балів – середній рівень прояву.

Від 31 до 40 балів – високий рівень прояву.

Шкала 2. Сміливість і рішучість

Від 0 до 19 балів – низький рівень прояву.

Від 20 до 30 балів – середній рівень прояву.

Від 31 до 40 балів – високий рівень прояву.

Шкала 3. Наполегливість і завзятість

Від 0 до 19 балів – низький рівень прояву.

Від 20 до 30 балів – середній рівень прояву.

Від 31 до 40 балів – високий рівень прояву.

Шкала 4. Ініціативність і самостійність

Від 0 до 19 балів – низький рівень прояву.

Від 20 до 30 балів – середній рівень прояву.

Від 31 до 40 балів – високий рівень прояву.

Шкала 5. Самовладання і витримка

Від 0 до 19 балів – низький рівень прояву.

Від 20 до 30 балів – середній рівень прояву.

Від 31 до 40 балів – високий рівень прояву.

Діагностика рівня організованості майбутніх юристів
(за Є. Ільїним) [178, с. 363 – 364]

Бланк Г.3

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь в опитуванні з метою вивчення здатності планувати й організовувати хід своєї діяльності.

Інструкція: Прочитайте твердження, перераховані в опитувальнику, і в разі згоди з ними напроти номера твердження поставте „+”. Якщо ви не згодні з запропонованим судженням, напроти його номера поставте „-”. Постарайтеся не замислюватися над деталями й відповідати швидко.

1. З вечора я планую свої справи на майбутній день.
2. Я завжди радію успіхам інших людей.
3. Часто мені не вдається зробити те, що я намітив.
4. Вважаю, що готуватися відразу до кількох справ неможливо.
5. На моєму робочому столі зазвичай порядок.
6. Свої обіцянки я завжди виконую.
7. Я зазвичай затягую відповідь на отриманий лист.
8. Повернувшись додому в брудному взутті, я відразу ж чищу його.
9. Буває так, що я говорю про речі, у яких не розбираюся.
10. Я не відкладаю на завтра те, що можу зробити сьогодні.
11. Зайнятість суспільною, домашньою роботою, заняття спортом і т. ін. несприятливо позначаються на моєму навчанні.
12. Мене не турбує, коли на наступний день випадає багато справ, оскільки підготовку до них я планую заздалегідь.
13. За будь-яких обставин я віддаю перевагу навчанню та праці, а не розвагам.
14. Часто я йду до навчального закладу, не встигнувши поснідати.
15. Я можу запізнитися на навчання без серйозної причини.
16. Я можу підтримати розмову на будь-яку тему.

17. Якщо настає смуга невезіння в навчанні, бажання відвідувати навчальний заклад в мене пропадає.
18. Кожну річ я відразу кладу на місце.
19. Іноді я говорю вголос не те, що думаю.
20. Коли доводиться запізнюватися навіть на не дуже важливий захід, мені стає якось не по собі.
21. Мій стиль – ретельно виконувати завдання тільки тоді, коли про них може спитати викладач.
22. На навчання я приходжу мінімум хвилин за десять до початку.
23. Я завжди виконую всі правила поведінки в громадських місцях.
24. Я роблю ранкову зарядку.
25. Якщо я ґрунтовно готуюся до однієї справи, то інші залишаються непідготовленими.
26. Я завжди переходжу вулицю в установленому місці.
27. Часом, я йду на навчання, не застеливши постіль.
28. Громадські доручення я виконую без нагадувань.

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Організованість вираховують шляхом складання балів за відповіді „так” з питань 1, 5, 8, 10, 12, 18, 20, 22, 24 і 28 та за відповіді „ні” з питань 3, 4, 7, 11, 14, 15, 17, 21, 25 і 27. Питання 2, 6, 9, 13, 16, 19, 23 і 26 слугують для перевірки щирості відповідей. Якщо опитуваний відповідає „так” на всі ці питання (крім 19, де враховуємо відповідь „ні”) і набирає 4 бали й більше, то анкета обробці не підлягає.

Діагностика стилю навчальної діяльності**(за Г. Пригіним) [352, с. 357 – 358]***Бланк Г.4*

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь в опитуванні з метою діагностики вашого стилю навчальної діяльності.

Інструкція: Прочитайте твердження, перераховані в опитувальнику, і в разі згоди з ними напроти номера твердження поставте „+”. Якщо ви не згодні з запропонованим судженням, напроти його номера поставте „-”. Усі твердження не деталізовані й мають загальний характер. Тому уявіть себе в запропонованих ситуаціях і постарайтеся відповідати швидко, не замислюючись. Відповідайте відверто, пам’ятайте, що тут немає правильних чи неправильних відповідей.

1. Моє оточення вважає мене людиною, впевненою в собі.
2. Перед початком будь-якої діяльності я звик аналізувати умови, у яких мені необхідно буде працювати.
3. Виконуючи будь-яку роботу, я звик оцінювати не лише її кінцевий результат, а й результати, отримані на кожному етапі роботи.
4. Я схильний відмовитися від задуманого, якщо іншим здається, що я почав не так.
5. Навіть під час виконання відповідальних завдань мені не потрібен контроль з боку.
6. Я з однаковим старанням виконую і цікаві, і нецікаві для мене завдання.
7. Для успішного вирішення відповідальних завдань мені необхідно, щоб мене контролювали.
8. Зазвичай мій день проходить безсистемно.
9. Якщо є можливість вибору, я волію вирішувати завдання менш відповідальні, але й менш цікаві.

10. Після того як я завершив якусь справу, я звик обов'язково перевіряти, чи правильно я її зробив.

11. Я обов'язково повертаюсь до розпочатої справи навіть тоді, коли мене ніхто не контролює.

12. Сумніви в успіху часто змушують мене відмовлятися від наміченої справи.

13. Мені часто не вистачає завзятості для досягнення поставленої мети.

14. Мої плани ніколи не розходяться з моїми можливостями.

15. Зазвичай будь-які рішення я приймаю, радячись з ким-небудь.

16. Мені часто буває важко змусити себе зосередитися на якомусь завданні.

17. Коли я захоплений якоюсь справою, мені важко буває переключитись на виконання іншої справи.

18. Я схильний відмовитися від завдання, яке „не клеїться”.

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Ключ до опитувальника

Відповіді „так”: 1, 5, 11, 14.

Відповіді „ні”: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18.

За кожен збіг відповіді з ключем випробуваному даємо 1 бал.

Оцінка результатів опитування

Студентів, які набрали 11 балів і більше, слід віднести до групи „автономних”; 7 балів і менше – до групи „залежних”; від 8 до 10 балів – до групи „невизначених”.

**МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTI
КОГНІТИВНОГО ТА ДІЯЛЬНІСНО-РЕФЛЕКСИВНОГО
КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

Додаток Д.1

**Анкета для самооцінки майбутніми юристами рівня
сформованості власних професійних знань, умінь і навичок**

Бланк Д.1

Шановні студенти! Пропонуємо вам відповісти на такі питання.

Підкресліть варіанти відповідей: „а)”, „b)”, „с)”.

1. Чи знайомі Ви з видами спеціалізацій та професій юриста?
 - a. Так, у повному обсязі
 - b. Так, але не в повному обсязі
 - c. Мало знайомий
2. Чи відомі Вам професійно значущі якості юриста?
 - a. Так, у повному обсязі
 - b. Так, але не в повному обсязі
 - c. Ні
3. Який рівень Ваших знань з філософії права, теорії держави та права?
 - a. Високий
 - b. Середній
 - c. Низький
4. Який рівень Ваших знань з історії держави та права України та зарубіжних країн?
 - a. Високий
 - b. Середній
 - c. Низький

5. Який рівень Ваших знань з нормативних юридичних дисциплін: конституційного, адміністративного, цивільного, кримінального, сімейного права тощо?
- a. Високий
 - b. Середній
 - c. Низький
6. Який рівень Ваших знань зі спеціальних юридичних дисциплін: криміналістики, судової медицини, оперативно-розшукової діяльності тощо?
- a. Високий
 - b. Середній
 - c. Низький
7. Чи вмієте Ви проводити інтерв'ювання клієнта з метою отримання юридично значимої інформації у юридичній справі?
- a. Знаю стадії процесу інтерв'ювання. Умію проводити інтерв'ю без керівництва викладача.
 - b. Знаю стадії процесу інтерв'ювання. Умію проводити інтерв'ю під керівництвом викладача.
 - c. Не знаю стадії процесу інтерв'ювання. Не зможу провести інтерв'ю ні самостійно, ні під керівництвом викладача.
8. Чи вмієте Ви проводити консультування з метою доведення до клієнта варіантів вирішення проблеми правовими засобами та визначення плану подальших дій?
- a. Знаю стадії процесу консультування. Зможу провести консультацію клієнта без керівництва викладача.
 - b. Знаю стадії процесу консультування. Зможу провести консультацію клієнта під керівництвом викладача.
 - c. Не знаю стадії процесу консультування. Не зможу провести консультацію клієнта ні самостійно, ні під керівництвом викладача.

9. Чи вмієте Ви давати кваліфіковані юридичні висновки?
- a. Так
 - b. Так, але з допомогою викладача
 - c. Ні
10. Чи вмієте Ви складати документи правового характеру?
- a. Так
 - b. Умію, але не на достатньо високому рівні
 - c. Ні
11. Як би Ви оцінили власні знання чинного законодавства України?
- a. Високо
 - b. Посередньо
 - c. Поверхнево
12. Чи володієте Ви навичками публічних виступів?
- a. Так
 - b. Володію, але не на достатньо високому рівні
 - c. Ні
13. Чи змогли б Ви проаналізувати судову справу?
- a. Так
 - b. Так, але під наглядом викладача
 - c. Ні
14. Чи вмієте Ви працювати з правовою інформацією, здійснювати її відбір, аналіз, оцінку?
- a. Так
 - b. Так, але не на достатньо високому рівні
 - c. Ні
15. Чи маєте Ви навички ділового усного та письмового спілкування?
- a. Так
 - b. Так, але не на достатньо високому рівні
 - c. Ні

**Тестові завдання для діагностування рівня професійної
підготовки майбутніх юристів¹**

Бланк Д.2

Шановні студенти! Пропонує вам узяти участь у тестуванні з метою діагностики рівня вашої професійної підготовки.

Інструкція: Оберіть і підкресліть правильну відповідь у тестах Блоку А та Блоку Б.

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Стать _____

Вік _____

Навчальний заклад _____

Група _____

Блок А. Тести закритої форми (тести-альтернативи)

За кожне завдання цього блоку ви можете отримати 0,5 балів. Усього за завдання блоку А ви можете отримати 40 балів.

1. Найвищою соціальною цінністю в Україні визнають:
 - a. Людину, її життя та здоров'я
 - b. Права людини
 - c. Верховенство права
 - d. Людину, її життя та здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпеку

2. Суверенна політико-територіальна організація суспільства, що охоплює все населення країни в просторових межах, має спеціальний апарат управління та легального примусу, – це:

¹Під час підготовки тестових завдань використано літературу: [11; 34; 36; 78; 108; 109; 120; 147; 152; 154; 204; 208; 209; 210; 226; 277; 295; 311; 324; 326; 233; 276; 340; 341; 380; 381; 384; 403; 417; 419; 436; 438; 446; 452; 460; 467].

- a. Влада
 - b. Держава
 - c. Політична партія
 - d. Населення
3. Главою української держави є:
- a. Президент України
 - b. Прем'єр-міністр України
 - c. Народ України
 - d. Голова Верховної Ради України
4. Форма правління, при якій повноваження верховної влади належать одній особі – релігійному лідеру: королю, імператору; сама влада зазвичай переходить у спадщину (Ватикан, Тибет):
- a. Парламентська республіка
 - b. Президентська республіка
 - c. Теократична монархія
 - d. Станово-представницька монархія
5. Офіційний письмовий документ, прийнятий уповноваженими особами у визначеній законодавством формі та за встановленою законодавством процедурою, спрямований на регулювання суспільних відносин, що містить норми права, має не персоніфікований характер і розрахований на неодноразове застосування – це:
- a. Закон України
 - b. Нормативно-правовий акт
 - c. Кодекс
 - d. Постанова Кабінету Міністрів України
6. За політичним режимом Україна – це:
- a. Демократична держава
 - b. Тоталітарна держава
 - c. Авторитарна держава
 - d. Федерація

7. Право глави держави відмовити уряду в затвердженні ухваленого законопроекту:
 - a. Ембарго
 - b. Вето
 - c. Референдум
 - d. Імпічмент
8. Україна – це:
 - a. Унітарна держава
 - b. Федеративна держава
 - c. Конфедерація
 - d. Імперія
9. Державна влада в Україні поділена на три незалежні ланки:
 - a. Законодавчу, виконавчу та судову
 - b. Законодавчу, юридичну та судову
 - c. Законодавчу та правову
 - d. Законодавчу, виборчу, виконавчу та судову
10. Президента України обирають громадяни України на основі загального, рівного й прямого виборчого права шляхом таємного голосування строком на:
 - a. Дванадцять років
 - b. Три роки
 - c. Чотири роки
 - d. П'ять років
11. Форма правління, при якій повноваження вищих державних органів здійснюють представницькі виборні органи; главу держави та уряд обирає парламент, – це
 - a. Парламентська республіка
 - b. Президентська республіка
 - c. Теократична монархія
 - d. Станово-представницька монархія

12. Система правового й суспільного устрою, де природні права та свободи людини визнано найвищою цінністю суспільства, а їх забезпечення стає пріоритетом держави, – це:
- Принцип законності
 - Принцип верховенства права
 - Принцип гуманізму
 - Принцип свободи
13. Органи місцевого самоврядування, що представляють спільні інтереси територіальних громад сіл, селищ і міст, – це:
- Органи судової влади
 - Районні та обласні ради
 - Органи самоорганізації населення
 - Органи законодавчої влади
14. Спосіб функціонування політичної системи суспільства, визначальний характер політичного життя в країні, система прийомів, методів, способів здійснення політичної (зокрема й державної) влади в суспільстві – це:
- Форма правління
 - Форма державно-територіального устрою
 - Конституційний лад
 - Політичний режим
15. Область, район, місто, район у місті, селище, село – це:
- Адміністративно-територіальна одиниця
 - Адміністративний центр
 - Старостинський округ
 - Територіальний центр
16. Найважливішими функціями держави в Україні є:
- Захист суверенітету й територіальної цілісності України, забезпечення її економічної та інформаційної безпеки.

- b. Оборона України, забезпечення державної безпеки й захист державного кордону, соціальний захист громадян.
 - c. Оборона України, захист територіальної цілісності України, здійснення мирного та взаємовигідного співробітництва з членами міжнародного співтовариства.
 - d. Соціальний захист громадян, забезпечення екологічної безпеки й підтримання екологічної рівноваги на території України.
17. Строк повноважень Верховної Ради України становить:
- a. Один рік
 - b. Два роки
 - c. Десять років
 - d. П'ять років
18. Політико-правова властивість держави, зміст якої полягає в її праві самостійно вирішувати внутрішні та зовнішні політичні питання без втручання інших держав, організацій, осіб, – це:
- a. Форма правління
 - b. Форма державно-територіального устрою
 - c. Політичний режим
 - d. Суверенітет
19. Основний Закон України, що має вищу юридичну силу і в якому закріплені основні права, свободи та обов'язки людини та громадянина – це:
- a. Конституція України
 - b. Господарський кодекс України
 - c. Цивільний кодекс України
 - d. Закон „Про громадянство України”
20. Вирішує питання про відповідність Конституції України законів України та в передбачених цією Конституцією випадках інших актів, здійснює офіційне тлумачення Конституції України, а також інші повноваження відповідно до цієї Конституції:

- a. Верховний Суд України
 - b. Президент України
 - c. Прем'єр-міністр України
 - d. Конституційний Суд України
21. Передбачена нормами права здатність бути учасником правовідносин – це:
- a. Норма права
 - b. Правосуб'єктність
 - c. Правовий режим
 - d. Обов'язок кожного громадянина
22. До складу Кабінету Міністрів України входять:
- a. Прем'єр-міністр України, Перший віце-прем'єр-міністр, віце-прем'єр-міністри, міністри
 - b. Прем'єр-міністр України, Перший віце-прем'єр-міністр, міністри
 - c. Президент України, Прем'єр-міністр України, міністри
 - d. Президент України, Прем'єр-міністр України, Перший віце-прем'єр-міністр, міністри
23. Право визначати та змінювати конституційний лад в Україні має лише:
- a. Президент України
 - b. Прем'єр-міністр України
 - c. Народ України
 - d. Органи виконавчої влади в Україні
24. Право голосу на виборах і референдумах мають громадяни України, які:
- a. Є дієздатними й досягли на день проведення виборів вісімнадцяти років.
 - b. Є дієздатними й досягли на день проведення виборів шістнадцяти років.
 - c. Досягли на день проведення виборів шістнадцяти років.

- d. Досягли на день проведення виборів вісімнадцяти років.
25. Відкрите, а отже, більш зухвале викрадення чужого майна – це:
- a. Розбій
 - b. Шахрайство
 - c. Грабіж
 - d. Крадіжка
26. Звільнення засудженого від відбування визначеного судом покарання при дотриманні ним у період іспитового строку умов, передбачених Законом України (іспитовий строк установлюють від одного до трьох років):
- a. Звільнення від кримінальної відповідальності
 - b. Неосудність
 - c. Презумпція невинуватості
 - d. Умовне засудження
27. Індивідуальні суб'єкти правовідносин:
- a. Громадяни держави, іноземні громадяни чи піддані.
 - b. Громадяни держави.
 - c. Громадяни держави, іноземні громадяни чи піддані, особи без громадянства.
 - d. Громадяни держави, іноземні громадяни чи піддані, особи без громадянства, особи, які мають подвійне громадянство.
28. Нормативно-правовий акт, нормативно-правовий договір, міжнародно-правовий акт (домінантним є договір), правовий прецедент (судовий та адміністративний), правовий звичай, правова доктрина (доктринальний текст), релігійно-правовий текст – це:
- a. Джерела права
 - b. Форми права
 - c. Нормативні документи
 - d. Закони

29. Усунення Президента України з поста в порядку особливої процедури здійснює:
- Конституційний Суд України
 - Народ України
 - Верховна Рада України
 - Верховний Суд України
30. Посвідчення угод (договорів, заповітів, доручень, шлюбних контрактів та ін.), ужиття заходів щодо охорони спадкового майна, видачу свідоцтва про право на спадщину, видачу свідоцтва про право власності на частку в спільному майні подружжя здійснює:
- Адвокат
 - Нотаріус
 - Юрисконсульт
 - Суддя
31. Спрямовує й координує роботу міністерств, інших органів виконавчої влади:
- Конституційний Суд України
 - Верховна Рада України
 - Президент України
 - Кабінет Міністрів України
32. Народним депутатом України може бути обрано громадянина України, який:
- На день виборів досяг шістнадцяти років, має право голосу й проживає в Україні протягом останніх трьох років; який не має судимості за вчинення умисного злочину, якщо цю судимість не погашено й не знято в установленому законом порядку.
 - На день виборів досяг двадцяти одного року, має право голосу й проживає в Україні протягом останніх п'яти років; який не має судимості за вчинення умисного злочину, якщо цю судимість не погашено й не знято в установленому законом порядку.

- c. На день виборів досяг вісімнадцяти років, має право голосу й проживає в Україні протягом останніх п'яти років; який не має судимості за вчинення умисного злочину, якщо цю судимість не погашено й не знято в установленому законом порядку.
 - d. На день виборів досяг вісімнадцяти років, має право голосу й проживає в Україні протягом останніх п'яти років.
33. Формально визначене, установлене або офіційно визнане державою й забезпечене її примусовою силою правило поведінки загального характеру, направлене на врегулювання суспільних відносин, – це:
- a. Правова норма
 - b. Матеріальна норма
 - c. Соціальна норма
 - d. Нормативно-правовий акт
34. Єдина централізована система органів державної влади, які відповідно до Конституції та законів України здійснюють обвинувальну, представницьку, контрольно-наглядову функції в державі:
- a. Система правоохоронних органів України
 - b. Генеральна прокуратура України
 - c. Конституційний Суд України
 - d. Верховний суд України
35. Процедура усунення Президента України з поста Верховною Радою України в разі вчинення ним державної зради або іншого злочину:
- a. Імпічмент
 - b. Вето
 - c. Досудове розслідування
 - d. Притягнення до кримінальної відповідальності
36. Частина норми права, у якій сформульовано правило поведінки та права й обов'язки:

- a. Гіпотеза
 - b. Диспозиція
 - c. Санкція
 - d. І в гіпотезі, і в диспозиції можуть бути сформульовані правило поведінки та права й обов'язки.
37. Декларацію про державний суверенітет України було прийнято:
- a. 16 липня 1990 року
 - b. 16 вересня 1990 року
 - c. 16 липня 1991 року
 - d. 28 серпня 1990 року
38. Сукупність правових норм, які регулюють суспільні відносини у сфері формування, розподілу, перерозподілу й використання публічних фондів фінансових ресурсів:
- a. Господарське право
 - b. Військове право
 - c. Підприємницьке право
 - d. Фінансове право
39. Особисті немайнові права, права власності, право користування житловими приміщеннями, право на підприємництво, право заповідати та успадковувати майно, бути стороною в договорі встановлює:
- a. Цивільне законодавство України
 - b. Адміністративне законодавство України
 - c. Кримінальне законодавство України
 - d. Кримінально-процесуальне законодавство України
40. Громадянство, правосуб'єктність громадян, статус іноземців та осіб без громадянства визначають:
- a. Виключно норми міжнародного права
 - b. І норми міжнародного права, і закони України
 - c. Виключно закони України
 - d. Нормативно-правові акти територіальних громад

41. Добровільне професійне громадське об'єднання, покликане сприяти захисту прав, свобод та представляти законні інтереси громадян України, іноземних громадян, осіб без громадянства, юридичних осіб, надавати їм іншу юридичну допомогу:
- a. Адвокатура
 - b. Прокуратура
 - c. Органи досудового розслідування
 - d. Немає правильної відповіді
42. Умисні дії, що грубо порушують громадський порядок і виявляють явну неповагу до суспільства, для яких характерні особлива зухвалість чи винятковий цинізм:
- a. Хуліганство
 - b. Групове порушення громадського порядку
 - c. Заклики до вчинення дій, що загрожують громадському порядку
 - d. Нищення, руйнування чи псування пам'яток історії або культури
43. Підтримання публічного обвинувачення в суді; організацію та процесуальне керівництво досудовим розслідуванням, вирішення відповідно до закону інших питань під час кримінального провадження, нагляд за негласними та іншими слідчими й розшуковими діями органів правопорядку; представництво інтересів держави в суді у виняткових випадках і в порядку, визначеному законом, в Україні здійснює:
- a. Верховний Суд України
 - b. Конституційний Суд України
 - c. Прокуратура
 - d. Верховна Рада України
44. Регульовані нормами права суспільні відносини, учасники яких мають суб'єктивні права та юридичні обов'язки, – це:
- a. Права людини
 - b. Правовідносини

- c. Правоздатність
 - d. Правосуб'єктність
45. Суддю Конституційного Суду України призначають:
- a. На п'ять років з правом бути призначеним повторно
 - b. На дев'ять років без права бути призначеним повторно
 - c. На п'ять років без права бути призначеним повторно
 - d. На десять років без права бути призначеним повторно
46. Президентом України може бути:
- a. Обраний на основі загального, рівного й прямого виборчого права шляхом таємного голосування громадян України, який досяг тридцяти п'яти років, має право голосу, проживає в Україні протягом десяти останніх перед днем виборів років, володіє державною мовою та не обирається більше ніж два строки підряд.
 - b. Обраний на основі загального, рівного й прямого виборчого права шляхом таємного голосування громадян України, який досяг тридцяти п'яти років, має право голосу, проживає в Україні протягом десяти останніх перед днем виборів років, який може не володіти державною мовою.
 - c. Обраний на основі загального, рівного й прямого виборчого права шляхом таємного голосування громадян України, який досяг сорока п'яти років, має право голосу, проживає в Україні протягом десяти останніх перед днем виборів років, який може не володіти державною мовою.
 - d. Обраний на основі загального, рівного й прямого виборчого права шляхом таємного голосування громадян України, який досяг сорока п'яти років, має право голосу, проживає в Україні протягом десяти останніх перед днем виборів років, володіє державною мовою.

47. Представництво іншої особи в суді, а також її захист від кримінального обвинувачення здійснює:
- Прокурор
 - Адвокат
 - Суддя
 - Свідок
48. Право на життя, на повагу гідності, недоторканість особи, її житла, таємницю листування, свободу віросповідання та світогляду, на вільне пересування, вибір місця проживання й заняття – це:
- Економічні права людини
 - Природні права людини
 - Соціальні права людини
 - Громадянські права людини
49. Здійснює внесення подання про призначення судді на посаду; ухвалює рішення стосовно порушення суддею чи прокурором вимог щодо несумісності; розглядає скарги на рішення відповідного органу про притягнення до дисциплінарної відповідальності судді чи прокурора:
- Верховний Суд України
 - Конституційний Суд України
 - Президент України
 - Вища рада правосуддя
50. Копія, що відтворює частину тексту документа:
- Витяг
 - Відпуск
 - Дублікат
 - Оригінал
51. Неповнолітніми відповідно до Кримінального Кодексу України визнано осіб, які досягли віку кримінальної відповідальності:
- 18 років, а в передбачених КК випадках 16 років

- b. 16 років, а в передбачених КК випадках 14 років, але яким ще не виповнилося 18 років
 - c. 14 років, а в передбачених КК випадках 12 років
 - d. 17 років, а в передбачених КК випадках 14 років
52. Особу вважають невинуватою у вчиненні злочину та її не може бути піддано кримінальному покаранню, доки її вину не буде доведено в законному порядку й встановлено обвинувальним вироком суду, – це принцип:
- a. Законності
 - b. Дотримання норм права
 - c. Презумпції невинуватості
 - d. Рівності перед законом і судом
53. Галузь права, сукупність правових норм, що регулюють суспільні відносини, пов'язані з обігом інформації, формуванням і використанням інформаційних ресурсів, функціонуванням інформаційних систем з метою забезпечення задоволення інформаційних потреб фізичних та юридичних осіб:
- a. Земельне право
 - b. Транспортне право
 - c. Міграційне право
 - d. Інформаційне право
54. Передбачене кримінальним законом України суспільно-небезпечне винне діяння (дія чи бездіяльність), вчинене суб'єктом злочину, – це:
- a. Дисциплінарний проступок
 - b. Злочин (кримінальне правопорушення)
 - c. Адміністративне правопорушення
 - d. Відповіді b і c правильні
55. Ця функція права спрямована на захист позитивних суспільних відносин, які мають загальне значення, найважливіших економічних, політичних, національних, особистих відносин, а також усунення

соціально шкідливих і небезпечних діянь людей та їх об'єднань, відновлення порушених прав суб'єктів:

- a. Регулятивна
- b. Виховна
- c. Охоронна
- d. Пізнавальна

56. Органи прокуратури, органи внутрішніх справ, органи служби безпеки, військової служби правопорядку в Збройних Силах України, митні органи, органи охорони державного кордону, органи й установи виконання покарань, органи державної податкової служби, органи державної контрольно-ревізійної служби, органи рибоохорони, органи державної лісової охорони – це система:

- a. Правоохоронних органів
- b. Органів законодавчої влади
- c. Органів виконавчої влади
- d. Органів судової влади

57. На посаду судді може бути призначений:

- a. Громадянин України, не молодший двадцяти п'яти та не старший шістдесяти п'яти років, який має вищу юридичну освіту та стаж професійної діяльності у сфері права щонайменше п'ять років, є компетентним, добросовісним і володіє державною мовою.
- b. Громадянин України, не молодший тридцяти та не старший шістдесяти п'яти років, який має вищу юридичну освіту та стаж професійної діяльності у сфері права щонайменше п'ять років, є компетентним, добросовісним і володіє державною мовою.
- c. Громадянин України, не молодший тридцяти п'яти та не старший шістдесяти п'яти років, який має вищу юридичну освіту та стаж професійної діяльності у сфері права щонайменше десять років, є компетентним, добросовісним і володіє державною мовою.

d. Громадянин України, не молодший сорока років і не старший шістдесяти років, який має вищу юридичну освіту та стаж професійної діяльності у сфері права щонайменше десять років, є компетентним, добросовісним і володіє державною мовою.

58. Суб'єкти (учасники) правовідносин:

a. Індивідуальні (фізичні особи) та колективні (державні й недержавні юридичні особи)

b. Держава та її територіальні структурні одиниці

c. Соціальні спільноти

d. Усі відповіді правильні

59. Суддя Конституційного Суду України:

a. Не може належати до політичних партій, профспілок, брати участь у будь-якій політичній діяльності, мати представницький мандат, обіймати будь-які інші оплачувані посади, виконувати іншу оплачувану роботу, крім наукової, викладацької чи творчої.

b. Може належати до політичних партій, профспілок, брати участь у будь-якій політичній діяльності, мати представницький мандат, але не може обіймати будь-які інші оплачувані посади, виконувати іншу оплачувану роботу, крім наукової, викладацької чи творчої.

c. Не може належати до політичних партій, профспілок, брати участь у будь-якій політичній діяльності, мати представницький мандат, обіймати будь-які інші оплачувані посади, виконувати іншу оплачувану роботу, зокрема наукову, викладацьку чи творчу.

d. Може належати до політичних партій, профспілок, брати участь у будь-якій політичній діяльності, мати представницький мандат, але не може обіймати будь-які інші оплачувані посади, виконувати іншу оплачувану роботу, зокрема наукову, викладацьку чи творчу.

60. Адвокатом може бути громадянин України, який:
- a. Має вищу юридичну освіту, стаж роботи за спеціальністю юриста або помічника адвоката не менше двох років
 - b. Має вищу юридичну освіту, стаж роботи за спеціальністю юриста не менше двох років
 - c. Має вищу юридичну освіту, стаж роботи за спеціальністю юриста не менше чотирьох років
 - d. Має вищу юридичну освіту, стаж роботи за спеціальністю юриста або помічника адвоката не менше чотирьох років
61. Вимога передачі індивідуального майна громадянина чи права на майно або вчинення будь-яких дій майнового характеру під погрозою насильства над потерпілим або близькими йому особами, розголошення відомостей, що ганьблять громадянина або близьких йому осіб, пошкодження чи знищення їх майна:
- a. Вимагання
 - b. Розбій
 - c. Грабіж
 - d. Шахрайство
62. Відповідно до Конституції України державними символами є:
- a. Державний Прапор України, Державний Герб України, Державний Гімн України
 - b. Державний Прапор України, Державний Герб України
 - c. Державний Прапор України, Державний Гімн України
 - d. Державний Гімн України, Державний Герб України
63. Науковими ступенями в Україні є:
- a. Доктор філософії, доктор наук
 - b. Кандидат наук, доктор наук
 - c. Магістр, кандидат наук, доктор наук
 - d. Спеціаліст, магістр, кандидат наук, доктор наук

64. Винне протиправне невиконання або неналежне виконання працівником своїх трудових обов'язків – це:
- a. Кримінальний проступок
 - b. Дисциплінарний проступок
 - c. Адміністративний проступок
 - d. Кримінальне правопорушення
65. Самостійна, ініціативна, систематична, на власний ризик господарська діяльність, здійснювана суб'єктами господарювання з метою досягнення економічних і соціальних результатів та одержання прибутку, – це:
- a. Конкуренція
 - b. Бізнес
 - c. Монополізм
 - d. Підприємництво
66. Розпорядчий документ, який видає керівник установи (структурного підрозділу) на правах єдиначальності та в межах його компетенції, обов'язковий для виконання підлеглими:
- a. Наказ
 - b. Заява
 - c. Акт
 - d. Звіт
67. Галузь права, норми якої регулюють відносини, що виникають у процесі організації та здійснення господарської діяльності, пов'язаної з виготовленням і реалізацією продукції, виконанням робіт та наданням послуг для задоволення суспільних потреб і потреб окремих споживачів:
- a. Земельне право
 - b. Адміністративне право
 - c. Фінансове право
 - d. Господарське право

68. Особа, яка під час вчинення суспільно небезпечного діяння не могла усвідомлювати власні дії (бездіяльність) або керувати ними внаслідок хронічного психічного захворювання, тимчасового розладу психічної діяльності, недоумства або іншого хворобливого стану психіки, – це:
- a. Непрацездатна особа
 - b. Недієздатна особа
 - c. Неосудна особа
 - d. Психічно хвора особа
69. Виготовлення, зберігання, збут підроблених грошей – це злочин:
- a. Проти власності
 - b. У сфері господарської діяльності
 - c. Проти громадської безпеки
 - d. Проти статевої свободи та статевої недоторканності особи
70. Державний правоохоронний орган спеціального призначення, який забезпечує державну безпеку України, підпорядкований Президенту України й підконтрольний Верховній Раді України, що захищає державний суверенітет, конституційний лад, економічний, науково-технічний і оборонний потенціал України; законні інтереси держави та права громадян від розвідувально-підривної діяльності іноземних спецслужб, посягань з боку окремих організацій, груп та осіб:
- a. Служба безпеки України (СБУ)
 - b. Вища Рада юстиції України
 - c. Верховний суд України
 - d. Адвокатура України
71. Види правопорушень за ступенем суспільної шкоди:
- a. Проти життя, проти майна, проти держави
 - b. Проступки та злочини
 - c. Правопорушення та протиправні дії
 - d. Дисциплінарні та кримінальні

72. Організацію та забезпечення правильного виконання актів законодавства, інших нормативних актів і документів, подання керівництву пропозицій щодо вирішення правових питань виробничої, економічної та соціальної діяльності підприємства; перевірку відповідності законодавству проектів наказів, інших актів, що подають на підпис керівникові підприємства, та їх візування здійснює:
- Нотаріус
 - Секретар
 - Адвокат
 - Юрисконсульт
73. Структура освіти містить:
- Дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, університетську освіту, післядипломну освіту
 - Дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту
 - Дошкільну освіту, загальну середню освіту, професійно-технічну освіту, університетську освіту
 - Дошкільну освіту, загальну середню освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту
74. Конкретні життєві обставини, з наявністю та/або відсутністю яких норми права пов'язують виникнення, зміну або припинення правових відносин, – це:
- Юридичні норми
 - Норми права
 - Юридичні факти
 - Правопорушення
75. Хто може звернутися з позовом до суду про позбавлення батьківських прав?
- Орган опіки та піклування

- b. Прокурор
 - c. Сама дитина, якщо вона досягла чотирнадцяти років
 - d. Усі відповіді правильні
76. Право займатися підприємницькою діяльністю має фізична особа з повною цивільною дієздатністю, яка досягла:
- a. 14 років
 - b. 16 років
 - c. 18 років
 - d. 21 року
77. Відомості, які містить правовий документ (нормативно-правовий акт, індивідуальний договір, протокол, постанова й т. ін.), необхідні для визнання його дійсним: найменування акта (документа), час і місце його прийняття, найменування суб'єкта, який склав акт або документ, зміст питань, що розв'язуються, підписи тощо:
- a. Структура правового документу
 - b. Преамбула
 - c. Стиль викладення правового документу
 - d. Реквізити
78. Нотаріусом може бути громадянин України, який:
- a. Має вищу юридичну освіту (університет, академія, інститут) і пройшов стажування протягом шести місяців у державній нотаріальній конторі
 - b. Має вищу юридичну освіту (університет, академія, інститут) і пройшов стажування протягом року в державній нотаріальній конторі
 - c. Має вищу юридичну освіту (університет, академія, інститут) і пройшов стажування протягом шести місяців у державній нотаріальній конторі або в нотаріуса, який займається приватною нотаріальною практикою

d. Має вищу юридичну освіту (університет, академія, інститут) і пройшов стажування протягом року в державній нотаріальній конторі або в нотаріуса, що займається приватною нотаріальною практикою

79. Спеціаліст юрист, працівник спеціального відомства, який у встановленому законом порядку здійснює досудове розслідування кримінальних справ для їх подальшого розгляду в органах правосуддя – судах:

- a. Слідчий
- b. Суддя
- c. Прокурор
- d. Дізнавач

80. Документ, у якому подають короткі відомості про навчання, трудову діяльність та професійні успіхи й досягнення особи, яка його складає, – це:

- a. Автобіографія
- b. Резюме
- c. Характеристика
- d. Заява

Блок В. Тести закритої форми (тести-відповідності)

та тести відкритої форми практичного спрямування

За кожне завдання цього блоку ви можете отримати 3 бали. Усього за завдання блоку В ви можете отримати 60 балів.

1. Установіть відповідність між формами правління та їхніми характеристиками.

Форми правління:

- А. Абсолютна монархія
- Б. Обмежена монархія
- В. Президентська республіка
- Г. Парламентська республіка

Форма правління	Характеристика
	Форма правління, що передбачає здійснення верховної влади в країні повністю або частково однією особою, яка належить до правлячої династії; влада правлячої династії ніким і нічим не обмежена.
	Форма правління, що передбачає здійснення верховної влади в країні повністю або частково однією особою, яка належить до правлячої династії; влада правлячої династії обмежена компетенцією інших державних органів.
	Форма правління, при якій президента обирають всенародно або за особливою процедурою; президент є главою уряду та здійснює виконавчу владу; законодавча влада належить представницькому органу – парламенту.
	Форма правління, для якої характерні верховенство влади парламенту, підзвітність йому уряду, обов'язок президента діяти лише за згодою уряду. Президента за цієї форми правління обирає парламент; уряд підзвітний парламенту й формується з представників партій, що здобули більшість у парламенті.

2. Народний депутат України Н. В. вирішив звільнитися достроково. На основі якого документа його повноваження будуть припинені?

3. Установіть відповідність між формами державно-територіального устрою та їхніми характеристиками.

Форми державно-територіального устрою:

А. Унітарна держава

Б. Федерація

В. Конфедерація

Г. Імперія

Форма державно-територіального устрою	Характеристика
	До складу не входять державні утворення, що наділені ознаками суверенітету, адміністративно-територіальні одиниці (область, район та ін.) не можуть мати якої-небудь політичної самостійності; єдина конституція та єдина система законодавства; єдина система вищих органів державної влади – глава держави, уряд, парламент, юрисдикція яких поширюється на територію всієї країни; єдине громадянство та єдина державна символіка; єдина судова система; у міжнародні відносини вступає лише держава.
	До складу єдиної території входять території-суб'єкти, що мають власний адміністративно-територіальний поділ; наявність конституції та системи законодавства, владних органів, громадянства, правової, судової, податкової та грошової систем загалом та в кожного з її суб'єктів; адміністративно-територіальні суб'єкти не є суб'єктами міжнародного права.
	Відсутність загальної території та єдиних державних кордонів, загальних законодавчих органів і системи управління, загальної конституції, системи законодавства, громадянства, судової та фінансової систем; відсутність єдиного суверенітету; наявність загального органу, до складу якого входять делегати суверенних суб'єктів; рішення загальних органів приймають за принципом консенсусу; наявність права виходу зі складу в кожного з її суб'єктів.
	В основу створення покладені міждержавний договір, статут, декларація, угоди та інші юридичні акти; члени співдружності мають повний суверенітет та незалежність; влада здійснюється через загальні координаційні органи, рішення яких мають рекомендаційний характер; відносини між державами в співдружності будуються на основі норм і принципів міжнародного права; держави мають право виходу зі співдружності.

4. Розгляньте ст. 347-1 Кримінального Кодексу України. Визначте внутрішню побудову норми права (укажіть гіпотезу, диспозицію санкцію норми права).

Стаття 347-1. Умисне знищення або пошкодження майна журналіста

1. Умисне знищення або пошкодження майна, що належить журналісту, його близьким родичам чи членам сім'ї, у зв'язку із здійсненням цим журналістом законної професійної діяльності, – караються штрафом від п'ятдесяти до двохсот неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або арештом на строк до шести місяців, або обмеженням волі на строк до п'яти років.
2. Ті самі дії, вчинені шляхом підпалу, вибуху або іншим загальнонебезпечним способом, або такі, що спричинили загибель людей чи інші тяжкі наслідки, – караються позбавленням волі на строк від шести до п'ятнадцяти років.

5. Установіть відповідність між політичними режимами та їхніми характеристиками.

Політичні режими:

- А. Авторитарний політичний режим
- Б. Демократичний політичний режим
- В. Тоталітарний політичний режим

Політичний режим	Характеристика
	Монополія на владу однієї групи, партії або коаліції, яка ні перед ким не підзвітна; повна або часткова заборона на діяльність опозиції; сильно централізована моністична структура влади; збереження обмеженого плюралізму, наявність диференційованих відносин між суспільством і державою; спадкоємство й кооптація як головні способи формування панівної політичної еліти; відсутність можливості не насильницької зміни влади; використання силових структур для утримання влади.
	Юридичне визнання верховної влади народу; періодична виборність основних органів влади; загальне виборче право, що гарантує кожному громадянину можливість брати участь у формуванні представницьких інститутів влади; рівність прав громадян на участь в управлінні державою; контроль представницьких органів за діяльністю виконавської влади; підзвітність виборних органів своїм виборцям.
	Централізоване керівництво й управління в усіх сферах життя; система загального контролю над поведінкою індивідів; визнання керівної ролі однієї партії в політичній сфері та здійснення її диктатури; панування офіційної ідеології в духовній сфері та примусове нав'язування її членам суспільства; зосередження в руках партії й держави засобів масової комунікації; культ керівної особи на всіх рівнях.

6. Громадянка України В. П. на момент чергових виборів до Верховної Ради перебуває у відрядженні. Чи може вона звернутися на виборчу ділянку за місцем знаходження з метою реалізації свого права на голосування? Аргументуйте Вашу відповідь.

7. Установіть відповідність між органами влади та гілками влади:

Органи влади:

А. Верховна Рада України

Б. Кабінет Міністрів України

В. Конституційний суд України

Органи влади	Гілки влади
	Законодавча влада
	Виконавча влада
	Судова влада

8. К. Н. працює в продуктовому магазині два місяці. Власник магазину Р. В. спіймав її на крадіжці – вона вкрала з його кабінету годинник, який Р. В. придбав для того, щоб подарувати своїй дружині на річницю. Який вид дисциплінарного стягнення буде законним у цьому випадку – догана чи звільнення? Обґрунтуйте Вашу думку.

9. Установіть відповідність між соціальними нормами та їхніми характеристиками.

Соціальні норми:

- А. Норми права
- Б. Норми звичаїв
- В. Норми моралі
- Г. Корпоративні норми

Соціальні норми	Характеристика
	Установлені в законному порядку, охороняються державою.
	Правила поведінки в суспільстві, що виражають суспільну думку про такі категорії як добро і зло, справедливість і несправедливість, честь, достоїнство тощо.
	Правила поведінки, установлені громадськими організаціями, закріплені у відповідних положеннях та уставах, діють у цих межах і охороняються за допомогою певних заходів суспільного впливу.
	Правила поведінки, які закарбувалися в суспільстві в результаті багаторазового повторення, зведені до звички.

10. Про який вид права/прав ідеться у ст. 21 Конституції України? Обґрунтуйте Вашу відповідь.

Стаття 21. Усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах. Права і свободи людини є невідчужуваними та непорушними.

11. Установіть відповідність між поняттями та їхніми значеннями.

Поняття:

А. Людина

Б. Особа

В. Громадянин

Поняття	Значення
	Біологічна категорія, що визначає належність живої істоти до людського роду за певними анатомічними особливостями та фізіологічними функціями
	Особа, яка належить до постійного населення певної держави, має нормативно закріплений статус, користується захистом держави як у межах її території, так і поза нею.
	Людина, яка має історично зумовлений ступінь розвитку, користується правами, наданими суспільством, та виконує обов'язки, які воно покладає.

12. Назвіть види юридичної діяльності за професійною спеціалізацією або за суб'єктами здійснення.

13. Установіть відповідність між видами прав людини, закріпленими в Конституції України.

Види прав:

1. Політичні права і свободи людини та громадянина

2. Соціально-економічні права і свободи людини та громадянина

3. Освітньо-культурні права і свободи людини та громадянина

4. Особисті права і свободи людини та громадянина

Види прав	Права
	Право на освіту; право на свободу літературної, художньої, наукової та технічної творчості, захист інтелектуальної власності, авторських прав, моральних і матеріальних інтересів.
	Право на свободу об'єднання у політичні партії та громадські організації для здійснення й захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів, за винятком обмежень, установлених законом в інтересах національної безпеки та громадського порядку, охорони здоров'я населення або захисту прав і свобод інших людей.
	Право на підприємницьку діяльність, яку не заборонено законом; право на працю, що передбачає можливість заробляти собі на життя працею, яку особа вільно обирає або на яку вільно погоджується; право на страйк для захисту своїх економічних і соціальних інтересів; право на соціальний захист, що передбачає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності.
	Право на життя; право на свободу пересування.

14. Громадянин України А. Н. хоче відкрити адвокатське об'єднання. Він написав заяву й розробив статут та установчий договір. До якого державного органу має звернутися А. Н., щоб зареєструвати адвокатське об'єднання? Який документ йому видадуть після реєстрації?

15. Установіть відповідність між поняттями та їхніми значеннями.

Поняття:

- А. Господарський кодекс України
- Б. Сімейний кодекс України
- В. Кримінальний кодекс України
- Г. Податковий кодекс України

Поняття	Значення
	Кодифікований закон України, у якому встановлено підстави і принципи кримінальної відповідальності, злочинність і караність діянь, підстави звільнення від кримінальної відповідальності і покарання.
	Кодифікований закон України, який визначає: засади шлюбу, особисті немайнові та майнові права й обов'язки подружжя, підстави виникнення, зміст особистих немайнових і майнових прав та обов'язків батьків і дітей, усиновлювачів та усиновлених, інших членів сім'ї та родичів.
	Кодифікований закон України, який регулює відносини, що виникають у сфері справляння податків і зборів.
	Кодифікований закон України, який визначає основні засади господарювання в Україні й регулює господарські відносини, що виникають у процесі організації та здійснення господарської діяльності між суб'єктами господарювання, а також між цими суб'єктами та іншими учасниками відносин у сфері господарювання.

16. Назвіть кілька моральних принципів, яких має дотримуватися юрист у процесі професійної діяльності.

17. Установіть відповідність між галузями права та їхніми характеристиками.

Галузі права:

- А. Кримінальне право
- Б. Конституційне право
- В. Адміністративне право
- Г. Трудове право
- І. Міжнародне право

Галузь права	Характеристика
	Галузь права (сукупність правових норм), що регулює з метою реалізації завдань і функцій держави суспільні відносини управлінського характеру, які складаються у сфері виконавчої влади, внутрішньо-організаційній діяльності інших державних органів, а також у процесі здійснення громадськими організаціями, їхніми органами зовнішніх юридично-владних повноважень
	Система (сукупність) юридичних норм, що встановлюють, які суспільно небезпечні діяння є злочинами і які покарання підлягають застосуванню до осіб, що їх вчинили.
	Система взаємопов'язаних правових норм, які регулюють суспільно-трудова та пов'язані з ними відносини суспільної організації праці з приводу реалізації права на працю та застосовувати найману працю на підприємствах різних форм власності, з поєднанням суспільно-колективних та особистих інтересів їх суб'єктів.
	Галузь права (сукупність юридичних норм), яка закріплює основи норм права, основні права, свободи, обов'язки, форму правління і форму державного устрою, організацію, спосіб та процедуру формування, концепцію й порядок діяльності органів державної влади, місцевого самоврядування та інституту виборів.
	Система юридичних принципів і норм договірної та звичаєвого характеру, які виникають у результаті погодження між державою та іншими суб'єктами міжнародного співтовариства й регулюють відносини з метою мирного співіснування.

18. Назвіть кілька зовнішніх чинників соціального життя – можливих причин деформації моральної свідомості юриста.

19. Установіть відповідність між видами злочинів та їхніми характеристиками.

Види злочинів:

- А. Шпигунство
- Б. Підроблення виборчих документів
- В. Незаконне полювання
- Г. Погроза вбивством
- Ґ. Торгівля людьми
- Д. Умисне знищення чи пошкодження майна

Е. Завідомо неправдиве показання

Є. Хуліганство

Злочин	Характеристика
	Злочин проти основ національної безпеки України
	Злочин проти виборчих, трудових та інших особистих прав і свобод людини і громадянина
	Злочин проти довкілля
	Злочин проти життя і здоров'я особи
	Злочин проти волі, честі та гідності особи
	Злочин проти власності
	Злочин проти правосуддя
	Злочин проти громадського порядку та моральності

20. Проаналізуйте ст. 319 Кримінального Кодексу України.

Стаття 319. Незаконна видача рецепта на право придбання наркотичних засобів або психотропних речовин

1. Незаконна видача рецепта на право придбання наркотичних засобів або психотропних речовин з корисливих мотивів чи в інших особистих інтересах – карається штрафом до сімдесяти неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або громадськими роботами на строк від ста шістдесяти до двохсот сорока годин, або арештом на строк від трьох до шести місяців, або обмеженням волі на строк до трьох років, з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років.

2. Та сама дія, вчинена повторно, – карається позбавленням волі на строк від двох до п'яти років з позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на строк до трьох років.

Проаналізуйте суб'єкт, об'єкт та предмет злочину.

Додаток Д.3

**Діагностика рівня онтогенетичної рефлексії майбутніх юристів
(за Н. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим) [433, с. 244 – 245]**

Бланк Д.3

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь у дослідженні рівня розвитку рефлексивності майбутніх юристів.

Інструкція. Дайте, будь ласка, відповіді на такі 15 питань. За умови позитивної відповіді поставте позначку „так” (+), негативної – „ні” (–). Якщо ви сумніваєтеся у відповіді, то позначте „не знаю” (0).

1. Чи траплялося Вам коли-небудь зробити життєву помилку, результати якої ви відчували впродовж кількох місяців або років?
2. Чи можна було уникнути цієї помилки?
3. Чи трапляється Вам наполягати на власній думці, якщо ви не впевнені на 100% у його правильності?
4. Чи розповіли Ви кому-небудь з найближчих про свою найбільшу життєву помилку?
5. Чи вважаєте Ви, що в певному віці характер людини вже не може змінитися?
6. Якщо хтось завдав Вам невеликої прикрасі, чи можете ви швидко забути про це й перейти до звичайного розпорядку?
7. Чи вважаєте Ви себе іноді невдахою?
8. Чи вважаєте Ви себе людиною з великим почуттям гумору?
9. Якби Ви могли б змінити найважливіші події, що трапились у минулому, чи побудували б ви інакше Ваше життя?
10. Що більше керує Вами, коли Ви приймаєте щоденні особисті рішення – розум чи емоції?
11. Чи важко Вам приймати дрібні рішення з питань, які щодня ставить життя?

12. Чи користувалися Ви порадою або допомогою людей, які не належать найближчих, приймаючи життєво важливі рішення?
13. Чи часто Ви повертаєтеся в спогадах до хвилин, які були для Вас неприємні?
14. Чи подобається Вам ваша особистість?
15. Чи просили Ви у кого-небудь вибачення, хоча й не вважали себе винним?

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

За кожну відповідь „так” на питання 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 і „ні” на питання 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 студент отримує по 10 балів, за кожну відповідь „не знаю” – по 5 балів.

Оцінка результатів опитування

У студентів, які набрали від 100 до 150 балів, рефлексія минулого досвіду майже відсутня. Вони мають виняткову здатність ускладнювати своє життя, тому що не аналізують або недостатньо аналізують минулі помилки, успішний і неуспішний професійний та особистісний досвід.

Ті опитувані, які набрали від 50 до 99 балів, аналізують власний життєвий досвід зі знаком „-”. Наслідком їхніх минулих помилок стає страх перед здійсненням нових.

Ті студенти, які під час опитування набрали від 50 до 99 балів, здатні аналізувати власне життя зі знаком „+”. Рефлексія минулого досвіду дозволяє їм планувати майбутнє з урахуванням як негативного, так і позитивного досвіду.

**Діагностика рівня розвитку рефлексивності майбутніх юристів
(за А. Карповим) [195, с. 45 – 57]**

Бланк Д.4

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь у дослідженні рівня розвитку рефлексивності майбутніх юристів.

Інструкція: Дайте, будь ласка, відповіді на запропоновані твердження. У бланку відповідей напроти номера питання проставте цифру, що відповідає варіанту вашої відповіді: 1 – абсолютно не так; 2 – не так; 3 – швидше не так; 4 – не знаю; 5 – швидше так; 6 – так; 7 – цілком так. Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може.

1. Прочитавши гарну книгу, я потім завжди довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зателефонувати у справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.
6. Беручись вирішувати важке завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось невдоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід виконання завдання.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я доволі легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Зазвичай, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій потрібно діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Іноді я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї думки.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в ньому винен, я починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати та зважити.
21. У мене бувають конфлікти через те, що я іноді не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене інші.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки й почуття викликають в інших людях мої слова та вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів опитування

З цих 27 тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25), інші 12 – зворотні. Це необхідно враховувати, обробляючи результати, коли для отримання загального балу підсумовують у прямих питаннях цифри, що відповідають відповідям випробовуваних, а у зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей, тобто 1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1.

Ключ

Переклад тестових балів у стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	81 – 100	101 – 107	108 – 113	114 – 122	123 – 130	131 – 139	140 – 147	148 – 156	157 – 171	172 і вище

Оцінка результатів опитування

Інтерпретуючи результати, доцільно виходити з диференціації їх на три основні категорії.

Результати методики, дорівнюють або більші за 7 стенив, свідчать про високорозвинену рефлексивність.

Результати в діапазоні від 4 до 7 стенив – індикатори середнього рівня рефлексивності.

Показники, менші за 4 стени, – свідчення низького рівня розвитку рефлексивності.

**Діагностика рівня розвитку рефлексивності майбутніх юристів
(за В. Карандашевим) [184, с. 201 – 203]**

Бланк Д.5

Шановні студенти! Пропонуємо вам пройти опитування, мета якого – дослідити рівень рефлексивності особистості.

Інструкція: З приводу кожного твердження оцініть, наскільки часто це з Вами буває. Для цього оберіть один із чотирьох варіантів відповіді: а) „майже завжди”, б) „часто”, в) „рідко”, г) „майже ніколи”. У відповідному стовпчику напроти номера твердження відмітьте варіант, що йому відповідає.

№ п/п	Твердження	А	Б	В	Г
1.	Чи схильні Ви довго зважувати „за” і „проти”, перш ніж приймати рішення				
2.	Коли я виступаю перед великою кількістю людей, у мене виникають думки про те, як я виглядаю в їхніх очах				
3.	Я більше люблю робити справу, ніж думати про її доцільність				
4.	Я більше люблю думати про минуле, ніж про сучасне				
5.	Я більше люблю думати про майбутнє, ніж про сучасне				
6.	Я вважаю за краще спочатку думати, а потім діяти				
7.	Буває, що я спочатку зроблю справу й тільки потім думаю про її наслідки				
8.	У мене часто виникає занепокоєння щодо того, як я виглядаю в очах інших людей				
9.	Я часто думаю про те, що міг би зробити справу краще, хоча виправити вже нічого неможливо				
10.	Я більше люблю роздумувати, ніж діяти				
11.	Я часто замислююся над причинами моїх успіхів у справах				
12.	Я часто замислююся над проблемами сенсу життя				
13.	Нерідко виявляється нестійкість самооцінки: то охоплює сильне почуття гордості за успішно виконану справу, то здається, що зроблене занадто дріб’язне й не варте уваги				
14.	У мене часто виникають питання про сенс того, чим я займаюся				
15.	Я часто думаю про причини своїх невдач у справах				
16.	Після того, як справу зроблено, у мене нерідко виникають сумніви в тому, що її виконано правильно				
17.	Мене часто турбують питання „навіщо” з приводу доцільності того, що я роблю				
18.	Я людина, схильна до сумнівів				
19.	Мені здається, що я здатний на безоглядну любов				
20.	У вчинках інших людей мене дуже цікавлять їхні мотиви: навіщо вони так вчинили				
21.	Я люблю робити справи, яким можна присвятити себе цілком				
22.	Мене часто цікавлять думки інших людей				

23.	Мене часто цікавлять почуття інших людей				
24.	Мене цікавить, у чому вбачають сенс життя інші люди				
25.	Найчастіше я усвідомлюю наслідки своїх дій				
26.	Мені часто цікаво буває уявити себе на місці інших людей				
27.	Я схильний контролювати кожен свій крок				
28.	Я віддаю перевагу різноманітності у способах виконання будь-якої діяльності				
29.	Я легко включаюся в будь-яку справу				
30.	У мене так багато бажань, що я насилу обираю одне, коли того вимагає ситуація				
31.	Мені вдається достатньо довго бути зосередженим на виконуваний діяльності				
32.	Якщо я бачу хоч один спосіб досягти мети, мені буває цього досить; думки про те, що може бути краще, зазвичай не виникають				
33.	Мої бажання прості, і я зазвичай не переймаюся проблемами вибору				

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Показник рефлексивності визначають як суму числових індексів відповідей згідно з ключем, наведеним нижче.

Ключ

№ твердження	Майже завжди	Часто	Рідко	Майже ніколи
1.	3	2	1	0
2.	3	2	1	0
3.	0	1	2	3
4.	3	2	1	0
5.	3	2	1	0
6.	3	2	1	0
7.	0	1	2	3
8.	3	2	1	0
9.	3	2	1	0
10.	3	2	1	0
11.	3	2	1	0
12.	3	2	1	0
13.	3	2	1	0
14.	3	2	1	0
15.	3	2	1	0
16.	3	2	1	0
17.	3	2	1	0
18.	3	2	1	0
19.	0	1	2	3
20.	3	2	1	0
21.	0	1	2	3

22.	3	2	1	0
23.	3	2	1	0
24.	3	2	1	0
25.	3	2	1	0
26.	3	2	1	0
27.	3	2	1	0
28.	3	2	1	0
29.	0	1	2	3
30.	3	2	1	0
31.	0	1	2	3
32.	0	1	2	3
33.	0	1	2	3

Оцінка результатів опитування

Студенти, які набрали до 49 балів, мають низький рівень рефлексивності.

Опитувані, які набрали до 59 балів, мають середній рівень рефлексивності.

Ті студенти, які набрали від 60 балів, мають високий рівень рефлексивності.

Діагностика самооцінки майбутніх юристів
(за методикою Дембо-Рубінштейн у модифікації А. Прихожан)

[343, с. 110 – 128]

Бланк Д.6

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь у дослідженні самооцінки особистості.

Інструкція: Сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої символізуватиме найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Пропонуємо вам сім таких ліній. Вони позначають:

- 1) здоров'я;
- 2) розум, здібності;
- 3) характер;
- 4) авторитет у оточуючих;
- 5) уміння багато чого робити своїми руками, умілі руки;
- 6) зовнішність;
- 7) упевненість у собі.

На вертикальних лініях відзначте червоним кольором певними позначками, як Ви оцінюєте розвиток у себе цих якостей на сьогодні. Після цього синім кольором відзначте, при якому рівні розвитку цих якостей Ви були б задоволені собою або відчули гордість за себе.

Час, відведений на заповнення шкали разом з читанням інструкції, 10 – 12 хв.

Здоров'я	Розум, здібності	Характер	Авторитет у оточуючих	Умілі руки	Зовнішність	Впевненість у собі

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Обробку здійснюють за шістьма шкалами (першу, тренувальну – „здоров'я” – не враховують). Кожну відповідь виражають у балах. Довжина кожної шкали 100 мм, відповідно до цього відповіді студентів отримують кількісну характеристику (наприклад, 54 мм = 54 бали).

За кожною з шести шкал визначають:

– рівень домагань – відстань у мм від нижньої точки шкали („0”) до знака „х”;

– рівень самооцінки – від „0” до знака „-”;

– значення розбіжності між рівнем домагань і самооцінкою – відстань від знака „х” до знака „-”, якщо рівень домагань нижчий за самооцінку, його виражають від'ємним числом;

– середня величина кожного показника рівня домагань і самооцінки за всіма шкалами.

Оцінка результатів опитування

Рівень самооцінки

Кількість балів від 45 до 74 („середня” й „висока” самооцінка) засвідчують реалістичну (адекватну) самооцінку опитуваного.

Кількість балів від 75 до 100 і вище свідчить про завищену самооцінку та вказує на деякі відхилення у формуванні особистості. Завищена самооцінка може підтверджувати особистісну незрілість, невміння правильно оцінити результати власної діяльності, бажання порівнювати себе з іншими; така самооцінка може вказувати на суттєві викривлення у формуванні особистості – „закритості для досвіду”, нечутливості до власних помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих.

Кількість балів, нижча за 45, указує на занижену самооцінку (недооцінку себе) та свідчить про крайнє неблагополуччя в розвитку особистості. За низькою самооцінкою можуть ховатися два абсолютно різні психологічних явища: справжня невпевненість в собі й „захисна” – декларування (самому собі) власного невміння, що дозволяє не докладати жодних зусиль для досягнення поставленої мети.

Рівень домагань

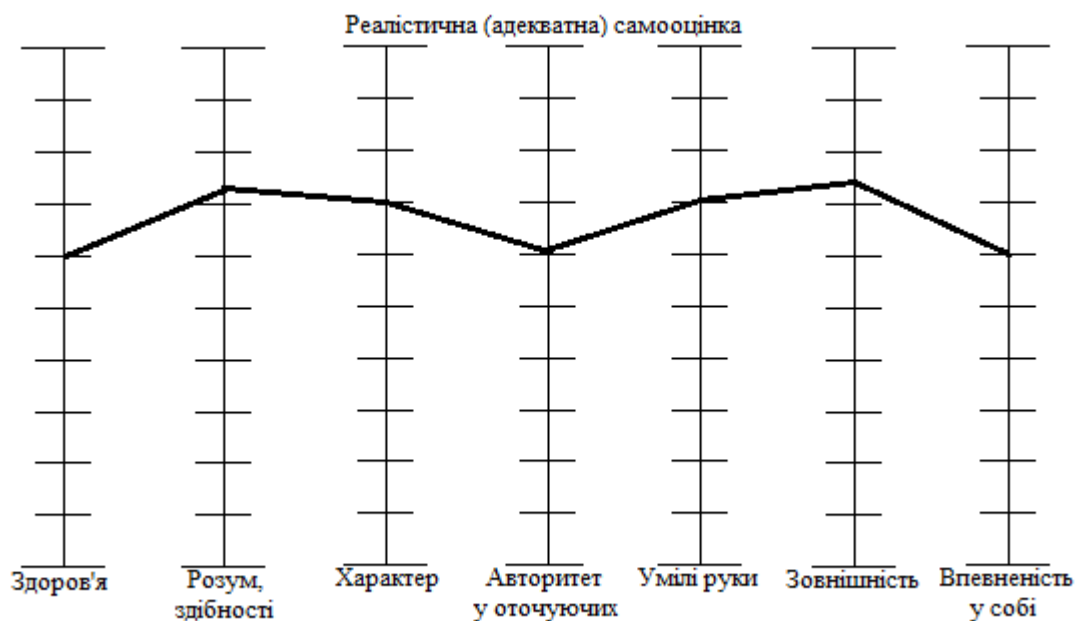
Норму, або реалістичний рівень домагань, характеризує результат від 60 до 89 балів.

Оптимальний – порівняно високий рівень – від 75 до 89 балів, підтверджує оптимальне уявлення про власні можливості, що є важливим чинником особистісного розвитку опитуваного.

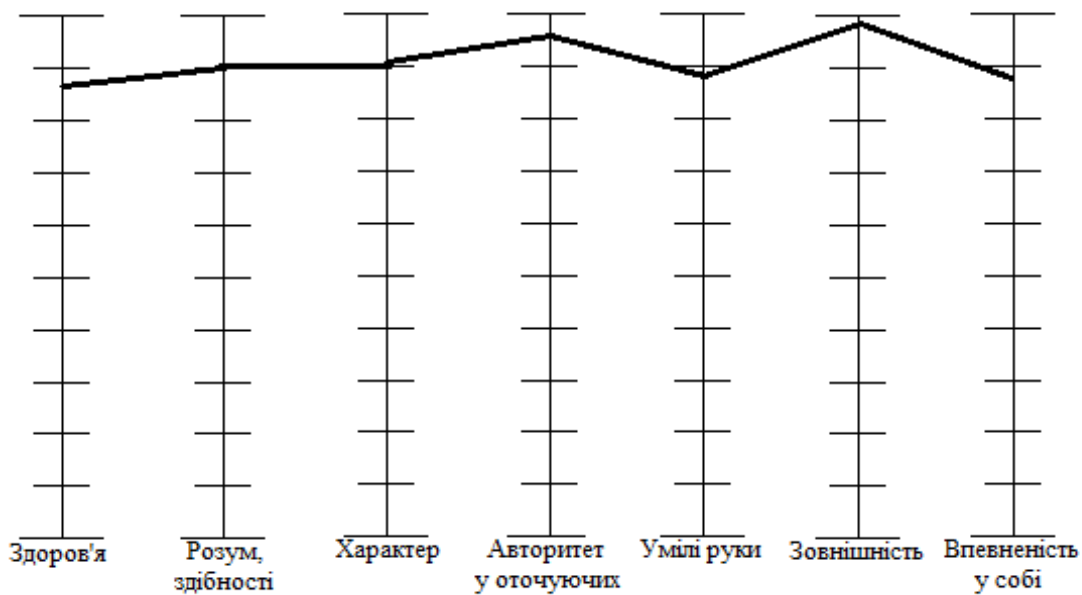
Результат від 90 до 100 балів зазвичай засвідчує нереалістичне, некритичне ставлення студентів до власних можливостей.

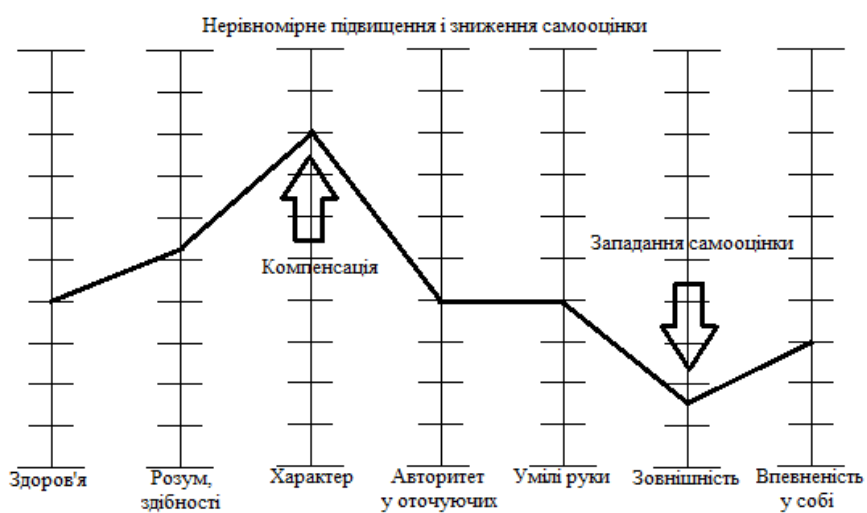
Результат, менший за 60 балів, свідчить про занижений рівень домагань, він – індикатор несприятливого розвитку особистості.

1. Приклади різних типів самооцінки опитаних студентів

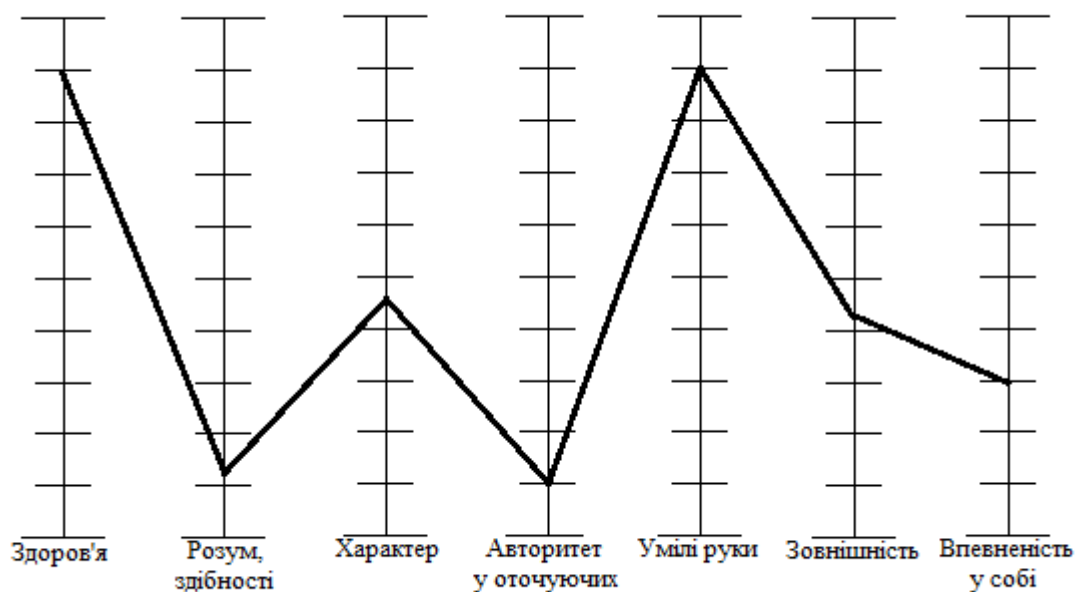


Стійко підвищена самооцінка (більшість відміток коливається в межах 1-1,5 верхніх інтервалів)

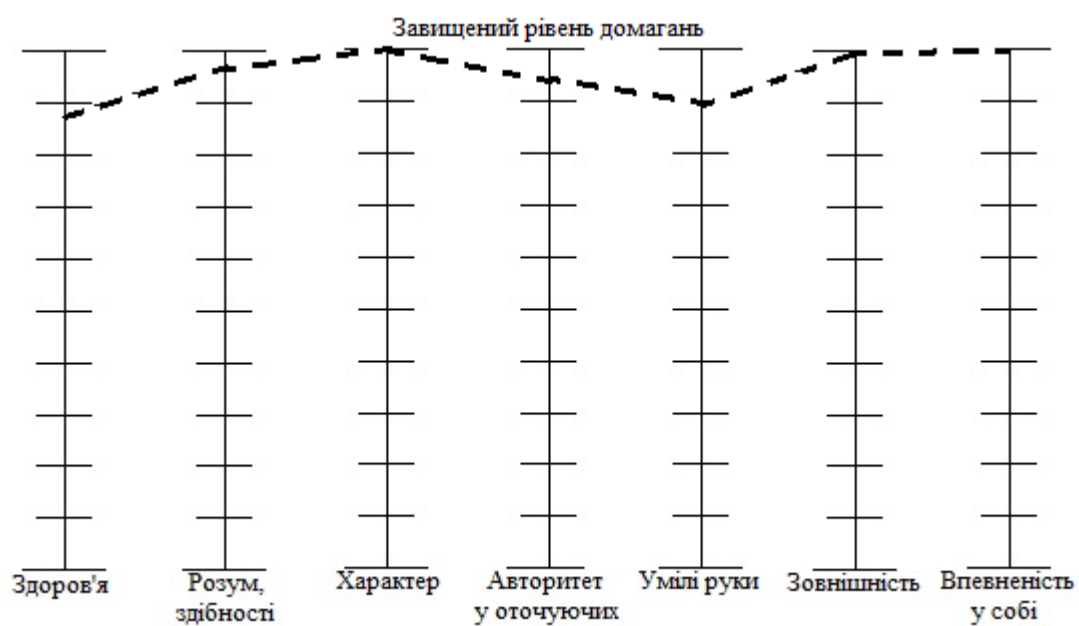
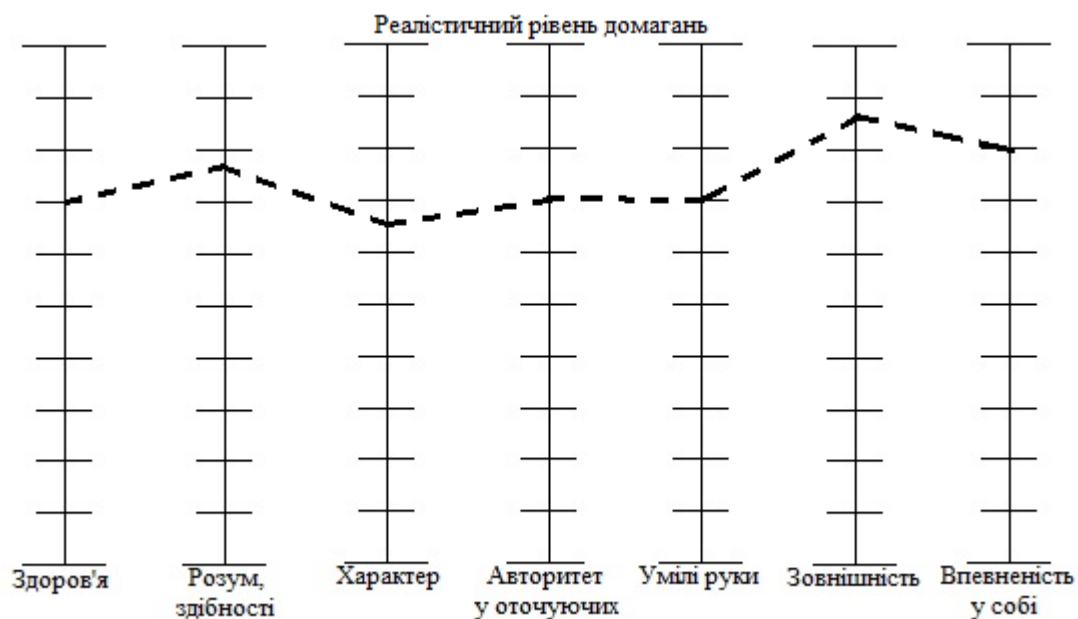


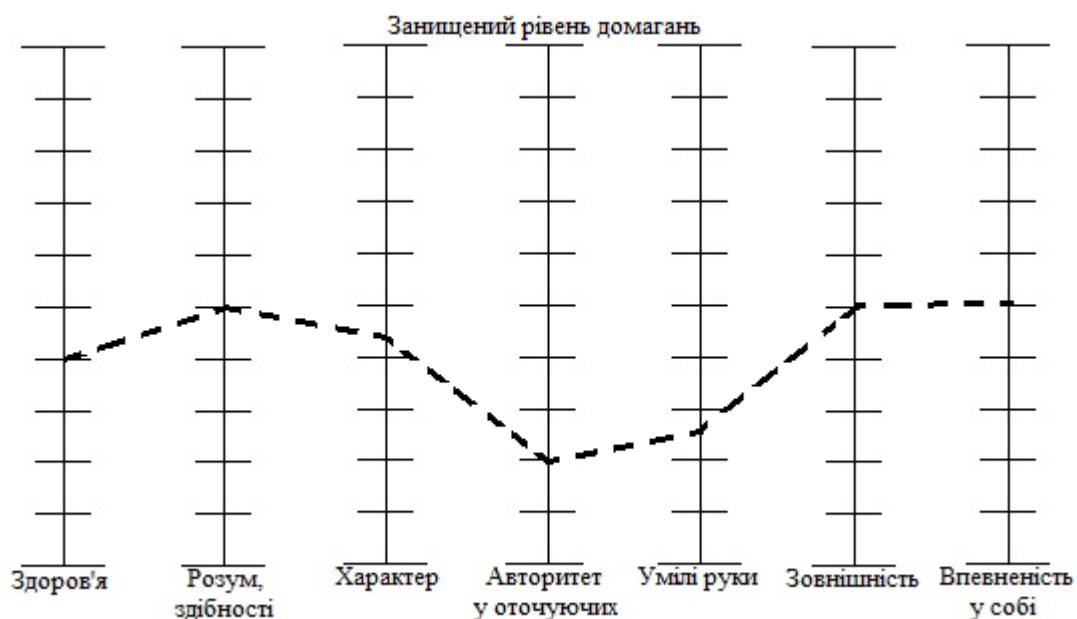


Виразно нерівномірна самооцінка (відмітки коливаються в межах трьох і більше інтервалів)



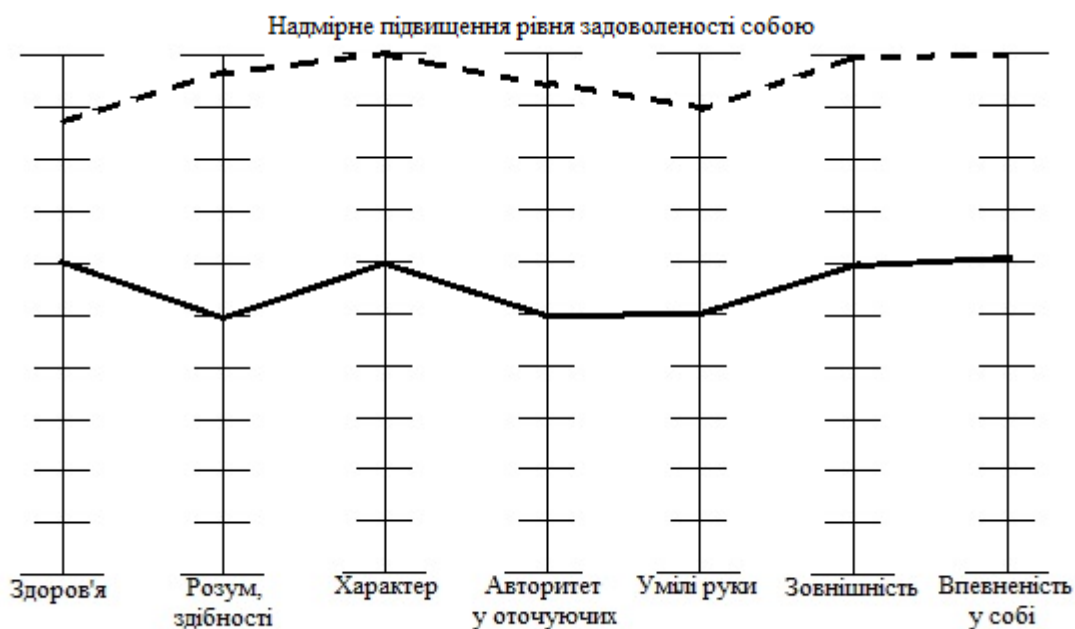
2. Приклади різних рівнів домагань опитаних студентів

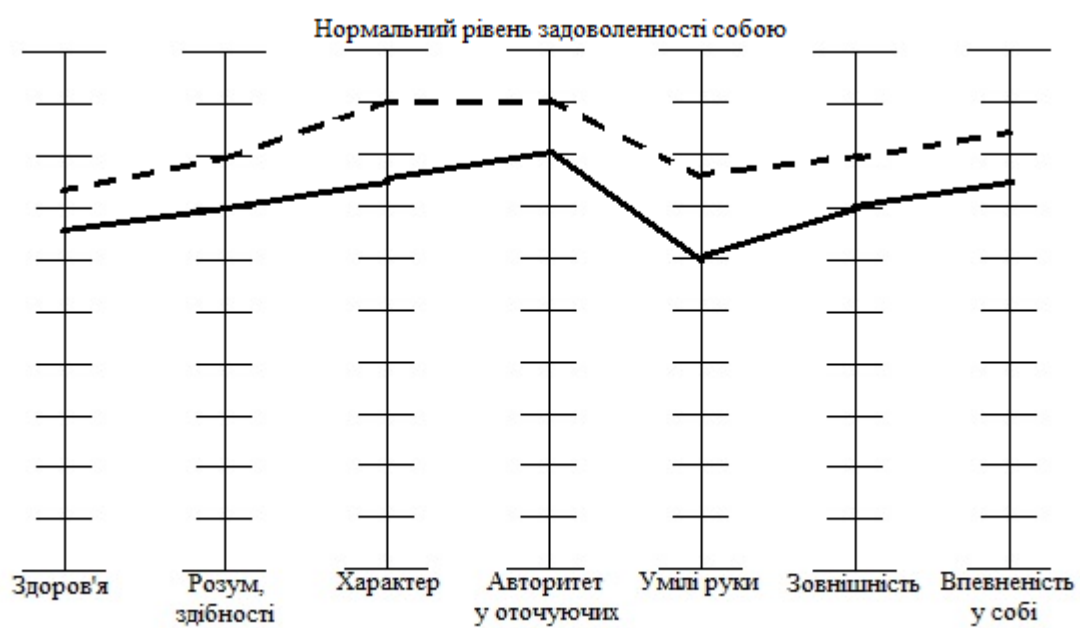




3. Приклади співвідношень між рівнем самооцінки та рівнем домагань студентів

Чим менша відстань між рівнем домагань й актуальною самооцінкою, тим більша задоволеність собою.





Діагностика стилю саморегуляції поведінки
(за В. Моросановою) [284, с. 12 – 22]

Бланк Д.8

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь в опитуванні, мета якого – діагностувати стиль саморегуляції поведінки людини. Методика діагностує стильові особливості саморегуляції, що стійко проявляються в різних життєвих ситуаціях. Профілі, отримані в результаті дослідження, є передумовою й основою формування індивідуальних стилів професійної діяльності.

Інструкція: Перед вами список із 46 тверджень про особливості вашого професійного статусу та бланк для відповідей. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть одну з чотирьох відповідей, яка, як ви вважаєте, найкраще відображає вашу згоду / незгоду з ним: „правильно”, „мабуть, правильно”, „мабуть, неправильно”, „неправильно”. Поставте відмітку у відповідній графі на аркуші відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання.

Пам'ятайте, що не може бути гарних чи поганих відповідей, оскільки ця методика спрямована не на оцінку ваших здібностей, а лише на виявлення ваших індивідуальних особливостей.

1. Свої плани на майбутнє я люблю розробляти в найменших деталях.
2. Я люблю пригоди й можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але однак часто спізнююся.
4. Дотримуюся девізу: „Вислухай пораду, але зроби по-своєму”.
5. Я часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи й не прагну заздалегідь уявити послідовність власних дій.
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.

7. Напередодні важливої події в мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені бракує одного – двох днів для підготовки.
8. Щоб почуватися впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі.
11. Перехід на нову систему навчання чи роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є: „Сім разів відміряй один раз відріж”.
14. Не люблю, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваюсь ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незаплановані покупки.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то маю райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Вважаю за потрібне зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.
22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.
23. У перші дні канікул у зв'язку зі зміною способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.
24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.
25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки та способу життя.

26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин, і через це в житті трапляються невдачі.
27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.
28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.
29. Перш ніж з'ясовувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.
30. У разі невдачі завжди шукаю, що було зроблено неправильно.
31. Не люблю посвячувати когось у свої плани, рідко прислухаюся до чужих порад.
32. Вважаю розумним принцип: „Спочатку треба вступити в бій, а потім шукати засоби для перемоги”.
33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.
34. Намагаюся завжди враховувати думку оточуючих про себе та результати моєї діяльності.
35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.
36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи тому розвитку ситуації.
37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання й супутні обставини.
38. Рідко відмовляюся від розпочатої справи.
39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань у разі втоми й поганого самопочуття.
40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.
41. Про мене кажуть, що я не вмію відокремити головне від другорядного.
42. Не вмію й не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.

43. Якщо, виконуючи завдання, я не зміг домогтися якості, яка б мене влаштовувала, намагаюсь його переробити, навіть якщо оточуючим це неважливо.
44. Після вирішення конфліктної ситуації часто повертаюся до неї подумки, перевіряю заходи, що їх було вжито, і результати.
45. Невимушено почуваюсь у незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.
46. Зазвичай різко реаую не заперечення, намагаюся думати й робити все по-своєму.

Бланк відповідей

№ п/п	Правильно	Мабуть, правильно	Мабуть, неправильно	Неправильно	№ п/п	Правильно	Мабуть, правильно	Мабуть, неправильно	Неправильно
1					24				
2					25				
3					26				
4					27				
5					28				
6					29				
7					30				
8					31				
9					32				
10					33				
11					34				
12					35				
13					36				
14					37				
15					38				
16					39				
17					40				
18					41				
19					42				
20					43				
21					44				
22					45				
23					46				

Обробка результатів опитування

Опитувальник містить 46 тверджень і працює як єдина шкала „Загальний рівень саморегуляції” (ЗР), яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по дев’ять тверджень у кожній):

1. Планування (Пл).
2. Моделювання (М).
3. Програмування (Пр).
4. Оцінювання результатів (Ор).
5. Гнучкість (Г).
6. Самостійність (С).

Твердження, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість, входять відразу до складу двох шкал.

Первинні результати обстеження підраховують відповідно до ключа. Відповіді „Правильно” й „Мабуть, правильно” кодують як позитивні (Так), а „Неправильно” й „Мабуть, неправильно” – як негативні (Ні). Кожен збіг з ключем – 1 бал. Кожна розбіжність, тобто протилежна ключу відповідь – 0 балів. Підсумком є підрахунок суми отриманих балів відповідно до кожної зі шкал.

Ключ до оцінки рівня саморегуляції

Шкали	Відповіді „Правильно” і „Мабуть, правильно” (Так)	Відповіді „Неправильно” і „Мабуть, неправильно” (Ні)
Планування (Пл)	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання (М)	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Програмування (Пр)	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Оцінювання результатів (Ор)	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість (Г)	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 23
Самостійність (С)	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції (ЗР)	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 38, 39, 41, 42

Після підрахунку суми необхідно побудувати індивідуальний профіль саморегуляції: на горизонтальній осі відзначають шкали: Пл, М, Пр, Ор, відповідно до яких по вертикальній осі вгору відкладають конкретну кількість балів за відповідною шкалою. Усі отримані точки з'єднують лініями в профіль. Такий профіль будують для кожного випробуваного.

Співвідносячи отримані бали з нормативною таблицею, необхідно визначити рівень розвиненості за кожною шкалою.

Нормативні дані за рівнем розвиненості процесів саморегуляції
та регуляторно-особистісних властивостей

Регуляторна шкала	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування (Пл)	≤ 3	4 – 6	≥ 7
Моделювання (М)	≤ 3	4 – 6	≥ 7
Програмування (Пр)	≤ 4	5 – 7	≥ 8
Оцінювання результатів (Ор)	≤ 3	4 – 6	≥ 7
Гнучкість (Г)	≤ 4	5 – 7	≥ 8
Самостійність (С)	≤ 3	4 – 6	≥ 7
Загальний рівень саморегуляції (ЗР)	≤ 23	24 – 32	≥ 33

На основі індивідуального профілю можна скласти психологічну характеристику студента з погляду індивідуальних особливостей його особистісної саморегуляції.

Оцінка результатів опитування

Опис шкал опитувальника

Шкала „Планування” (Пл) характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності. Плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні й стійкі. Цілі діяльності людина висуває самостійно. Низькі показники за цією шкалою свідчать про те, що здатність до планування розвинена слабо, цілі часто змінюються. Поставлена мета рідко буває досягнута, планування є нереалістичним.

Студенти, які набрали до трьох балів за цією шкалою, рідко замислюються про власне майбутнє, цілі висувують ситуативно й зазвичай не самостійно.

Шкала „Моделювання” (М) дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні та внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності. Опитувані студенти з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програми дій планам діяльності, як і одержуваних результатів – прийнятим цілям. У респондентів з низькими показниками за цією шкалою слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у виникненні фантазій, які можуть супроводжуватися різкими змінами ставлення до розвитку ситуації, наслідків власних дій. У таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети та програми дій, адекватної поточній ситуації. Вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала „Програмування” (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість в опитуваних студентів усвідомленого програмування власних дій. Високі показники за цією шкалою свідчать про сформованість потреби продумувати способи власних дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість розроблених програм дій. Програми дій студенти розробляють самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям коригують програму дій до отримання прийняттого для опитуваних результату. Низькі показники за шкалою програмування свідчать про невміння й небажання опитуваних студентів продумувати послідовність своїх дій. Вони вважають за краще діяти імпульсивно, не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності. Вони не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала „Оцінювання результатів” (Op) характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробуваними себе й результатів власної діяльності й поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість і стійкість суб’єктивних критеріїв оцінки результатів. Студенти, які набрали високі бали за цією шкалою, адекватно оцінюють як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, які до цього призводять, вони гнучко адаптуються до зміни умов. При низьких показниках за цією шкалою випробувані не помічають власних помилок, не критичні до власних дій. Суб’єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що призводить до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала „Гнучкість” (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Студенти з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачуваних обставин такі випробовувані легко перебудовують плани та програми дій і поведінки, вони здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні розходження отриманих результатів з прийнятою метою вони своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості та вносять відповідні корективи. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну обставин та успішно вирішувати поставлене завдання в ситуації ризику. Випробовувані з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічних обставинах почуваються невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обстановки та способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко й своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробляти програму дій, виділяти значимі умови. Також вони не здатні й оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести відповідні корективи. Як результат, у таких досліджуваних

неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі в навчальній і/або професійній діяльності.

Шкала „Самостійність” (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, про здатність до самостійного планування діяльності й поведінки, організації роботи з досягнення висунутої мети, контролю її виконання. Студенти, які набрали високі бали за цією шкалою, здатні аналізувати й оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати навчальної та/або професійної діяльності. Випробовувані з низькими показниками за цією шкалою залежні від думок та оцінок оточуючих. Їм важко самостійно розробляти плани й програми дій. Ці студенти часто прислухаються до чужих порад і некритично ставляться до них. За відсутності сторонньої допомоги в них неминуче виникають регуляторні збої.

Шкала „Загальний рівень саморегуляції” (ЗР). Випробовувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійно гнучко й адекватно реагують на зміну умов. Досягнення мети для них – це свідомий процес. При високій мотивації досягнення мети вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають цьому процесу. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почувається в незнайомих ситуаціях, тим стабільніші її успіхи у звичних видах діяльності. У піддослідних з низькими показниками за цією шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні власної поведінки несформована, вони більш залежні від особливостей ситуації й думки оточуючих людей. У таких студентів знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей порівняно з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності

більшою мірою залежить від відповідності стильових особливостей регуляції й вимог до освоюваного виду активності.

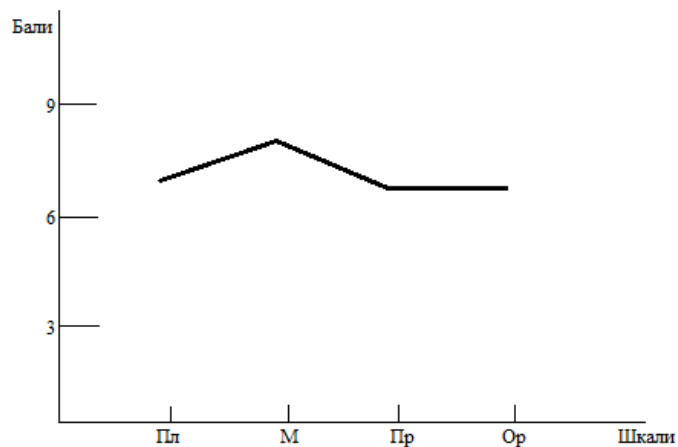
Опис індивідуальних профілів

Отримані в процесі дослідження профілі можна кваліфікувати: за загальним рівнем саморегуляції – низький, середній, високий; за класом – гармонійний або акцентований.

Загальний рівень саморегуляції визначаємо за допомогою нормативних даних за рівнем розвиненості процесів саморегуляції та регуляторно-особистісних властивостей.

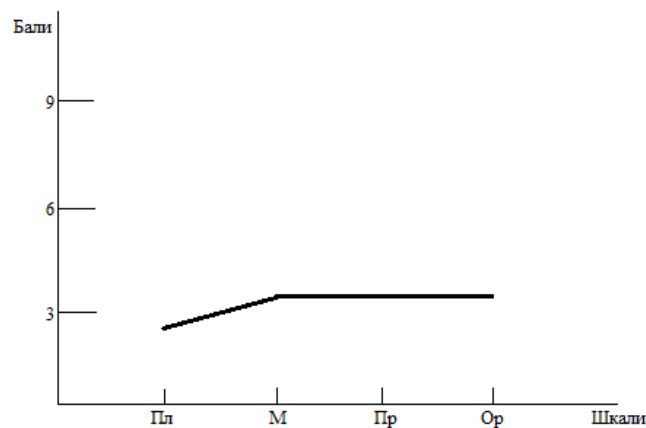
Ознакою гармонійного профілю є те, що всі показники саморегуляції розвинені приблизно на одному рівні. Гармонійний профіль, сформований на високому загальному рівні, є передумовою високої успішності у видах діяльності, які передбачають наявність підвищених вимог до саморегуляції, зокрема в професійній діяльності юристів.

Приклад гармонійного профілю
(усі показники саморегуляції розвинені приблизно на одному рівні)
Високий рівень саморегуляції



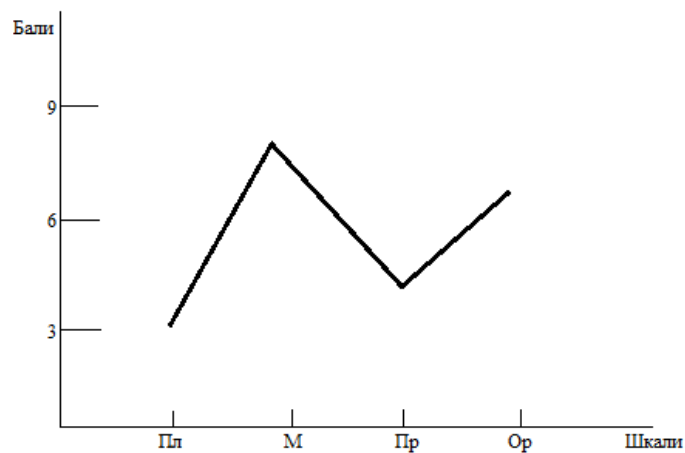
Гармонійний профіль низького рівня неефективний і потребує проведення заходів з розвитку як окремих показників саморегуляції, так і загального рівня саморегуляції.

Приклад гармонійного профілю
(усі показники саморегуляції розвинені приблизно на одному рівні)
Низький рівень саморегуляції



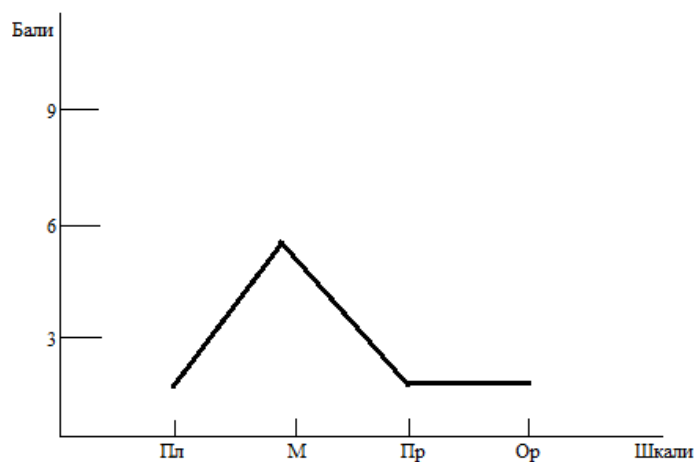
Акцентований профіль зазвичай формується в людей із середнім загальним рівнем саморегуляції. Його відмінною рисою є не лише рівень розвитку окремих показників, але й характер їх взаємозв'язку – наявність компенсаторних відносин: високорозвинені ланки саморегуляції компенсують малорозвинені. Тому в студентів з акцентованим індивідуальним профілем не спостерігаємо вираженого зниження ефективності саморегуляції. При підвищенні загального рівня усвідомленої саморегуляції у випробовуваних з акцентованим профілем спостерігаємо „згладжування” – наближення профілю до гармонійного, проте в цьому випадку все одно простежуємо акцентовану ланку. Акцентований профіль є ефективним, якщо малорозвинені ланки компенсуються високорозвиненими. Якщо хоча б одна з регуляторних властивостей високо розвинена, студент зможе мати високі досягнення в навчальній і професійній діяльності.

Приклад акцентуваного профілю
(високорозвинені ланки саморегуляції компенсують малорозвинені)
Середній рівень саморегуляції



Акцентований профіль неефективний, якщо недостатньо високим є загальний розвиток саморегуляції або відсутні компенсаторні відносини між високорозвиненими і слаборозвиненими ланками. Акцентований профіль свідчить про необхідність корекції індивідуальної саморегуляції в разі, якщо окрема ланка має рівень розвитку нижчий середнього.

Приклад акцентуваного профілю
Низький рівень саморегуляції



Чим вищий рівень розвитку індивідуальної саморегуляції, тим більше коло професійних ситуацій доступне людині, і чим більш специфічною є структура індивідуального профілю, тим більше уваги потрібно приділяти професійній орієнтації та формуванню індивідуального стилю професійної або навчальної діяльності.

**Діагностика рівня креативності майбутніх юристів
(за Н. Вишняковою) [92]**

Бланк Д.9

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь у дослідженні рівня креативності майбутніх юристів.

Інструкція. Самостійно оцініть ваші особистісні якості, відповідаючи на питання. Уважно прочитайте питання. У випадку позитивної відповіді на питання поставте знак „+”, негативної – знак „-” у графу „Я-реальний” та „Я-ідеальний”. Довго над відповіддю не замислюйтеся, тому що перша відповідь імпульсивна й зазвичай правильна. Будьте щирі!

№	Ін-декс	Зміст питання	Образ „Я-реальний”	Образ „Я-ідеальний”
1.	М	Чи замислюєтеся Ви, які причини примушують Вас створювати щось нове?		
2.	Д	Чи бувають у Вас неприємності через власну допитливість?		
3.	О	Чи виникає у Вас бажання оригінально вдосконалити гарну річ?		
4.	У	Чи мрієте Ви стати відомою людиною, створивши щось соціальне нове?		
5.	І	У ситуаціях ризику Ви довіряєте інтуїції?		
6.	Е	Ви вважаєте, що в конфліктних ситуаціях можливо уникнути емоційних переживань?		
7.	Г	Чи відповідаєте ви жартом, якщо вас розігрують?		
8.	П	Якщо б Ви вже працювали юристом, чи поміняли б роботу на більш оплачувану, але менш творчу?		
9.	М	Ви продумуєте наслідки, рішення, яке приймаєте?		
10.	Д	Пізнання нового перестає бути цікавим для Вас, якщо воно пов'язане з ризиком?		
11.	О	Чи доводилося Вам вдало використовувати речі не за призначенням?		
12.	У	Чи буває так, що коли Ви розповідаєте про який-небудь справжній випадок, то вдаєтесь до вигаданих подробиць?		
13.	І	В екстремальних ситуаціях Ви частіше прислухаєтесь до голосу розуму, ніж до інтуїції?		
14.	Е	Чи приносить Вам емоційне задоволення процес творчої діяльності?		
15.	Г	Чи любите Ви жартувати та сміятися над собою?		

16.	П	Чи винаходили Ви щось нове в сфері діяльності, що цікавить вас?		
17.	М	Чи стомлюють Вас завдання, які вимагають творчого мислення або готують до нестандартних ситуацій?		
18.	Д	Чи відмічає оточення, що Ви в усе вникаєте?		
19.	О	Чи є рідкісним Ваше захоплення?		
20.	У	Чи буває, що у Вас виникають незвичайні образи, пов'язані з реальними подіями?		
21.	І	Ви іноді передчуваєте, хто Вам телефонує, ще не знявши слухавку?		
22.	Е	Чи байдужі Ви до негативних проявів емоцій чужих дітей?		
23.	Г	Чи смієтеся Ви над власними невдачами?		
24.	П	Відвідували б Ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це пов'язано з незручностями?		
25.	М	Чи досить для Вас дрібної деталі, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою?		
26.	Д	На філософські дитячі питання Ви знайшли відповіді в зрілому віці?		
27.	О	Чи відчуваєте Ви втрату інтересу до оригінальних, ризикованих завдань у навчанні?		
28.	У	Чи фантазуєте ви зараз, як би ви жили в іншому місті або в іншому столітті?		
29.	І	Вам важко передбачати наслідки майбутньої події?		
30.	Е	Ви відчуваєте емоційний підйом і натхнення на початку нової справи?		
31.	Г	Чи буває так, що Ви заздалегідь готували жарт або жартівливі історії з метою розважити компанію?		
32.	П	Чи стомлюють Вас несподіванки в професійній діяльності, що вимагають нових виходів з ситуації, яка створилася?		
33.	М	Ви продумуєте варіанти рішення важких проблем, перш ніж зробите вибір найпродуктивнішого?		
34.	Д	Коли Ви довго не пізнаєте нове, ви відчуваєте почуття незадоволення?		
35.	О	Ви любите завдання, що вимагають кмітливості, навіть якщо вони пов'язані з труднощами в реалізації?		
36.	У	Стикаючись з незвичайними проблемами, Ви передбачаєте перспективи їх рішення?		
37.	І	Чи снівся Вам коли-небудь сон, який передбачив події, що сталися потім?		
38.	Е	Чи співчуваєте Ви людям, які не досягли бажаного результату в творчості?		
39.	Г	Чи використовуєте Ви гумор для виходу зі скрутних ситуацій?		
40.	П	Ви обирали професію з урахуванням Ваших творчих можливостей?		
41.	М	Вам важко продумати багато негативних наслідків конфліктної проблеми?		
42.	Д	Чи зможете Ви ризикнути кар'єрою заради пізнання нового?		

43.	О	Чи будете Ви створювати щось незвичайне, якщо це пов'язано з якимись труднощами?		
44.	У	Вам важко уявити незнайоме місце, у яке Ви прагнете потрапити?		
45.	І	Чи траплялося так, що ви згадали про людину, з якою давно не зустрічалися, а потім раптом несподівано вона зателефонувала чи написала Вам листа?		
46.	Е	Чи співчуваєте ви обдуреній людині?		
47.	Г	Чи буває так, що Ви самі придумуєте анекдоти й жартівливі історії?		
48.	П	Якщо Ви позбудетеся можливості працювати, то життя для Вас втратить інтерес?		
49.	М	Чи ґрунтовно Ви продумуєте всі етапи Вашої творчої діяльності?		
50.	Д	Чи хочеться Вам іноді розібрати річ, для того, щоб дізнатися, як вона працює?		
51.	О	Ви імпровізуєте в процесі реалізації вже розробленого плану дії?		
52.	У	Ви вигадуєте казки дітям?		
53.	І	Чи буває так, що Ви з якихось нез'ясованих причин не довіряєте деяким людям?		
54.	Е	Ви схильні сильно переживати, якщо вас обдурили?		
55.	Г	Чи дратує вас жарт, виражений у формі іронії?		
56.	П	Ви відчуваєте, що ваша професія дозволить покращити навколишній світ?		
57.	М	Чи думаєте Ви, які таємні причини приховані у творчій діяльності людини?		
58.	Д	Чи цікавить Вас, як живуть сусіди?		
59.	О	Чи вважаєте Ви за краще спілкуватися з людьми з незвичайними поглядами?		
60.	У	Чи фантазували Ви коли-небудь про те, що можна було б зробити, отримавши спадок?		
61.	І	Вам важко визначити характер людини з першого погляду?		
62.	Е	Ви співчуваєте вбогим людям?		
63.	Г	Чи вважає вас оточення дотепною людиною?		
64.	П	У Вашій професійній творчості було багато невдач?		
65.	М	Ви міркуєте про причини успіхів і невдач у Вашій творчій діяльності?		
66.	Д	Якщо Ви зустрічаєте незрозуміле нове слово, то дізнаєтеся його значення в довідниках?		
67.	О	Чи цікавлять Вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя?		
68.	У	Чи пишете Ви вірші?		
69.	І	Дивлячись на знайому людину, Вам важко передбачити, як складеться її життя?		
70.	Е	Ви рідко виражаєте емоції під час вуличних сварок?		
71.	Г	Чи важко Вам з гумором вийти зі скрутною ситуації?		
72.	П	Чи можете Ви ризикнути, якщо шанси на успіх не гарантовані?		
73.	М	Чи правильно Ви відновлюєте за випадковими		

		деталіями цілісний результат?		
74.	Д	Чи намагалися Ви простежити генеалогічне дерево життя?		
75.	О	Якби ваші знайомі знали, про що Ви мрієте, то вважали би Вас диваком?		
76.	У	Вам важко представити себе в старості?		
77.	І	Чи буває так, що Ви побоюєтеся йти на зустріч з незнайомою людиною із-за інтуїтивного занепокоєння?		
78.	Е	Спостерігаючи драматичну подію в житті людей, чи відчуваєте Ви, що це відбувалося з Вами?		
79.	Г	Чи надасте Ви перевагу комедії усім іншим жанрам?		
80.	П	Чи обов'язково творчість повинна супроводжувати професійну діяльність?		

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Тест дозволяє виявити рівень творчих здібностей особистості й побудувати психологічний креативний профіль при забезпеченні рефлексії щодо креативного компонента образу „Я-реальний” і уявлення про образ „Я-ідеальний”. Порівняння двох образів креативності „Я-реальний” та „Я-ідеальний” дозволяє визначати креативний резерв і творчий потенціал особистості.

Кількість балів за кожним індексом креативності визначають за ключем тесту, підсумовуючи отримані бали. Якщо відповідь на питання збігається з ключем тесту, студент отримує один бал за цим індексом: „Я-реальний” і „Я-ідеальний”, наприклад, якщо на перше питання він відповідає позитивно (+) в графі „Я-реальний” і „Я-ідеальний” і ключ відповіді +, то за першим індексом М (творче мислення) отримує по одному балу, якщо негативно (-), то не отримує балів. Необхідно пам'ятати, що ключ до тесту стосується обох позицій – „Я-реальний”, „Я-ідеальний”.

№	Індекс	Креативні якості	Усього балів „Я-реальний”	Усього балів „Я-ідеальний”
1.	М	Творче мислення		
2.	Д	Допитливість		
3.	О	Оригінальність		
4.	У	Уява		
5.	І	Інтуїція		
6.	Е	Емоційність, емпатія		
7.	Г	Почуття гумору		
8.	П	Творче ставлення до професії		

Ключ до тесту

№	Індекс	№ питання	Ключ до „Я-реальний”, „Я-ідеальний”
1.	Творче мислення М	1	+
		9	+
		17	-
		25	+
		33	+
		41	-
		49	+
		57	+
		65	+
	73	+	
2.	Допитливість Д	2	+
		10	-
		18	+
		26	+
		34	+
		42	+
		50	+
		58	+
		66	+
	74	+	
3.	Оригінальність О	3	+
		11	+
		19	+
		27	-
		35	+
		43	+
		51	+
		59	+
		67	-
	75	+	
4.	Уява У	4	+
		12	+
		20	+
		28	+

		36	+
		44	-
		52	+
		60	+
		68	+
		76	-
5.	Інтуїція І	5	+
		13	-
		21	+
		29	-
		37	+
		45	+
		52	+
		61	-
		69	-
		77	+
6.	Емоційність, емпатія Е	6	-
		14	+
		22	-
		30	+
		38	+
		46	+
		54	+
		62	+
		70	-
		78	+
7.	Почуття гумору Г	7	+
		15	+
		23	+
		31	-
		39	+
		47	+
		55	-
		63	+
		71	-
		79	+
8.	Творче ставлення до професії П	8	-
		16	+
		24	+
		32	-
		40	+
		48	+
		56	+
		64	-
		72	+
		80	+

Приклад психологічного профілю креативності студента I курсу спеціальності „Правознавство”

У процесі обробки даних опитування за методикою Н. Вишнякової було виявлено такі індивідуальні особливості студента А. В.:

№	Індекс	Креативні якості	Усього балів „Я-реальний”	Усього балів „Я-ідеальний”
1.	М	Творче мислення	7	9
2.	Д	Допитливість	5	7
3.	О	Оригінальність	4	8
4.	У	Уява	6	7
5.	І	Інтуїція	6	6
6.	Е	Емоційність, емпатія	7	6
7.	Г	Почуття гумору	8	10
8.	П	Творче ставлення до професії	3	7

За представленими результатами сформовано психологічний профіль креативності студента першого курсу А. В. (рис. Д.1.)

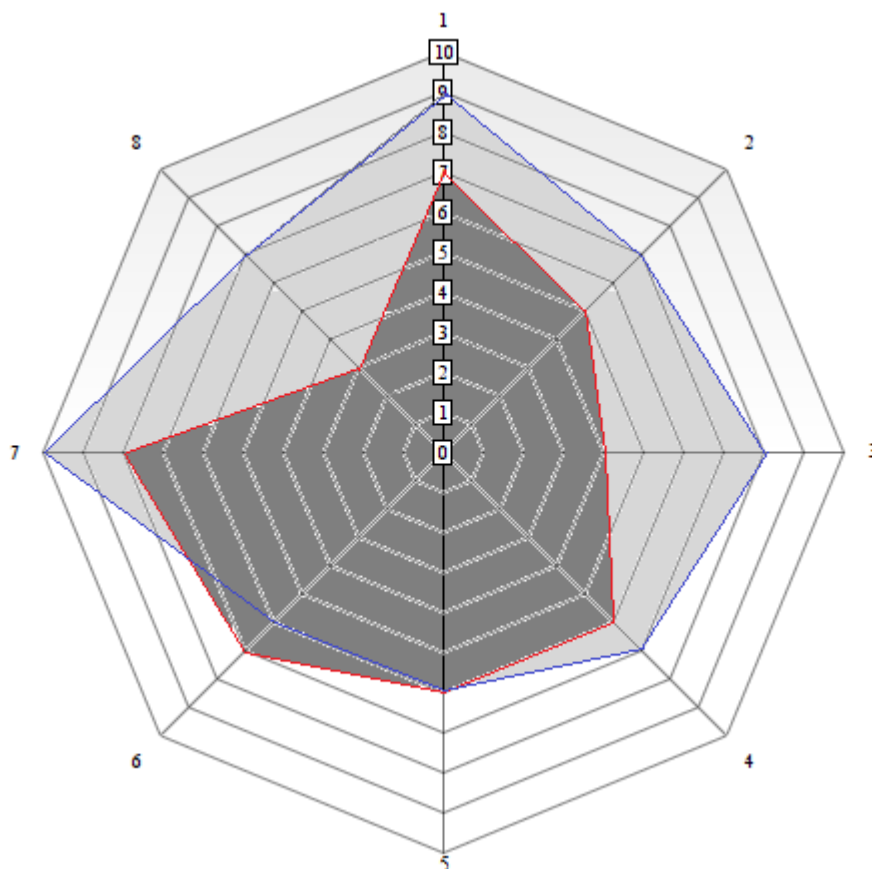


Рис. Д.1. Психологічний профіль креативності студента першого курсу А. В.

Представлений графічно психологічний профіль креативності студента першого курсу А. В. свідчить, що в нього розвинені на високому рівні такі креативні якості, як творче мислення, емоційність та емпатія, почуття гумору. На середньому рівні розвинені допитливість, уява, інтуїція, на низькому – оригінальність і творче ставлення до професії. Також можна констатувати, що ідеальне уявлення про власну креативність у студента А. В. не збігається з реальним – воно завищене.

**МАТЕРІАЛИ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ
КОМУНІКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

Додаток Е.1

Діагностика емпатичних здібностей майбутніх юристів

(за В. Бойко) [177, с. 85]

Бланк Е.1

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь в опитуванні, мета якого – вивчити емпатичні здібності майбутніх юристів.

Інструкція: Прочитайте уважно твердження. Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, то поряд з його номером поставте „+” (так), якщо ні, „-”.

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя й поведінку людей, щоб зрозуміти їхні характер, нахили, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним.
3. Я більше вірю аргументам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами одногрупників.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую „споріднену душу” в новій людині.
7. Я з цікавості зазвичай заводжу розмову про життя, навчання, політику з випадковими супутниками в поїзді, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – надійніший засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості нетактовно.
11. Часто, не помічаючи того, своїми словами я ображаю близьких мені людей.

12. Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчути її поведки й стан.
13. Я рідко говорю про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю, що щось має статися з близькою мені людиною, й очікування виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі звинувачують мене в черствості, у недостатньому прояві уваги до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я однак знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний повністю злитися з коханою людиною, ніби розчиняючись у ній.
24. Я рідко зустрічав люди, яких розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчути сутність людини, ніж зрозуміти її, „розклавши все по поличках”.
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються в когось із членів сім’ї.

29. Мені було б важко душевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, якщо бачу, що людина плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про їхні неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.
35. Я зазвичай утримуюся від розпитувань, якщо бачу, що в когось з моїх близьких проблеми.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

На основі отриманих результатів опитування підраховують кількість правильних відповідей (відповідних „ключу”) за кожною шкалою, а потім визначають сумарну кількість балів:

1. Раціональний канал емпатії: + 1, +7, -13, +19, +25, -31.
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32.
3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33.
4. Установки, що сприяють емпатії: +4, -10,-16,-22,-28,-34.
5. Проникаюча здатність в емпатії: +5, -11,-17, -23, -29, -35.
6. Ідентифікація в емпатії: -6, +12,+18, -24, +30, -36.

Оцінка результатів опитування

Аналізують показники окремих шкал і загальну сумарну оцінку рівня емпатії. Оцінки кожної шкали можуть варіюватися від 0 до 6 балів. Вони вказують на значимість конкретного параметра в структурі емпатії.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги та сприйняття опитуваним сутності будь-якої іншої людини – її стану, проблем, поведінки. Це спонтанний інтерес до інших, що відкриває шляхи емоційного й інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до інших. Партнер привертає увагу своєю буттєвістю, що дозволяє опитуваному неупереджено виявляти власну сутність.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність опитуваного входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати. Емоційна чуйність у цьому випадку стає засобом „входження” в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку й ефективно впливати на партнера можливо лише в тому випадку, якщо склалося енергетичне підстроювання.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, мабуть, менше залежить від оцінних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують або ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, імовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, вважаючи за потрібне спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності і емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше й надійніше, якщо немає перешкод з боку особистих установок респондента.

Проникаючу здатність в емпатії розцінюють як важливу комунікативну властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості,

довірливості, задушевності. Кожен з нас своєю поведінкою та ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичного обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає емпатичному розумінню.

Ідентифікація – ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживання, поставити себе на місце партнера. В основі ідентифікації легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

Від 30 балів і вище – дуже високій рівень емпатії. Від 29 до 22 – середній рівень емпатії. Від 21 до 15 – занижений рівень емпатії. Менш ніж 14 балів – дуже низький рівень емпатії.

Діагностика перешкод у встановлені емоційних контактів**(за В. Бойко) [309, с. 695 – 697]***Бланк Е.2*

Шановні студенти! Вам пропонується взяти участь у опитуванні, метою якого є діагностика перешкод у встановлені емоційних контактів

Інструкція: Прочитайте варіанти тверджень і за кожним пунктом оберіть твердження, найбільш прийнятне для Вас. Якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, то поряд з його номером поставте „+” (так), якщо ні – то знак „-”.

1. Зазвичай до кінця дня на моєму обличчі помітна втома.
2. Буває, що під час першого знайомства емоції заважають мені справити приємне враження на партнерів (гублюся, хвилююся, замикаюся або, навпаки, багато говорю, поводжуся неприродно).
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
4. Мабуть, я здаюся оточуючим занадто суворим.
5. Я в принципі проти того, щоб зображувати чемність, якщо тобі не хочеться.
6. Я зазвичай умію приховати від партнерів сплески емоцій.
7. Часто в спілкуванні з друзями я продовжую думати про щось своє.
8. Буває, я хочу висловити другові емоційну підтримку (увага, співчуття, співпереживання), але він цього не відчуває, не сприймає.
9. Найчастіше в моїх очах або у виразі обличчя видно заклопотаність.
10. У спілкуванні з людьми я намагаюся приховувати свої симпатії до них.
11. Усі мої неприємні переживання зазвичай „намальовані” на моєму обличчі.
12. Якщо я захоплююся розмовою, то моя міміка стає надмірно красномовною, експресивною.

13. Мабуть, я дещо емоційно скута людина.
14. Зазвичай я знаходжуся в стані нервової напруженості.
15. Зазвичай я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися потисками рук у діловій обстановці.
16. Іноді близькі люди підказують мені: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не зморщуй обличчя тощо.
17. Розмовляючи, я надмірно жестикулюю.
18. У новій ситуації мені важко бути розкутим, природним.
19. Мабуть, моє обличчя часто виражає сум або стурбованість, хоч на душі в мене спокійно.
20. Мені важко дивитися в очі під час спілкування з малознайомою людиною.
21. Якщо я хочу, то завжди можу приховати ворожість до поганої людини.
22. Мені часто буває весело без причини.
23. Мені дуже просто зобразити за власним бажанням або за проханням інших різні вирази обличчя: сум, радість, переляк, розпач тощо.
24. Мені говорили, що мій погляд важко витримати.
25. Мені щось заважає виявляти теплоту, симпатію до людини, навіть якщо я це до неї відчуваю.

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Підсумки за результатами опитування підводять за допомогою запропонованого ключа (один бал за кожен збіг відповіді).

„Перешкоди” в установленні емоційних контактів:	Номери питань і відповідей відповідно до „ключа”
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	+1,-6,+11,+16,-21
Неадекватний прояв емоції	-2,+7,+12,+17,+22
Негнучкість та невиразність емоцій	+3,+7,+13,+18,-23
Домінування негативних емоцій	+4,+9,+14,+19,+24
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	+5,+10,+15,+20,+25

Обробка результатів опитування

Конкретні „перешкоди” в спілкуванні можна підрахувати за кожною з позначених шкал (це ті параметри, за якими респонденти набрали три й більше балів).

Загальна сума набраних балів може коливатися в межах від 0 до 25. Чим більше балів, тим очевидніші емоційні проблеми опитуваного в повсякденному спілкуванні. Водночас, якщо студент набрав дуже мало балів (від 0 до 2), це свідчить або про його нещирість, або про те, що він надто погано себе знає. І в першому, і в другому випадках результати опитування вважаємо некоректними.

Ті респонденти, які набрали до 5 балів, можуть бути доволі емоційними, але вони вміють стримувати себе в повсякденному спілкуванні й зазвичай легко здатні впоратися навіть з конфліктними ситуаціями.

Студенти, які набрали від 6 до 8 балів, мають деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні. Їм не завжди вдається спокійно реагувати на конфлікт.

„Щоденні” емоції опитуваних, які набрали від 9 до 12 балів, можуть ускладнювати їхню взаємодію з людьми. Студенти, які потрапили до цієї категорії, доволі емоційні, контакт з ними може ускладнюватися частими змінами настрою, вибуховістю характеру тощо.

Ті студенти, які набрали в процесі опитування 13 балів і більше, – емоційно нестабільні. Їхні емоції, постійні зміни настрою та нездатність себе контролювати шкодять установленню контактів з оточуючими. Інколи до цієї категорії потрапляють ті студенти, яким притаманні дезорганізуючі реакції чи стани.

**Діагностика комунікативних та організаторських
здібностей (за В. Синявським і Б. Федоришиним) [318, с. 142 – 147]**

Бланк Е.3

Шановні студенти! Пропонуємо вам методичку, що оцінює рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, які виявляються в різних сферах діяльності, поведінки та в міжособистісному спілкуванні.

Інструкція: Запропонований тест містить 40 питань. Прочитайте їх і дайте відповіді на всі питання за допомогою бланка. На бланку надруковані номери питань. Якщо ваша відповідь на питання позитивна, тобто ви погоджуєтесь з тим, про що запитують у питанні, то на бланку відповідний номер обведіть кружечком. Якщо ваша відповідь негативна, тобто ви не погоджуєтесь, то відповідний номер закресліть. Слідкуйте, щоб номер питання й номер у бланку для відповідей збігалися. Майте на увазі, що питання мають загальний характер і не можуть містити всіх необхідних подробиць. Тому уявіть собі типові ситуації й не задумуйтеся над деталями. Не слід витратити багато часу на роздуми, відповідайте швидко. Можливо, на деякі питання вам буде важко відповісти. Тоді намагайтеся дати ту відповідь, якій ви надаєте перевагу. Відповідаючи на будь-яке з цих питань звертайте увагу на його перші слова та узгоджуйте ваші відповіді з ними. Відповідаючи на питання, не прагніть створити заздалегідь приємне враження. Важлива ваша відвертість у відповідях.

1. Чи багато у Вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість ваших знайомих до прийняття ними вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, яку завдали вам хтось із приятелів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що склалася?

5. Чи є у Вас прагнення встановлювати нові знайомства з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатись громадською роботою?
7. Чи правильно, що Вам приємніше та простіше проводити час з книжками або з якими-небудь іншими справами, ніж з людьми?
8. Якщо виникли якісь завади у здійсненні Ваших намірів, то чи легко відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, значно старшими від Вас?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі Вашими приятелями різноманітні ігри та розваги?
11. Чи важко Вам включатись у нову для вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші приятелі, колеги діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Ви адаптуєтесь у новому колективі?
16. Чи правильно, що у Вас не буває конфліктів з колегами з причини невиконання ними їхніх обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитись і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас оточуючі люди і чи хочеться вам побути одному?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь у незнайомих умовах?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитись серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?

23. Чи зазнаєте Ви почуття утруднення, незручності, якщо доведеться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви стомлюєтесь від частого спілкування з приятелями?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу у вирішенні питань, що стосуються інтересів Ваших друзів, знайомих?
27. Чи правда, що Ви почуваетесь невпевнено серед малознайомих людей?
28. Чи правильно, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не дуже важко внести пожвавлення в малознайому компанію?
30. Чи брали Ви участь у громадській роботі в школі?
31. Чи прагнете Ви обмежити коло Ваших знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правильно, що Ви не прагнете відстоювати власну думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте вашими товаришами?
33. Чи почуваетесь Ви невимушено, потрапивши в незнайому компанію?
34. Чи охоче ви організовуєте різноманітні заходи для Ваших товаришів?
35. Чи правда, що Ви не почуваетесь достатньо впевнено та спокійно, коли потрібно говорити щось великій групі людей?
36. Чи часто Ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи правильно, що у Вас багато друзів?
38. Чи часто Ви потрапляєте в центр уваги Ваших товаришів?
39. Чи часто Ви соромитесь, почуваетесь незручно в спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваетесь в оточенні великої групи Ваших приятелів?

Бланк відповідей

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Мета обробки результатів – отримати індекси комунікативних та організаторських здібностей. Для цього відповіді досліджуваного зіставляють з дешифратором і підраховують кількість збігів окремо за комунікативними та організаторськими здібностями. У дешифраторі враховують за рядками розташування номерів питань у бланку для відповідей.

Дешифратор		
Схильності	Відповіді	
	Позитивні	Негативні
	номери 1-го порядку	номери 2-го порядку
	номери 3-го порядку	номери 4-го порядку

$$K_k = K_x / 20;$$

$$K_o = O_x / 20;$$

де: K_k – коефіцієнт комунікативних здібностей;

K_o – коефіцієнт організаційних здібностей;

Щоб визначити рівні комунікативних та організаторських здібностей, потрібно порахувати їх коефіцієнти. Коефіцієнти являють собою відношення

кількості збігів відповідей тієї чи тієї схильності до максимально можливої кількості збігів, у цьому випадку – до 20.

Формули для підрахунку такі:

K_x та O_x – кількість відповідей, які збігаються з дешифратором, відповідно до комунікативних та організаційних здібностей.

Оцінка результатів опитування

Аналізуючи результати, спочатку оцінюють рівень комунікативних та організаторських здібностей опитуваних студентів. Для цього користуються шкалою оцінок.

Шкала оцінок комунікативних та організаторських здібностей

K_k	K_o	Шкала оцінки
0,10 – 0,45	0,2 – 0,55	1
0,46 – 0,55	0,56 – 0,65	2
0,56 – 0,65	0,66 – 0,70	3
0,66 – 0,75	0,71 – 0,80	4
0,75 – 1,00	0,81 – 1,00	5

Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей характеризують за допомогою оцінок за шкалою в такий спосіб.

Студенти, які в процесі опитування отримали оцінку 1, – це люди з низьким рівнем прояву комунікативних та організаторських здібностей.

Студенти, які в процесі опитування отримали оцінку 2, мають комунікативні та організаційні схильності нижче середнього рівня. Вони не прагнуть до спілкування, почуваються скуто в новій компанії, колективі, надають перевагу проведенню час наодинці, обмежують свої знайомства, відчувають труднощі в установленні контактів з людьми й у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють власну думку, важко переживають образи. У багатьох справах вони намагаються уникати прояву ініціативи та прийняття самостійних рішень.

Для опитуваних студентів з оцінкою 3 характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло їхніх знайомств, відстоюють власну думку, планують свою роботу, однак потенціал їхніх здібностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група респондентів потребує подальшої серйозної та планомірної виховної роботи щодо формування й розвитку комунікативних та організаторських здібностей.

Студенти, які отримали оцінку 4, належить до групи з високим рівнем прояву комунікативних та організаторських здібностей. Вони не губляться в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, з задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні приймати самостійні рішення у важкій ситуації. Усе це вони роблять не за примусом, а згідно з особистим внутрішнім прагненням.

Досліджуваним, які отримали оцінку 5 (найвищий бал), притаманний дуже високий рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей. Вони відчують потребу в комунікативній та організаторській діяльності й активно прагнуть до неї, швидко орієнтуються в складних ситуаціях, невимушено поведуться в новому колективі. Це ініціативні люди, які у важливих справах або в складній ситуації здатні приймати самостійні рішення. Вони завжди відстоюють власну думку. Студенти, які потрапили до цієї категорії, можуть внести позитивні зміни в незнайому компанію, люблять організовувати різноманітні ігри, заходи. Вони наполегливі в діяльності, яка їх приваблює, і самі шукають такі справи, які б задовольняли їхню потребу в комунікації та організаційній діяльності.

Діагностика невербальної комунікації
(за А. Кузнецовою) [194, с. 295]

Бланк Е.4

Шановні студенти! Для діагностики й оцінки невербальних проявів майбутніх юристів пропонуємо Вам разом з кількома експертами (бажана участь як експертів одного з батьків та друга) взяти участь в опитуванні.

Інструкція. Опитуваний та експерти заповнюють бланки окремо. Опитувальник містить 20 тверджень, кожне з яких має чотири варіанти відповіді. Кожному варіанту відповідей приписують певний бал:

„А” – завжди;

„Б” – часто;

„В” – рідко;

„Г” – ніколи.

Постарайтеся відповідати швидко, не замислюючись над деталями. Пам’ятайте, що від вашої щирості залежатиме результат опитування.

1. Чи вважаєте Ви, що він (вона) вміє добре доповнювати зміст своїх слів немовними засобами (мімікою, жестами, позою тощо)?
2. Чи розуміє він (вона) Ваші емоції за виразом Вашого обличчя?
3. Чи може він (вона) знайти підходящі інтонації голосу для вираження своїх почуттів і ставлення до інших людей?
4. Чи вважаєте Ви, що він (вона) вміє правильно розуміти значення ваших поглядів (прояв симпатії, інтересу, привернення уваги, прояв хвилювання та ін.)?
5. Чи вважаєте Ви що в нього (неї) бувають зайві жести й рухи, коли він (вона) намагається висловити свої думки й почуття?
6. Чи вміє він (вона) стримувати прояв своїх негативних емоцій і відносин?

7. Як Ви вважаєте, чи реагує він (вона) на зміну вашого голосу (на прояв іронії, хвилювання тощо)?
8. Чи буває, що його (її) немовна поведінка не відповідає тому, про що він (вона) говорить?
9. Чи вміє він (вона), на Вашу думку, виразом очей і поглядом проявити увагу до інших людей, привітність, зацікавленість?
10. Як Ви вважаєте, чи може він (вона) керувати своєю мімікою під час конфліктної ситуації?
11. Чи відрізняється його (її) міміка виразністю, різноманітністю, гармонією?
12. Чи є в нього (неї) непривабливі пози або рухи?
13. Чи використовує він (вона) м'які, довірливі інтонації, щоб зняти в інших відчуття напруги та викликати їх на відвертість, розташувати до себе?
14. Чи вміє він (вона) зі змінами Вашої ходи, пози визначити ваше самопочуття, настрій, стан?
15. Чи може він (вона) передати відтінки, нюанси своїх почуттів, емоцій, використовуючи різні немовні засоби поведінки?
16. Чи вміє він (вона) доволі тонко та зрозуміло показати через міміку доброзичливе ставлення до інших?
17. Чи можна сказати, що відповідно до його (її) виразної поведінки легко зрозуміти, які він (вона) відчуває почуття до оточуючих?
18. Чи може він (вона) зрозуміти Ваше ставлення до нього, навіть якщо Ви не демонструєте його спеціально?
19. Чи буває він (вона) скутий у рухах і жестах, затиснутий, коли потрапляє в незвичну, незнайому ситуацію?
20. Як Ви вважаєте, чи розуміє він (вона), коли Ви засмучені й не налаштовані на спілкування?

Бланк для відповідей

№ п/п	А	Б	В	Г
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Загальна оцінка невербального репертуару людини з погляду його різноманітності, гармонійності, диференційованості – питання 1, 5, 8, 12, 15, 17. Кількісна оцінка цього параметра може варіюватися від +9 до -9 балів.

Чутливість, сензитивність людини до невербальної поведінки іншого (експерта-спостерігача), здатність до адекватної ідентифікації – питання 2, 4, 7, 11, 14, 18, 20. Кількісна оцінка варіюється від 28 до 7 балів.

Здатність управляти власним невербальним репертуаром адекватно меті та ситуації спілкування – питання 3, 6, 9, 10, 13, 16, 19. Кількісна оцінка варіюється від 23 до 2 балів.

Рівень розвитку кожної з описаних здібностей обчислюють як суму балів за відповіді на визначені питання (за відповіді на питання 5, 8, 12, 19 отримані бали віднімаються з загальної суми за кожним з трьох параметрів).

Для кожного випробуваного отримують оцінки трьох експертів, серед яких і його оцінки. Відповідно до кожного оцінюваного параметра знаходять середнє арифметичне значення, яке складається з трьох експертних оцінок. Ці оцінки розглядають як показники рівня розвитку кожної з трьох описаних здібностей суб'єкта до невербальної комунікації.

На основі сумарних оцінок за трьома аналізованими параметрами визначають загальний показник рівня розвитку перцептивно-комунікативних можливостей людини. Цей показник може варіюватися від 0 до 60 балів.

Діагностика рівня комунікабельності
(за Ф. Ряховським) [194, с. 290]

Бланк Е.5

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь в опитуванні, яке дає можливість визначити рівень комунікабельності людини.

Інструкція: Дайте, будь ласка, відповіді на запитання, використовуючи три варіанти відповідей – „так”, „ні”, „іноді”.

№ п/п	Твердження	Так	Ні	Іноді
1	Вас чекає ординарна чи ділова зустріч. Чи вибиває вас з колії її очікування?			
2	Чи відкладаєте Ви візит до лікаря до останнього моменту?			
3	Чи викликає у Вас ніяковість і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах чи іншому подібному заході?			
4	Вам пропонують поїхати у відрядження туди, де Ви ніколи не були. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?			
5	Чи любляєте Ви ділитися Вашими переживаннями з кимось?			
6	Чи дратує вас, якщо незнайома людина на вулиці звертається до вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання)?			
7	Чи вірите Ви, що існує проблема батьків і дітей, що людям різних поколінь важко розуміти один одного?			
8	Чи соромитесь Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути невелику суму грошей, яку позичив кілька місяців тому?			
9	У ресторані чи в їдальні Вам подали недоброякісну страву. Чи промовчите Ви, лише сердито відсунувши тарілку?			
10	Залишившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не вступите з нею в бесіду й відчуєте себе обтяженим, якщо першою заговорить вона. Чи так це?			
11	Чи жахаєтеся Ви будь-якої великої черги, хоч би де вона була (у магазині, бібліотеці, касі театру)? Віддасте перевагу відмові від свого наміру, чи станете у хвіст і знемагатимете в очікуванні?			
12	Чи боїтеся Ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктної ситуації?			
13	У Вас є власні індивідуальні критерії оцінки творів художньої літератури, мистецтва, культури, і нічийі думки Ви не враховуєте. Чи так це?			
14	Почувши будь-де явно помилкову думку з відомого Вам			

	питання, чи віддасте Ви перевагу мовчанню й не вступите в суперечку?			
15	Чи викликає у Вас неприємне почуття будь-яке прохання допомогти розібратися в тому чи тому питанні або навчальній темі?			
16	Вам краще викласти власну думку (міркування, оцінку) в письмовій формі, аніж в усній?			

Дякуємо за співпрацю!

Обробка результатів опитування

Відповіді „так” – 2 бали.

Відповіді „іноді” – 1 бал.

Відповіді „ні” – 0 балів.

Отримані бали підсумовують і відповідно до класифікатора визначають, до якої категорії належить випробуваний.

Оцінка результатів опитування

Студенти, які набрали від 30 до 31 бала, некомунікабельні. У них відсутнє бажання встановлювати контакти або ж з огляду на їхні індивідуальні психологічні особливості вони неготові зближуватися з людьми. На них складно покластися в справі, яка вимагає групових зусиль.

Студенти, які набрали від 25 до 29 балів, замкнуті, неговіркі, віддають перевагу самотності, тому в них мало друзів. Нова робота й необхідність нових контактів, якщо і не викликають у них паніку, то надовго виводять з рівноваги.

Ті опитувані, які набрали від 19 до 24 балів, товариські, але до певної міри. У незнайомій обстановці вони можуть почуватися цілком впевнено. Нові проблеми їх не лякають. І все ж з новими людьми респонденти, які потрапили до цієї категорії, намагаються спілкуватися з оглядкою, у суперечках і диспутах беруть участь неохоче.

Студенти, які набрали від 14 до 18 балів, мають нормальний рівень комунікбельності. Вони допитливі, охоче слухають співрозмовника, доволі

терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюють власну думку без запальності. Без неприємних переживань ідуть на зустріч з новими людьми. Водночас студенти, які потрапили до цієї категорії, стараються уникати галасливих компаній; екстравагантні витівки й багатослівність викликають у них роздратування.

До категорії від 9 до 13 балів потрапили студенти, які доволі товариські (часом навіть надмірно), цікаві, балакучі, люблять висловлюватися з різних питань, що іноді викликає роздратування в оточуючих. Вони охоче знайомляться з новими людьми, люблять бути в центрі уваги, нікому не відмовляють у проханнях, хоч і не завжди можуть їх виконати. Цим студентами бракує посидючості, терпіння й відваги, якщо виникають серйозні проблеми.

Студенти, які набрали від 4 до 8 балів, дуже товариські. Вони завжди в курсі всіх справ. Люблять брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати в них нудьгу. Охоче висловлюються з будь-якого питання, навіть якщо мають про тему розмови поверхові уявлення. Усюди відчувають себе „у своїй тарілці”. Беруться за будь-яку справу, хоча не завжди можуть успішно довести її до кінця.

Комунікбельність тих опитуваних, які набрали 3 бали й менше, має хворобливий характер. Вони балакучі, багатослівні, втручаються в справи, які не мають до них жодного стосунку. Беруться судити про проблеми, у яких абсолютно некомпетентні. Свідомо чи мимоволі студенти, які потрапили до цієї категорії, часто бувають причиною різноманітних конфліктів у їхньому оточенні. Вони запальні, образливі, нерідко бувають необ'єктивними. Серйозна робота – не для них.

Діагностика типу поведінки в конфліктних ситуаціях
(за методикою К. Томаса в модифікації Н. Гришиної) [194, с. 270]

Бланк Е.6

Шановні студенти! Пропонуємо вам узяти участь в опитуванні, що дозволяє визначити типові форми поведінки людини в конфліктних ситуаціях.

Інструкція: Прочитайте варіанти тверджень і за кожним пунктом оберіть найбільш прийнятне для Вас. Позначте обраний варіант („а” або „б”) у бланку для відповідей.

1. а) іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення суперечливого питання;
б) замість обговорювати те, у чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, у чому ми обидва згодні.
2. а) я намагаюся знайти компромісне рішення;
б) я намагаюся знайти рішення з урахуванням як інтересів іншої людини, так і власних.
3. а) зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого;
б) іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.
4. а) я намагаюся знайти компромісне рішення;
б) я намагаюся не зачіпати почуттів іншої людини.
5. а) улагоджуючи конфліктну ситуацію, я весь час намагаюся знайти підтримку інших;
б) я намагаюся робити все, щоб уникнути марної напруженості.
6. а) я намагаюся уникнути неприємностей особисто для себе;
б) я намагаюся домогтися свого.
7. а) я намагаюся відкласти рішення спірного питання для того, щоб з часом вирішити його остаточно;

- б) я вважаю за можливе в чомусь поступитися, щоб досягти важливіших цілей.
8. а) зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого;
б) передусім я намагаюся визначити суть спору.
9. а) вважаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності, що виникають;
б) я докладаю зусиль, щоб домогтися свого.
10. а) я твердо прагну домогтися свого;
б) я намагаюся знайти компромісне рішення.
11. а) передусім я прагну визначити, у чому полягає суть суперечки;
б) я намагаюся заспокоїти інших і, головне, зберегти наші стосунки.
12. а) я не займаю позицію, яка може викликати суперечки;
б) я даю іншим можливість у чомусь відстояти власну думку, якщо вони також ідуть назустріч.
13. а) я пропоную середню позицію;
б) я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.
14. а) я повідомляю іншим свою думку й цікавлюся їхніми поглядами;
б) я намагаюся довести іншим логіку і переваги моїх поглядів.
15. а) я намагаюся заспокоїти інших і зберегти наші відносини;
б) я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.
16. а) я намагаюся не зачіпати почуттів інших;
б) я зазвичай намагаюся переконати інших у перевагах моєї позиції.
17. а) зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого;
б) я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження.
18. а) якщо це зробить інших щасливими, я дам їм можливість наполягти на своєму;
б) я дам партнерові можливість залишитися при власній думці, якщо він іде мені назустріч.
19. а) найперше я прагну ясно визначити, у чому полягає суть суперечки;
б) я намагаюся відкласти спірні питання, щоб з часом вирішити їх остаточно.

20. а) я намагаюся негайно подолати наші розбіжності;
б) я намагаюся знайти найкраще поєднання вигоди та втрат для нас обох.
21. а) ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до партнера;
б) я завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.
22. а) я намагаюся знайти позицію, яка б влаштувала і мене, і партнера.
б) я відстоюю свою позицію.
23. а) зазвичай я намагаюся, щоб усі залишилися задоволені;
б) іноді я дозволяю іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.
24. а) якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому назустріч;
б) я намагаюся вмовити іншого піти на компроміс.
25. а) я намагаюся переконати іншого у своїй правоті;
б) ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів іншого.
26. а) я зазвичай пропоную середню позицію;
б) я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.
27. а) найчастіше прагну уникнути суперечок;
б) якщо я знаю, що це принесе велику радість іншій людині або в цій ситуації їй необхідно виглядати лідером, я дам їй можливість наполягти на своєму.
28. а) зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого;
б) улагоджуючи ситуацію, я зазвичай прагну знайти підтримку в іншого.
29. а) я пропоную середню позицію;
б) думаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності, які виникають.
30. а) я намагаюся не зачіпати почуттів іншого;
б) я завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми спільно могли досягти успіху.

Бланк відповідей

№ п/п	А	Б	№ п/п	А	Б
1			16		
2			17		
3			18		
4			19		
5			20		
6			21		
7			22		
8			23		
9			24		
10			25		
11			26		
12			27		
13			28		
14			29		
15			30		

Обробка результатів опитування

Кількість балів, набраних опитуваним за кожною шкалою, дає уявлення про вираження в нього тенденції до прояву відповідних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

Поступка (пристосування): 16, 36, 46, 6а, 116, 15а, 16а, 18а, 24а, 256, 276, 30а.

Уникання: 1а, 56, 7а, 9а, 12а, 156, 176, 196, 21а, 236, 27а, 296.

Компроміс: 2а, 4а, 76, 106, 126, 13а, 186, 206, 22а, 246, 26а, 29а.

Співробітництво: 26, 5а, 86, 11а, На, 19а, 20а, 216, 23а, 266, 286, 306.

Примус (боротьба, суперництво): 3а, 66, 8а, 96, 10а, 136, 146, 17а, 226, 25а, 28а.

План-конспект онлайнної лекції-провокації з дисципліни**„Історія держави та права зарубіжних країн”**

Тема лекції-провокації: Суспільно-політичний лад та право Стародавнього Єгипту.

План:

I. Виклад матеріалу лекції зі спеціально допущеними помилками.

Зміст:

1. Виникнення державності в басейні р. Ніл у другій половині IV тис. до н. е.
2. Історія держави і права Єгипту в періоди Раннього царства, Стародавнього, або Старого, царства, Середнього царства, Нового царства.
3. Соціальна структура Стародавнього Єгипту.
4. Право Стародавнього Єгипту: право власності, родинне право, кримінальне право і процес, спадкове право.

Заплановані помилки:

– „Стародавній Єгипет – це величезна поліетнічна імперія, створена шляхом об’єднання різних народів і племен” (*правильно:* Єгипет – це поліетнічна імперія, створена шляхом завоювання різних народів і племен).

– „Жінки Стародавнього Єгипту не мали таких прав, як чоловіки – вони не могли володіти власністю, складати заповіт, брати участь у судових засіданнях” (*правильно:* Жінки Стародавнього Єгипту мали ті самі майнові права, що й чоловіки, могли виступати в судах).

– „Єдиним джерелом права Стародавнього Єгипту було слово фараона” (*правильно:* Спочатку джерелом права в Стародавньому Єгипті був звичай. З розвитком державності важливим джерелом права стала законодавча діяльність фараонів. Також існує інформація про складання кодифікацій,

однак не одна з них не дійшла до сьогодні. Специфічним джерелом права Стародавнього Єгипту є Книга Мертвих).

– „За часів Стародавнього Єгипту поняття „розлучення” не існувало”.
(*правильно*: За часів Стародавнього Єгипту дуже поширеним був шлюб-партнерство, який передбачав складання шлюбного контракту та можливість ініціювати розлучення як з боку жінки, так і з боку чоловіка).

– „У Стародавньому Єгипті були дозволені шлюби між кровними родичами” (*правильно*: У Стародавньому Єгипті шлюби між кривними родичами були заборонені, але це правило не стосувалося фараонів – вони могли брати шлюб з сестрами, матерями, доньками).

– „Кримінальне право Стародавнього Єгипту мало таку класифікацію злочинів: державні злочини (зрада, заколот), релігійні злочини (чаклування)”
(*правильно*: Насправді, крім зазначених видів злочинів, кримінальне законодавство передбачало також злочини проти особи (вбивство), злочини проти власності (крадіжка), злочини проти честі та гідності (подружня зрада, згвалтування).

– „Головою судової влади був джаті (візир)” (*правильно*: Головою судової влади був фараон).

– „Вищий судовий заклад за часів Стародавнього царства – це храмові суди” (*правильно*: Вищий судовий заклад за часів Стародавнього царства – це шість палат).

– „Рабів не вважали рухомим майном за часів Стародавнього Єгипту. До рухомого майна належали робоча худоба та інвентар” (*правильно*: І робочу худобу, і інвентар, і рабів вважали рухомим майном за часів Стародавнього Єгипту).

II. Пошук запланованих помилок. Колективне обговорення.

III. Внесення виправлень в лекцію, підбиття підсумків.

План-конспект онлайнної лекції-візуалізації з дисципліни „Теорія держави та права”

Тема лекції-візуалізації: „Правовий статус особи і громадянина: поняття та структура”.

План:

I. Виклад, конкретизація навчального матеріалу з використанням опорного конспекту у вигляді мультимедійних презентацій, схем, таблиць, інфографіки.

Зміст:

1. Людина, особа, громадянин.
2. Правовий статус як самостійна юридична категорія. Структура правового статусу. Принципи правового статусу.
3. Права, свободи, законні інтереси та юридичні обов'язки особи.
4. Правовий статус особи і громадянина: спільні та відмінні риси.

II. Колективне обговорення проблемних питань.

III. Формулювання висновків.

Приклади мультимедійного супроводжувального матеріалу:

– Опорний конспект у вигляді мультимедійної презентації (створено за допомогою Microsoft PowerPoint)



Людина

- розвинутість інстинктів, що забезпечує можливість реалізації різних інтересів;
- наявність мови як засобу спілкування та узгодження діяльності людини;
- необхідність спілкування із собі подібними з метою досягнення компромісу інтересів;
- чіткий розподіл праці у людському середовищі, що надає можливість досягти високого ступеня організованості відносин.

Особа

- розумність, тобто здатність мислити та приймати осмислені;
- свобода, тобто можливість вибору;
- індивідуальність, що виявляється у наявності специфічних рис;
- відповідальність, що характеризується як можливість передбачати результати своїх дій, керувати ними та самостійно нести відповідальність у разі невиконання обов'язків чи порушення прав інших осіб.

Громадянин

- особа, яка належить до постійного населення держави;
- особа, що користується правами, наданими державою, та виконує обов'язки, покладені на неї;
- особа, котра користується захистом з боку держави, як правовим, так і судовим;
- особа, яка несе законодавчо закріплену відповідальність у разі порушення чи невиконання певних рішень, а також у випадку порушення суб'єктивних прав інших осіб або невиконання власних юридичних обов'язків.

Права і свободи

- Це закріплені в законодавстві і гарантовані державою юридичні можливості, що дозволяють кожному вільно і на власний розсуд поводитись, а також створювати і користуватись наданими йому нормами права соціальними благами.

Юридичні обов'язки особи

- Це встановлені та гарантовані державою вимоги до поведінки людини, офіційно закріплена міра необхідної діяльності в інтересах сторони, якій належить суб'єктивне право.

Правовий статус особи

- Це система закріплених у нормативно-правових актах і гарантованих державою прав, свобод, обов'язків, відповідальності, відповідно до яких індивід як суб'єкт права (тобто к такий, що має правосуб'єктність) координує своє поведінку в суспільстві

Структура правового статусу

- правосуб'єктність;
- права;
- свободи;
- обов'язки;
- відповідальність.

Види правового статусу

- Загальний
- Спеціальний
- Індивідуальний

Принципи правового статусу

- принцип рівності прав і свобод, забезпечення визнанням неприпустимості привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками;
- принцип невідчужуваності та непопущеності прав і свобод особи;
- принцип невідчужуваності прав і свобод особи;
- принцип гарантованості прав і свобод;
- принцип неможливості довільного скасування прав і свобод;
- принцип неприпустимості звуження змісту та обсягу назаних прав і свобод;
- принцип взаємообумовленості прав, свобод і обов'язків;
- принцип визнання міжнародних стандартів у галузі прав і свобод особи.

Використана література:

- Осакин О. Ф. Теория держави і права: Підручник / О. Ф. Осакин. – Х.: Канон, 2006. – 656 с.
- Теория держави і права: Академічний курс: Підручник / за ред. О. В. Зайчука, Н. М. Онщенка. – К.: Юрком Інтер, 2006. – 688 с.
- Загальна теория держави і права / М. В. Цвик. – Харків: Право, 2002. – 432 с.
- Болініна К. Г. Теория держави і права: навч. посіб. / К. Г. Болініна. – К.: МАУП, 2003. – 240 с.
- Загальна теория права і держави / за заг. ред. М. І. Кошевіка. – К.: Вісти, 2015. – 392 с.
- Теория держави і права: Підручник / О. В. Петришин, С. П. Парубік, В. С. Самардинський та ін.; за ред. О. В. Петришина. – Х.: Право, 2016. – 368 с.
- Теория держави і права: навч. посіб. для підгот. фахівців з інформ. безпеки / О. О. Тихомиряз, М. М. Мазука, Ю. А. Ванюк та ін.; за заг. ред. А. М. Стрельбицької. – Київ: Кондор-Видавництво, 2018. – 332 с.
- Загальна теория держави і права: навч. посіб. / Р. А. Колодій, С. М. Тимченко, Н. М. Пархоменко, С. М. Геруша. – К.: Вид. ПАМ'ЯТОДА А. В., 2007. – 276 с.

Дякуємо за увагу!

– Приклади інфографіки (створено за допомогою онлайнної платформи www.canva.com).

ЗВ'ЯЗОК ГРОМАДЯНИНА ТА ДЕРЖАВИ

НА ОСНОВІ ХАРАКТЕРИСТИК
ДЕРЖАВИ



Державна публічна влада є офіційним представником суспільства

ТОМУ
Відносини громадянин—держава мають державно—політичний характер



Усі люди вільні від народження, і ніхто не має права відчужувати їх природні права. Забезпечення і охорона цих прав є головним обов'язком держави.



Держава є територіальним устроєм суспільства, що забезпечує упорядкування суспільних відносин за допомогою правових норм

ТОМУ
Відносини громадянин—держава мають правовий характер



Свобода особи полягає у можливості робити все, що не завдає шкоди іншій особі.



Держава узгоджує інтереси різноманітних суб'єктів і груп та гарантує взаємну відповідальність громадянина і держави

ТОМУ
Громадянин – це рівноправний партнер держави



Межі свободи можуть визначатися законом, який відповідає праву, а право є мірою свободи.



Обмеження прав є можливим виключно з метою сприяння досягненню загального добробуту в демократичному суспільстві.



КЛАСИФІКАЦІЯ ПРАВ І СВОБОД

ПРАВА ЛЮДИНИ І ГРОМАДЯНИНА



В громадянському суспільстві на основі прав людини створюються умови для самовизначення, самореалізації особи, забезпечення її автономії. Права громадянина охоплюють сферу відносин індивіда з державою, вони кваліфікують особу як члена державно-організованого співтовариства.

ОСНОВНІ (ФУНДАМЕНТАЛЬНІ) ТА ІНШІ



Під основними правами і свободами розуміють конституційні права і свободи, а також ті, що закріплені у міжнародно-правових документах з прав людини і містять загальновизнані універсальні стандарти. Вони є правовою базою для похідних, але не менш важливих, інших прав і свобод.



ПРАВА ПЕРШОГО, ДРУГОГО ТА ТРЕТЬОГО ПОКОЛІНЬ



До прав і свобод першого покоління відносять традиційні ліберальні цінності, громадянські і політичні права і свободи. Правами другого покоління є соціально-економічні і культурні права. Третім поколінням прав і свобод є колективні права, які формуються в міру становлення інтересів тієї чи іншої суспільної групи. Вони характеризують не індивідуальний статус особи, а її приналежність до певної спільності.

ПОДІЛ ПРАВ І СВОБОД ВІДПОВІДНО ДО ГАЛУЗЕЙ ПРАВА



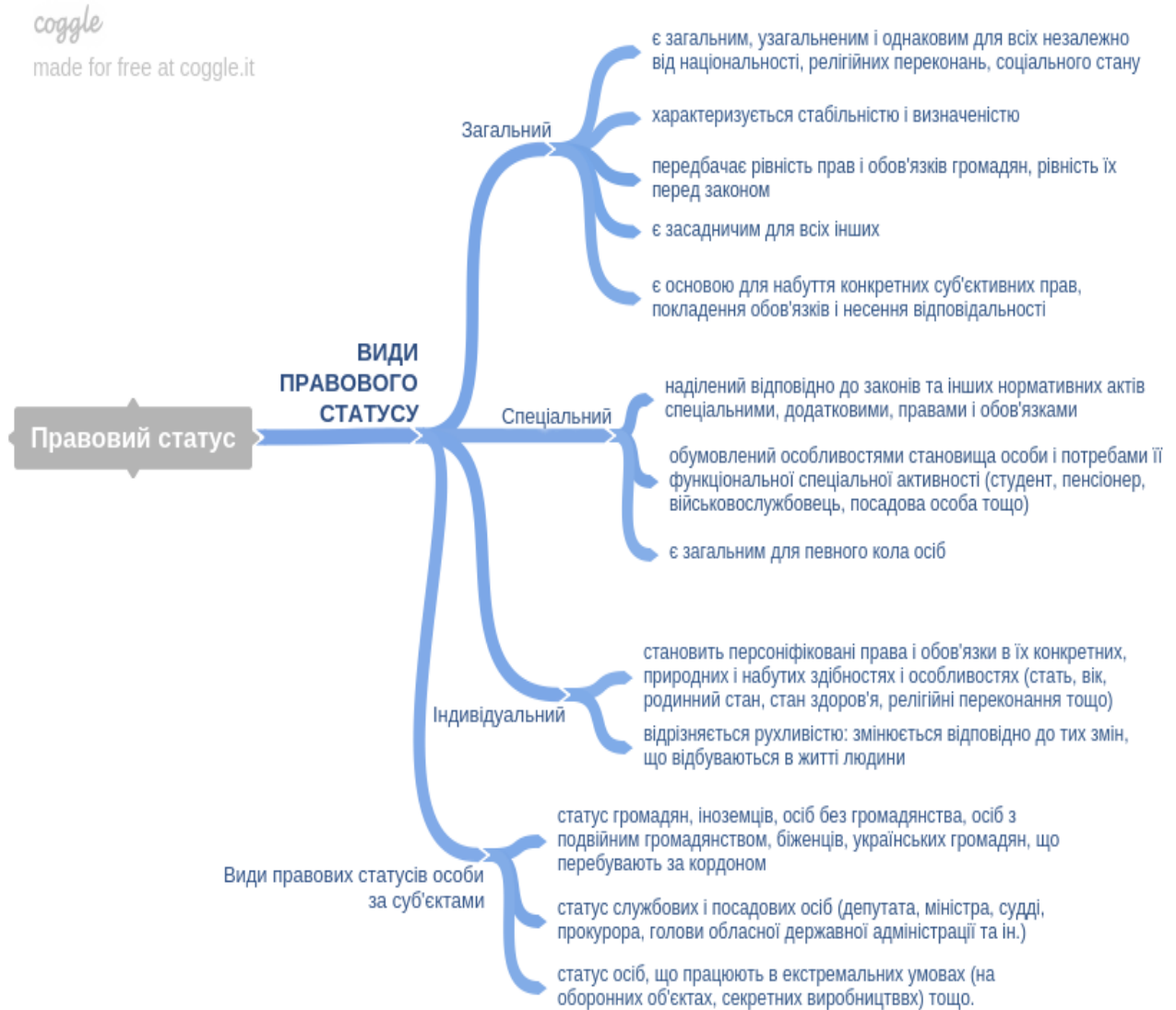
Публічно-правові і приватноправові
Матеріальні і процесуальні

ПОДІЛ ПРАВ І СВОБОД ВІДПОВІДНО ДО СФЕР СУСПІЛЬНИХ ВІДНОСИН



Громадянські
Політичні
Соціально-економічні
Культурні і духовні

– Приклад інтелект-карти (створено за допомогою онлайнного сервісу www.coggle.it).



– Приклад таблиці.

Правовий статус особи	Правовий статус громадянина
Існує до виникнення держави	Виникає з появою держави та безпосередньо залежить від неї
Закріплюється соціальними нормами у довільному порядку, існує в усній формі	Має письмовий характер. Закріплюється правовими нормами та має характер чітко визначеного документа
Заснований на загальнолюдських цінностях та принципах	Заснований на нормах національного та міжнародного права
Поширюється на все населення	Поширюється на громадян певної держави
Має внутрішній характер	Може мати як національний, так і міжнародний характер
Реалізується в силу авторитетності для кожного із суб'єктів, тобто і добровільно	Має обов'язковий характер і реалізується незалежно від бажання суб'єкта
Основними елементами змісту є права та обов'язки	Окрім прав та обов'язків, структурними елементами є свободи та інтереси
Права та обов'язки мають єдиний зміст і невідокремлений характер	Права та обов'язки розмежовані, їх зміст чітко визначений
Права та обов'язки не пов'язані і реалізація права не залежить від виконання обов'язку іншим суб'єктом	Права та обов'язки мають взаємний характер, оскільки юридичний обов'язок є гарантією реалізації суб'єктивного права
Немає чітко визначеного механізму реалізації прав та обов'язків	Має законодавчо визначений механізм реалізації прав та обов'язків
Існує як загальний статус	Може бути загальним, спеціальним, галузевим, індивідуальним
Не залежить від громадянства	Безпосередньо пов'язаний з громадянством
Гарантується суспільством	Гарантується державою
Порушення прав та невиконання обов'язків тягне застосування заходів громадського впливу	Порушення прав та невиконання обов'язків тягне застосування юридичної відповідальності
Відповідальність не має примусового характеру і може виходити як від суспільства у цілому, так і його структурних підрозділів (партій, організацій, об'єднань)	Відповідальність має примусовий характер і покладається від імені держави

**План-конспект онлайнної лекції з розглядом практичних ситуацій
з дистанційного спецкурсу
„Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”**

Тема лекції: „Службовий етикет юриста”

План:

I. Виклад, конкретизація навчального матеріалу, окреслення конкретних практичних ситуацій.

Зміст:

Службовий етикет юриста. Види службового етикету юриста (суддівський, прокурорський, адвокатський тощо). Професійний такт юриста. Механізм юридичного етикету. Процес правового регулювання службового етикету юриста. Мовний етикет. Етикет іміджу. Поведінковий етикет. Етикет привітання. Порядок вітання. Рукоштовування. Етикет переговорів. Загальні правила телефонного етикету. Національні особливості етикету.

II. Колективне обговорення практичної ситуації.

III. Групова дискусія.

IV. Формулювання висновків.

Приклад практичної ситуації:

„Громадянин Н. О. звернувся до адвоката Б. І. за юридичною допомогою. П'ять років тому між Н. О. та його дружиною В. Д. було укладено шлюбний договір, який передбачав урегулювання майнових відносин між подружжям. Відповідно до договору в разі розірвання шлюбу з ініціативи громадянина Н. О. майно, нажите під час шлюбу, і таке, що належить до спільної власності подружжя, вважається з моменту розірвання шлюбу спільною частковою власністю подружжя. При цьому громадянину Н. О. належить одна четверта частка названого майна, а громадянці В. Д. належить три четверті частки названого майна. Н. О.

прийняв рішення про розлучення, оскільки його дружина, з його слів, „спеціально добивалася розлучення, влаштовувала йому скандали та сцени ревнощів”. Н. О. була необхідна юридична консультація та подальший захист його майнових інтересів у суді. Помічник адвоката Ю. В., почувши історію про шлюбний договір, вирішив розмістити її на своїй сторінці в соціальній мережі Facebook”.

Питання для групової дискусії:

1. Чи є, на вашу думку, дії Ю. В. порушенням правил адвокатської етики?
2. Чи вважаєте ви дії Ю. В. незаконними?
3. Дайте визначення поняття адвокатська таємниця.
4. Який нормативний акт регулює відносини адвоката та клієнта?
5. На кого поширюється обов’язок зберігати адвокатську таємницю?
6. Чи має громадянин Н. О. звернутися до суду після дій Ю. В.?
7. Який вид юридичної відповідальності нестиме помічник адвоката Ю. В. за порушення адвокатської таємниці?

**Матеріали для підготовки студентів до онлайнного семінару
зі спецкурсу „Основи професійного спілкування
в юридичній діяльності”
на тему „Конфлікт у юридичній практиці”**

Теми для доповідей:

Види юридичних конфліктів. Уявний юридичний конфлікт. Стилі поведінки в конфлікті. Об'єкт, предмет та структура юридичного конфлікту, сторони (учасники) конфлікту. Методи управління конфліктними ситуаціями в юридичній практиці. Результати конфліктної взаємодії. Динаміка юридичного конфлікту. Конфліктогени.

Приклади ситуацій з юридичної практики:

1. Адвокат Ю. В. призначив клієнтові Д. Г. зустріч на 14.00 у своєму офісі. У призначений час Ю. В. не зміг з'явитися, і клієнт прочекав його близько години. Весь цей час Д. Г. періодично дзвонив адвокатові, щоб дізнатися, чому той не з'явився в призначений час. Той не брав трубку. Через деякий час з'ясувалося, що в дружини адвоката Ю. В. почалися перейми раніше терміну і йому довелося терміново везти її в лікарню. Через метушню він залишив телефон удома й не зміг попередити клієнта про скасування призначеної зустрічі.

Питання для обговорення:

Чи є ця ситуація конфліктною?

Що повинен зробити адвокат Ю. В., щоб уникнути конфлікту з клієнтом?

Які слова він може підібрати для пояснення своєї відсутності на зустрічі?

Пошук відповідей на питання проходив у формі дискусії.

2. Н. В. нещодавно влаштувався на роботу в ООО „Водограй” юристом. Директор ООО „Водограй” затвердив правила внутрішнього трудового

розпорядку, які визначають час обідньої перерви та її тривалість. Н. В. ще не знайомий з усіма співробітниками, як і вони з ним. Пропрацювавши кілька днів, Н. В. звернув увагу на те, що двоє його співробітників, імена й посади яких він ще не знав, щодня запізнюються з обідньої перерви на півгодини.

Питання для обговорення:

Як на вашу думку, має діяти Н. В.?

Якщо Н. В. братиме участь у конфліктній ситуації, хто ще буде сторонами конфлікту?

Назвіть об'єктивні/суб'єктивні причини виникнення конфлікту.

Назвіть предмет, об'єкт конфлікту.

Який стиль вирішення конфліктної ситуації може обрати Н. В.?

3. Суддя О. В. та адвокат Ю. С. знаходяться в дуже напружених стосунках. О. В. часто висловлює претензії з приводу помилок у роботі Ю. С., який вважає себе несправедливо ображеним, і, бажаючи помститися, теж не пропускає нагоди висловитися з приводу непрофесіоналізму О. В.

Питання для обговорення:

Назвіть вид конфлікту.

Назвіть сторони конфлікту.

Назвіть об'єкт, предмет конфлікту.

Цей вид конфлікту конструктивний чи деструктивний?

Назвіть об'єктивні/суб'єктивні причини виникнення конфлікту.

Які непрямі методи погашення конфлікту можуть бути застосовані для вирішення цієї ситуації?

4. Юрист О. Д. взяв на стажування двох молодих студентів, які закінчували навчання в юридичному ВНЗ, – О. С. та К. В. Він пояснив їм, що той із них, який буде успішнішим, зможе працювати на посаді його помічника після стажування. Між молодими людьми виникла конкурентна боротьба, що призвело до постійних конфліктів і, як наслідок, – до зниження якості роботи. Тому О. Д. не взяв на посаду помічника ні О. С., ні К. В.

Питання для обговорення:

Як ви вважаєте, хто був ініціатором конфлікту?

Назвіть об'єктивні/суб'єктивні причини виникнення конфлікту.

Назвіть предмет, об'єкт конфлікту.

Яку модель взаємодії могли обрати О. С. та К. В. з метою збереження якості роботи?

1. Скриншот сторінки інтернет-блогу, створеного студентами в межах колективного навчального проекту з авторського спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”

БЛОГ

МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ

РЕЦЕНЗІЇ НА КНИГИ, ВІДГУКИ ПРО ПРОЧИТАНЕ

Відгук на книгу "Переговори без поразки: Гарвардський метод" Автори: Роджер Фішер, Вільям Юрі і Брюс Паттон
15.03.2016



Цитата з книги.
Будь-який метод переговорів можна оцінити за трьома критеріями. Переговори повинні привести до розумної угоди, якщо це можливо, Переговори повинні бути ефективними. Гарантія: вони повинні поліпшити, але ні в якому разі не зіпсувати відносини між сторонами...

[Читати](#)

Кращі відгуки та рецензії

Рецензія на книгу М. Берклі-Ален "Забуте мистецтво слухати"
December 1, 2016

Хмара тегів

Психологія переконання
вміння говорити ні впевненість
гарвардський метод
ділове спілкування діловий етикет
ділові комунікації
емоційний інтелект емпатія
етика спілкування жести
знакова система комунікація
конфлікт конфліктне спілкування
маніпуляція мистецтво впливу
мистецтво говорити
мистецтво слухати
мистецтво спілкування мова
мовленева комунікація міміка
невербальне спілкування
переговори переконання
перше враження
письмова комунікація
професійне спілкування психологія
риторика слухання спілкування
стратегія спілкування
стратегії поведінки в конфлікті
стресостійкість сценарій
темперамент трансактний аналіз
я-концепція інтеракція

Відгук про прочитану книгу "Психологія переконання: 50 доведених способів бути переконливим" Автори: Роберт Чалдини, Стів Мартін і Ноа Гольдштейн
10.03.2016



Роберт Чалдини - автор бестселеру «*Психологія впливу*», має ступінь доктора наук в Колумбійському університеті. Вивчає відносини між людьми, «психологію поступливості», способи маніпуляції та техніки захисту від маніпуляцій, особливості прохань і вимог, розглядає стере...

[Читати](#)

Відгук про книгу "Алхімія спілкування. Мистецтво чути і бути почутим". Автор: Рамі Блект
04.03.2016



Наше спілкування визначає нашу долю. Рамі Блект. Книга «Алхімія спілкування», автором якої є Рамі Блект, зібрала в себе техніки і принципи гармонійного міжособистісного спілкування. За допомогою цієї книги можна легко навчитися не тільки основам комунікації - вона...

[Читати](#)

1 2 Next >

© 2022 «РЕЦЕНЗІЇ». Сайт створено на Wix.com

f t g+

2. Приклад підготовленої студенткою ЕГ рецензії на книгу М. Берклі-Ален „Забуте мистецтво слухати”

Рецензія на книгу М. Берклі-Ален "Забуте мистецтво слухати"

20.02.2016

Посилання на книгу: http://www.koob.pro/burley_allen/



*Мова - це гра між тим, хто говорить і тим, хто слухає, з одного боку, проти сил плутанини - з іншого. Поки обидва вони не докладуть відповідних зусиль, міжособистісне спілкування між ними видається практично безнадійною справою.
Норберт Вінер «The Human Use of Human Beings»*

Маделін Берклі-Ален (Madelyn Burley-Allen) - доктор філософії, має докторську ступінь в галузі прикладної психології, магістр в галузі мовного

впливу, ділової комунікації.

Підготувала навичкам спілкування понад 100 000 чоловік з США, Китаю, Росії, Сінгапуру, Малайзії, Індії та Індонезії.

Бестселер «Забуте мистецтво слухати» - це путівник в світі психологічної майстерності спілкування. За допомогою цієї книги люди вчаться будувати відносини.

В книзі «Забуте мистецтво слухати» можна знайти безліч цікавих технік, які дозволять розуміти людей та читати між рядків за допомогою знання мови жестів, рівнів слухання, рольових трикутників, бар'єрів спілкування тощо. Також в книзі можна знайти велику кількість вправ після кожного розділу, які дозволять закріпити пройдений матеріал. Також в книзі зустрічаються повчальні історії, які змушують задуматися та сприяють засвоєнню інформації.

На мене книга «Забуте мистецтво слухати» справила сильне враження, тому що я навчилася правильно викладати факти, правильно висловлюватися, зрозуміла, наскільки важливим є процес слухання в спілкуванні, дізналася про існування так званого "трикутника відносин", який передбачає процес спілкування, в якому беруть участь виконавці тих чи інших «ролей» - або «переслідувачів», або «жертв», або «рятівників».

Важливим досвідом для мене, з професійної точки зору, були рекомендації щодо невербальної поведінки, мистецтва задавати питання, зменшення опору в спілкуванні та цікаві і корисні техніки по виробленню вміння слухати, техніки активного слухання.

Зацікавив і формат викладення матеріалу - разом з читачем автор радіє і засмучується, ставить під сумнів власні аргументи і доводить їх.

Ознайомившись з книгою «Забуте мистецтво слухати», можна зрозуміти, що вміння слухати ефективно знаходить відгук не тільки у інших, але і в нас самих, адже наші судження про себе і про інших відображають наше уявлення як про себе, так і про саму дійсність.

**СКРИНШОТИ САЙТУ „НОРМАТИВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ
ОКРЕМИХ ВИДІВ ЮРИДИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ”, СТВОРЕНОГО
В МЕЖАХ ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУ
З ДИСЦИПЛІНИ „ЮРИДИЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ”**

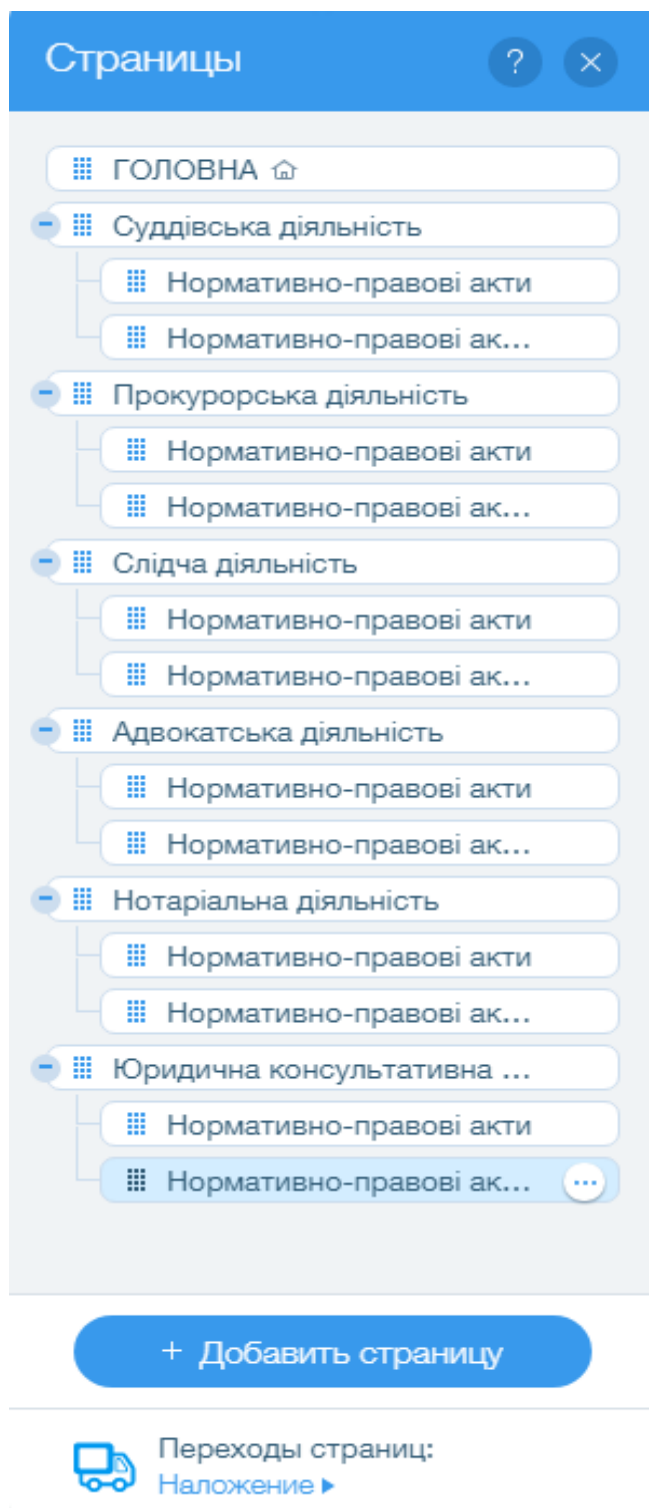


Рис. І.1. Структура сайту

ГОЛОВНА Суддівська діяльність Прокурорська діяльність Слідча діяльність Адвокатська діяльність Нотаріальна діяльність Юридична консультативна діяльність

Нормативне регулювання окремих видів практичної юридичної діяльності

ГОЛОВНА Суддівська діяльність Прокурорська діяльність Слідча діяльність Адвокатська діяльність Нотаріальна діяльність Юридична консультативна діяльність

*Правосуддя є підстава всіх суспільних чеснот.
Гольбах П.*

Класифікація нормативно-правових актів про діяльність суду

Поняття суддівської діяльності

Функціональні аспекти суддівської діяльності

Зміст суддівської діяльності

Контроль за суддівською діяльністю

ГОЛОВНА Суддівська діяльність Прокурорська діяльність Слідча діяльність Адвокатська діяльність Нотаріальна діяльність Юридична консультативна діяльність

Класифікація нормативно-правових актів про діяльність суду

Засади діяльності суду, правоохоронних і правозахисних органів передбачено в таких нормативно-правових актах:

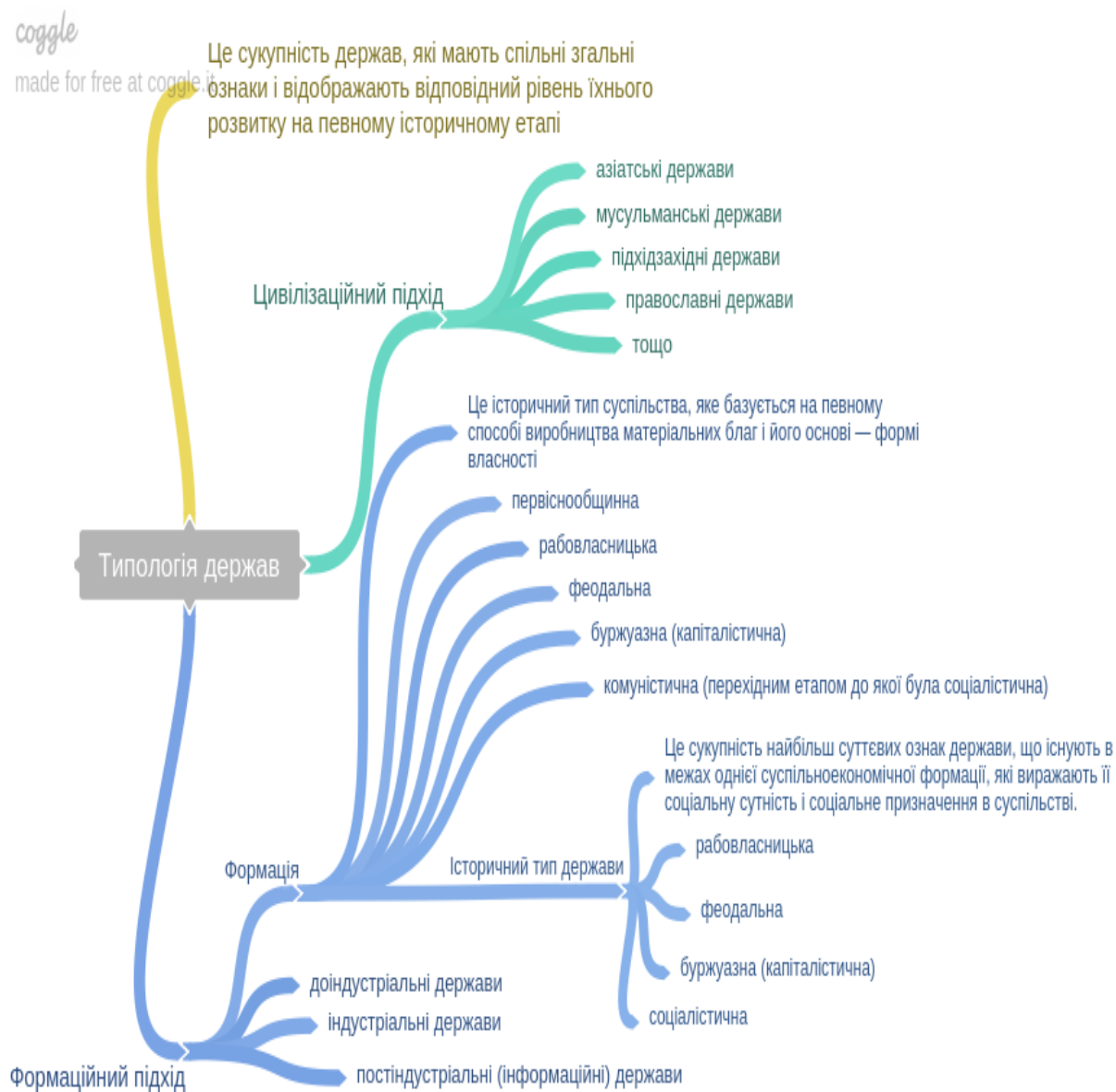
Конституція України;	ЧИТАТИ
Кримінальний кодекс України;	ЧИТАТИ
Кримінальний процесуальний кодекс України;	ЧИТАТИ
Кримінально-виконавчий кодекс України;	ЧИТАТИ
Кодекс України про адміністративні правопорушення;	ЧИТАТИ
Господарський процесуальний кодекс України;	ЧИТАТИ
Цивільний процесуальний кодекс України;	ЧИТАТИ
Загальна декларація прав і свобод людини і громадянина;	ЧИТАТИ
Міжнародний пакт про громадянські та політичні права;	ЧИТАТИ
Конвенція про захист прав людини та основних свобод від 4 листопада 1950 року та протоколи до неї	ЧИТАТИ
Закон України "Про основи національної безпеки України"	ЧИТАТИ

НАСТУПНА СТОРІНКА →
Правосуддя та його державне забезпечення

© 2023. Сайт створен на Wix.com

Рис. І.2. Скриншот сторінки
„Класифікація правових актів діяльності суду”

ПРИКЛАДИ ВИКОНАННЯ СТУДЕНТАМИ ЗАВДАНЬ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ



**Рис. К.1. Інтелект-карта на тему „Типологія держави”
з дисципліни „Теорія держави та права зарубіжних країн”**



Рис. К.2. Интеллект-карта на тему „Структура Кримінального Кодексу України” з дисципліни „Кримінальне право”

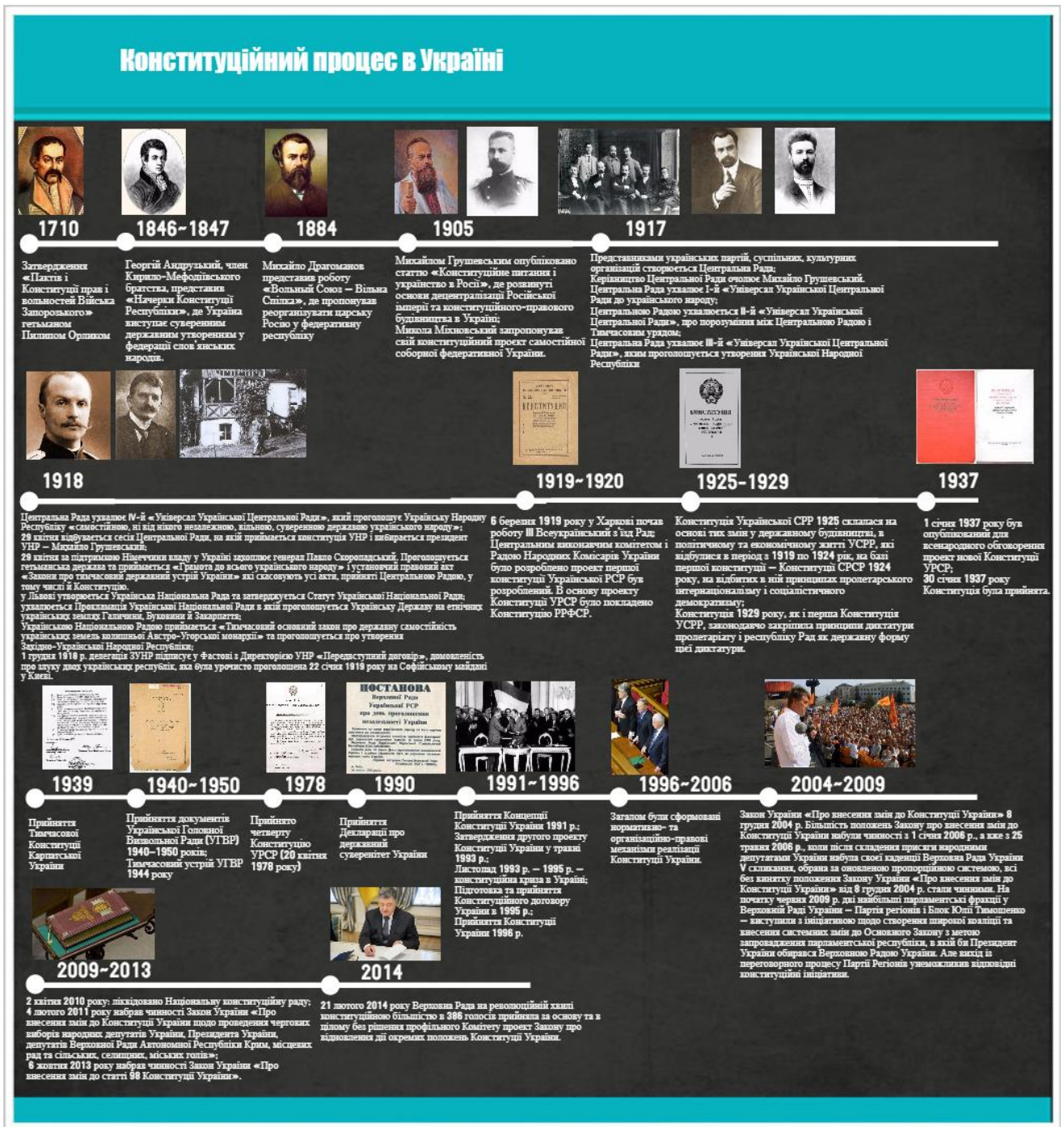
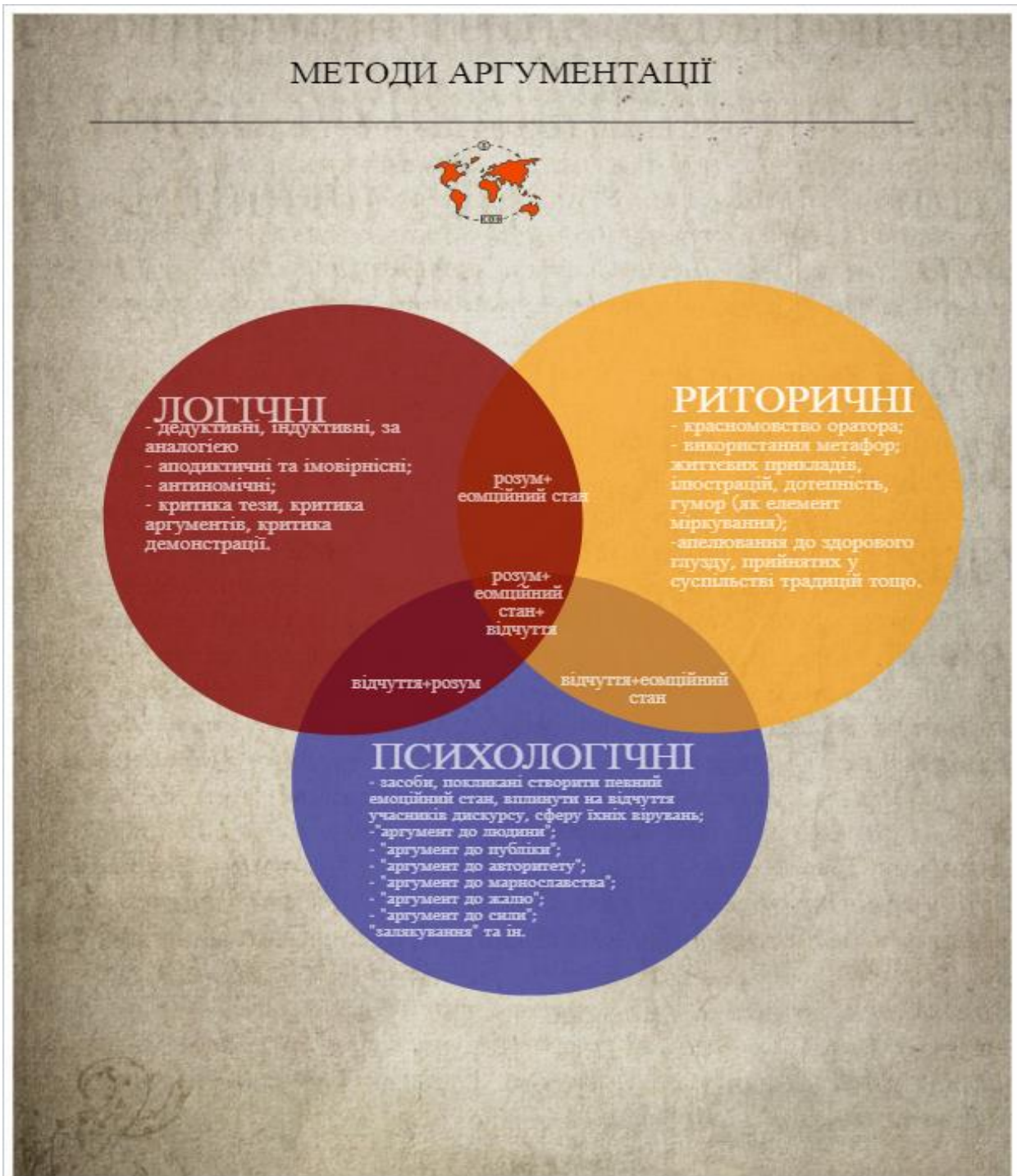


Рис. К.6. „Стрічка часу” на тему „ Конституційний процес в Україні” з дисципліни „Конституційне право України”



Рис. К.7. Візуалізація за допомогою методу інфографіки на тему „Рівні культури професійного спілкування” зі спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”



**Рис. К.8. Візуалізація за допомогою методу інфографіки на тему
„Методи аргументації в суперечці” зі спецкурсу
„Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”**

та

МАТЕРІАЛИ ДИСТАНЦІЙНОГО СПЕЦКУРСУ „ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ЮРИДИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ”

НАВИГАЦІЯ

- В начало
- Моя домашня сторінка
- Сторінки сайту
- Мій профіль
- Текущий курс
 - ОПС
 - Учасники
 - Значки
 - Основи професійного спілкування в юридичній діяльк...
 - Анотація
 - Форум
 - Загальна інформація про спецкурс
 - НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ
 - МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ РОБОТИ З КУРСОМ
 - КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
 - Інформація про проведення вебінарів
 - Список рекомендованої (основної та допоміжної) літ...
 - КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ
 - Тема 1
 - Лекція 1. ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА, ВИДИ ПРОФЕСІЙНОГО СП...
 - ЛЕКЦІЯ № 1 (Презентація)
 - Запрошення на вебінар "Поняття, структура, види сп...
 - Практична робота № 1. Структура професійного спілк...
 - Запрошення на вебінар "Структура професійного спілк...
 - Запрошення на вебінар "Обговорення змістової теми..."
 - Чат "Обговорення теми № 1"
 - Запрошення на майстер-клас "Трансактивний аналіз як ..."
 - Тема 2
 - Лекція 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СП...
 - Запрошення на вебінар "Психологічні особливості сп...
 - ЛЕКЦІЯ № 2 (Презентація)
 - Практична робота № 2 "Психологія колективу. Група..."
 - Запрошення на вебінар "Психологія колективу. Група..."
 - Запрошення на вебінар "Обговорення змістової теми..."
 - Чат "Обговорення теми № 2"
 - Запрошення на майстер-клас "Мова невербального спілк...
 - Тема 3
 - Лекція 3. КОМУНІКАТИВНА, ПЕРЦЕПТИВНА ТА ІНТЕРАКТИВНА
 - Запрошення на вебінар "Комунікативна, перцептивна, та інтерактивна сторони спілкування в юридичній діяльності"
 - ЛЕКЦІЯ № 3 (Презентація)
 - Практична робота № 3 "Психологія конфлікту"
 - Запрошення на вебінар "Психологія конфлікту"
 - Запрошення на вебінар "Обговорення змістової теми..."
 - Чат "Обговорення теми № 3"
 - Запрошення на вебінар "Методи управління конфліктами"
 - Тема 4
 - Лекція 4. СЛУЖБОВИЙ ЕТИКЕТ ЮРИСТА
 - Запрошення на вебінар "Службовий етикет юриста"
 - ЛЕКЦІЯ № 4 (Презентація)
 - Практична робота № 4 "Психологічні типи особистост..."
 - Запрошення на вебінар "Психологічні типи особистос..."
 - Запрошення на вебінар "Обговорення змістової теми..."
 - Чат "Обговорення теми № 4"
 - Запрошення на майстер-клас "Імідж ділової людини"
 - ДОПОМІЖНІ НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ
 - ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕСТИ
 - ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ
 - Глосарій
 - Перелік рекомендованих інформаційних ресурсів
 - Підсумковий контроль
 - Підсумковий тест
 - Тема 8
 - Тема 9
 - Тема 10
 - Мои курсы

Основи професійного спілкування в юридичній діяльності

- Анотація
- Форум
- Новини та оголошення

Загальна інформація про спецкурс

„Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”

- НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСУ
- МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ РОБОТИ З КУРСОМ
- КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
- Інформація про проведення вебінарів
- Список рекомендованої (основної та допоміжної) літератури
- КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ

Тема 1

- Лекція 1. ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА, ВИДИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ЮРИДИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
- ЛЕКЦІЯ № 1 (Презентація)
- Запрошення на вебінар "Поняття, структура, види спілкування в юридичній діяльності"
- Практична робота № 1. Структура професійного спілкування.
- Запрошення на вебінар "Структура професійного спілкування"
- Запрошення на вебінар "Обговорення змістової теми № 1"
- Чат "Обговорення теми № 1"
- Запрошення на майстер-клас "Трансактивний аналіз як теорія соціальної взаємодії"

Тема 2

- Лекція 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ЮРИДИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
- Запрошення на вебінар "Психологічні особливості спілкування в юридичній діяльності"
- ЛЕКЦІЯ № 2 (Презентація)
- Практична робота № 2 "Психологія колективу. Група та її структурна організація"
- Запрошення на вебінар "Психологія колективу. Група та її структурна організація"
- Запрошення на вебінар "Обговорення змістової теми № 2"
- Чат "Обговорення теми № 2"
- Запрошення на майстер-клас "Мова невербального спілкування"

Тема 3

- Лекція 3. КОМУНІКАТИВНА, ПЕРЦЕПТИВНА ТА ІНТЕРАКТИВНА СТОРОНИ СПІЛКУВАННЯ В ЮРИДИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
- Запрошення на вебінар "Комунікативна, перцептивна, та інтерактивна сторони спілкування в юридичній діяльності"
- ЛЕКЦІЯ № 3 (Презентація)
- Практична робота № 3 "Психологія конфлікту"
- Запрошення на вебінар "Психологія конфлікту"
- Запрошення на вебінар "Обговорення змістової теми № 3"
- Чат "Обговорення теми № 3"
- Запрошення на вебінар "Методи управління конфліктами"

Тема 4

- Лекція 4. СЛУЖБОВИЙ ЕТИКЕТ ЮРИСТА
- Запрошення на вебінар "Службовий етикет юриста"
- ЛЕКЦІЯ № 4 (Презентація)
- Практична робота № 4 "Психологічні типи особистості та їх прояв в діловому спілкуванні"
- Запрошення на вебінар "Психологічні типи особистості та їх прояв в діловому спілкуванні"
- Запрошення на вебінар "Обговорення змістової теми № 4"
- Чат "Обговорення теми № 4"
- Запрошення на майстер-клас "Імідж ділової людини"

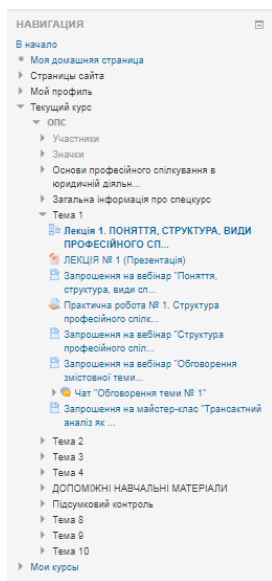
ДОПОМІЖНІ НАВЧАЛЬНІ МАТЕРІАЛИ

- ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕСТИ
- ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАБЕЛЬНОСТІ
- Глосарій
- Перелік рекомендованих інформаційних ресурсів

Підсумковий контроль

- Підсумковий тест

Рис. Л.1. Скриншот сторінки „Структура дистанційного спецкурсу „Основи професійного спілкування в юридичній діяльності”



Лекція 1. ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА, ВИДИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ЮРИДИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Просмотр Редактировать Отчеты Оценить автор

1. Поняття, цілі та функції спілкування

Етику та етикет, культуру спілкування та поведінки, риторика та красномовство шанували ще за часів античності. Саме в Давній Греції виникають основні традиції риторики: „мистецтво переконання” Аристотеля та „мистецтво говорити виготовно” Квінтіліана [8, с. 9].

Сьогоднішня також вимагає від сучасної людини мовної майстерності, розуміння сутності спілкування, його закономірностей, знання комунікативних прийомів та здатності їх доречно використовувати.

Поняття спілкування є досить широким. Спілкування може бути розглянуто і як специфічний вид комунікації, і як процес, спрямований на задоволення вищих потреб особистості, і як пізнавальна активність, і як соціально-психологічна умова професійного розвитку тощо. З метою визначення сутності спілкування пропонується розглянути різні рівні сприйняття цього феномену, запропоновані Є. Ільїнін: спілкування як комунікація, спілкування як діяльність, спілкування у контексті відносин суб'єкт-суб'єкт(ів) [6, с. 19-22].

Спілкування як комунікація. В англійській культурі слова „спілкування” немає, є тільки слово „комунікація”. Тому в зарубіжних публікаціях мова йде тільки про комунікативні процеси, тому неможливо вжити синонімічність понять „комунікація” і „спілкування”.

Отже, комунікація - це зв'язок, взаємодія двох систем, в кожній з яких від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе інформацію. Спілкуванням - це специфічний вид комунікації, специфічний для високорозвинених живих істот, у тому числі - для людини [6, с. 19].

Спілкування як діяльність. У діяльнісному контексті спілкування - це форма діяльності, яка здійснюється між людьми як рівнинні партнерами і веде до встановлення психологічного контакту [6, с. 19].

Спілкування у контексті відносин суб'єкт-суб'єкт(ів). У цьому контексті спілкування - це самостійна і специфічна форма активності суб'єкта, результатом якої виступає не мовний предмет (матеріальний чи ідеальний), а відносини з іншою людиною, з іншими людьми [10, с. 286].

Спілкування - це груповий процес, в основі якого лежить обмін між людьми певними результатами їх психічної діяльності - засвоєною інформацією, думками, судженнями, оцінками, почуттями, установками [7, с. 33].

Спілкування - це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваній потребами спільної діяльності, який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини [9, с. 213].

Функції спілкування (Б. Ломов)

Інформаційно-комунікативна функція спілкування. Охоплює процеси формування, передавання та прибирання інформації.

Реалізація цієї функції має кілька рівнів:

На першому здійснюється вирівнювання розбіжностей у висхідній інформованості людей, що вступають у психологічний контакт.

Другий рівень - передавання інформації та прийняття рішення. На цьому рівні спілкування реалізує цілі інформуювання, навчання та ін.

Третій рівень пов'язаний із прагненням людини зрозуміти інших. Спілкування тут спрямоване на формування оцінок досягнутих результатів (узгодження - неузгодження, порівняння поглядів тощо).

Регуляційно-комунікативна функція спілкування. Полягає в коригуванні поведінки. Завдяки спілкуванню людина здійснює регуляцію не тільки власної поведінки, а й поведінки інших людей, реагує на їхні дії. Вибудовується процес взаємного налагодження дій. Тут виявляються феномени, властиві спільній діяльності, зокрема сумісність людей, їх спрямованість, здійснюється взаємна стимуляція і корекція поведінки. Регуляційно-комунікативну функцію виконують такі феномени, як імітація, навіювання та ін.

Афективно-комунікативна функція спілкування. Характеризує емоційну сферу людини. Спілкування впливає на емоційні стани людини. В емоційній сфері виявляється ставлення людини до навколишнього середовища, у тому числі й соціального [5].

Цілі спілкування

1. **Інформаційна** - обмін повідомленнями, тобто прийом-передача будь-яких відомостей у відповідь на запит, а також обмін думками, рішеннями.

2. **Комунікативна** - встановлення контакту як стану обопільної готовності до прийому та передачі повідомлення й підтримка взаємної явності у формі постійної взаємної орієнтованості.

3. **Синхронізація** - стимуляція активності партнера по спілкуванню, що спрямовує його на виконання тих чи інших дій.

4. **Диференціація** - взаємне орієнтування й узгодження дій при організації сумісної діяльності.

5. **Розуміння** - не тільки адекватне сприйняття та розуміння намісту повідомлення, але й розуміння партнером саме одного (їх мислів, хвилювань, ставів, установок).

6. **Емоційна** - спонукає у партнера потрібних емоційних хвилювань („обмін емоціями”), а також зміна з його допомогою власних хвилювань та станів та „мистецтво говорити виготовно”.

7. **Встановлення відносин** - усвідомлення й фіксування свого місця у системі ролявих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків товариства, в якому буде діяти індивід.

8. **Виявлення етикету** - зміна стану, поведінки, особистісно-змістових утворень партнера, у тому числі мислів, установок, думок, рішень, ухвалення, потреб, активності [14, с. 4].

ВСТУП 2. Основні види спілкування.

Рис. Л.2. Скриншот сторінки „Лекція 1. Поняття, структура, види професійного спілкування в юридичній діяльності”

Рис. Л.3. Скриншот сторінки „Landing Page”, яка анонсує умови проведення майстер-класу „Імідж ділової людини” в системі „Webinar”

**Результати діагностики рівня сформованості професійної
компетентності майбутніх юристів за мотиваційно-ціннісним критерієм
(на констатувальному етапі експерименту)**

Рівні	Показники	Кількість студентів ЕГ		Кількість студентів КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	стійкість морально-етичних переконань	11	12,09	16	18,39
	ставлення до права (закону)	28	30,77	22	25,29
	мотивація до юридичної діяльності	30	32,97	24	27,59
	потреба в професійному самовдосконаленні	27	29,67	22	25,29
Середній	стійкість морально-етичних переконань	78	85,71	70	80,46
	ставлення до права (закону)	55	60,44	56	64,37
	мотивація до юридичної діяльності	50	54,94	48	55,17
	потреба в професійному самовдосконаленні	52	57,14	44	50,57
Низький	стійкість морально-етичних переконань	2	2,2	1	1,15
	ставлення до права (закону)	8	8,79	9	10,34
	мотивація до юридичної діяльності	11	12,09	15	17,24
	потреба в професійному самовдосконаленні	12	13,19	21	24,14

**Результати діагностики рівня сформованості професійної
компетентності майбутніх юристів за емоційно-вольовим критерієм
(на констатувальному етапі)**

Рівні	Показники	Кількість студентів ЕГ		Кількість студентів КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	спрямованість на досягнення мети	12	13,19	17	19,54
	активність і самостійність у виконанні поставлених завдань	20	21,98	11	12,64
	здатність до емоційно-вольової саморегуляції	12	13,19	6	6,9
Середній	спрямованість на досягнення мети	56	61,54	45	51,72
	активність і самостійність у виконанні поставлених завдань	25	27,47	37	42,53
	здатність до емоційно-вольової саморегуляції	51	56,04	47	54,02
Низький	спрямованість на досягнення мети	23	25,27	25	28,74
	активність і самостійність у виконанні поставлених завдань	46	50,55	39	44,83
	здатність до емоційно-вольової саморегуляції	28	30,77	34	39,08

**Результати діагностики рівня сформованості професійної
компетентності майбутніх юристів за когнітивним критерієм
(на констатувальному етапі)**

Рівні	Показники	Кількість студентів ЕГ		Кількість студентів КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	повнота, системність та усвідомленість правових знань	0	0	0	0
	готовність використовувати набуті знання творчо й доцільно	13	14,29	17	19,54
Середній	повнота, системність та усвідомленість правових знань	35	38,46	34	39,08
	готовність використовувати набуті знання творчо й доцільно	46	50,55	36	41,38
Низький	повнота, системність та усвідомленість правових знань	56	61,54	53	60,92
	готовність використовувати набуті знання творчо й доцільно	32	35,16	34	39,08

**Порівняння результатів самооцінки та експертної оцінки рівня
сформованості професійної компетентності майбутніх юристів
за когнітивним критерієм (у%)**

Рівень	ЕГ		КГ	
	За самооцінкою студентів	За експертною оцінкою	За самооцінкою студентів	За експертною оцінкою
Високий	14,29	11,54	21,84	9,77
Середній	79,12	47,8	57,47	40,23
Низький	6,59	40,66	20,69	50

**Результати діагностики рівня сформованості професійної
компетентності майбутніх юристів за діяльнісно-рефлексивним
критерієм (на констатувальному етапі)**

Рівні	Показники	Кількість студентів ЕГ		Кількість студентів КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	сформованість системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста	5	5,49	3	3,45
	здатність до саморефлексії й самооцінки власної діяльності	13	14,29	7	8,05
	здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах	9	9,89	12	13,79
Середній	сформованість системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста	48	52,75	36	41,38
	здатність до саморефлексії й самооцінки власної діяльності	44	48,35	51	58,62
	здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах	51	56,04	43	49,43
Низький	сформованість системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста	38	41,76	48	55,17
	здатність до саморефлексії й самооцінки власної діяльності	34	37,36	29	33,33
	здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах	31	34,07	32	36,78

**Порівняння результатів самооцінки та експертної оцінки рівня
сформованості системи професійних умінь і навичок
майбутніх юристів (у%)**

Рівень	ЕГ		КГ	
	За самооцінкою студентів	За експертною оцінкою	За самооцінкою студентів	За експертною оцінкою
Високий	9,89	5,49	4,6	1,15
Середній	63,74	52,75	71,26	45,98
Низький	26,37	41,76	24,14	52,87

**Результати діагностики рівня сформованості професійної
компетентності майбутніх юристів за комунікативним критерієм
(на констатувальному етапі)**

Рівні	Показники	Кількість студентів ЕГ		Кількість студентів КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Високий	перцептивні здібності	21	23,08	17	19,54
	рівень володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування	19	20,88	12	13,79
	готовність вирішувати конфліктні ситуації	12	13,19	8	9,2
Середній	перцептивні здібності	51	56,04	44	50,57
	рівень володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування	55	60,44	50	57,47
	готовність вирішувати конфліктні ситуації	56	61,54	49	56,32
Низький	перцептивні здібності	19	20,88	26	29,89
	рівень володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування	17	18,68	25	28,74
	готовність вирішувати конфліктні ситуації	23	25,27	30	34,48

**Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів
за визначеними критеріями (на констатувальному етапі)**

Критерії	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Мотиваційно-ціннісний	24	26,37	21	24,14	58,75	64,56	54,5	62,64	8,25	9,07	11,5	13,22
Емоційно-вольовий	14,67	16,12	11,33	13,02	44	48,35	43	49,42	32,33	35,53	32,67	37,55
Когнітивний	6,5	7,14	8,5	9,77	40,5	44,51	35	40,23	44	48,35	43,5	50
Діяльнісно-рефлексивний	9	9,89	7,33	8,43	47,67	52,38	43,33	49,81	34,33	37,73	36,33	41,76
Комунікативний	17,33	19,05	12,33	14,18	54	59,34	47,67	54,79	19,67	21,61	27	31,04

Зіставлення результатів діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів до та після формувального експерименту (за мотиваційно-ціннісним критерієм)

Рівні	Показники	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	стійкість морально-етичних переконань	11	12,09	16	18,39	17	18,68	18	20,69
	ставлення до права (закону)	28	30,77	22	25,29	43	47,25	27	31,03
	мотивація до юридичної діяльності	30	32,97	24	27,59	46	50,55	21	24,14
	потреба в професійному самовдосконаленні	27	29,67	22	25,29	34	37,36	23	26,44
Середній	стійкість морально-етичних переконань	78	85,71	70	80,46	74	81,32	68	78,16
	ставлення до права (закону)	55	60,44	56	64,37	47	51,65	56	64,37
	мотивація до юридичної діяльності	50	54,94	48	55,17	45	49,45	54	62,07
	потреба в професійному самовдосконаленні	52	57,14	44	50,57	54	59,34	46	52,87
Низький	стійкість морально-етичних переконань	2	2,2	1	1,15	0	0,00	1	1,15
	ставлення до права (закону)	8	8,79	9	10,34	1	1,10	4	4,60
	мотивація до юридичної діяльності	11	12,09	15	17,24	0	0,00	12	13,79
	потреба в професійному самовдосконаленні	12	13,19	21	24,14	3	3,30	18	20,69

Зіставлення результатів діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх юристів до та після формувального експерименту (за емоційно-вольовим критерієм)

Рівні	Показники	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	спрямованість на досягнення мети	12	13,19	17	19,54	21	23,08	18	20,69
	активність і самостійність у виконанні поставлених завдань	20	21,98	11	12,64	38	41,76	17	19,54
	здатність до емоційно-вольової саморегуляції	12	13,19	6	6,9	15	16,48	8	9,20
Середній	спрямованість на досягнення мети	56	61,54	45	51,72	66	72,53	48	55,17
	активність і самостійність у виконанні поставлених завдань	25	27,47	37	42,53	39	42,86	44	50,57
	здатність до емоційно-вольової саморегуляції	51	56,04	47	54,02	54	59,34	49	56,32
Низький	спрямованість на досягнення мети	23	25,27	25	28,74	4	4,40	21	24,14
	активність і самостійність у виконанні поставлених завдань	46	50,55	39	44,83	14	15,38	26	29,89
	здатність до емоційно-вольової саморегуляції	28	30,77	34	39,08	22	24,18	30	34,48

**Зіставлення результатів діагностики рівня сформованості
професійної компетентності майбутніх юристів
до та після формувального експерименту (за когнітивним критерієм)**

Рівні	Показники	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	повнота, системність та усвідомленість правових знань	0	0	0	0	32	35,16	15	17,24
	готовність використовувати здобуті знання творчо й доцільно	13	14,29	17	19,54	24	26,37	19	21,84
Середній	повнота, системність та усвідомленість правових знань	35	38,46	34	39,08	53	58,24	44	50,57
	готовність використовувати здобуті знання творчо й доцільно	46	50,55	36	41,38	56	61,54	39	44,83
Низький	повнота, системність та усвідомленість правових знань	56	61,54	53	60,92	6	6,59	28	32,18
	готовність використовувати здобуті знання творчо й доцільно	32	35,16	34	39,08	11	12,09	29	33,33

**Зіставлення результатів діагностики рівня сформованості
професійної компетентності майбутніх юристів
до та після формувального експерименту
(за діяльнісно-рефлексивним критерієм)**

Рівні	Показники	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	сформованість системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста	5	5,49	3	3,45	29	31,87	15	17,24
	здатність до саморефлексії й самооцінки власної діяльності	13	14,29	7	8,05	31	34,07	13	14,94
	здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах	9	9,89	12	13,79	27	29,67	17	19,54
Середній	сформованість системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста	48	52,75	36	41,38	57	62,64	42	48,28
	здатність до саморефлексії й самооцінки власної діяльності	44	48,35	51	58,62	52	57,14	55	63,22
	здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах	51	56,04	43	49,43	57	62,64	45	51,72

Низький	сформованість системи професійних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій юриста	38	41,76	48	55,17	5	5,49	30	34,48
	здатність до саморефлексії й самооцінки власної діяльності	34	37,36	29	33,33	8	8,79	19	21,84
	здатність творчо вирішувати професійні завдання в стандартних і нестандартних умовах	31	34,07	32	36,78	7	7,69	25	28,74

**Зіставлення результатів діагностики рівня сформованості
професійної компетентності майбутніх юристів
до та після формувального експерименту (за комунікативним критерієм)**

Рівні	Показники	До формувального експерименту				Після формувального експерименту			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Високий	перцептивні здібності	21	23,08	17	19,54	31	34,07	18	20,69
	рівень володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування	19	20,88	12	13,79	34	37,36	13	14,94
	готовність вирішувати конфліктні ситуації	12	13,19	8	9,2	26	28,57	8	9,20
Середній	перцептивні здібності	51	56,04	44	50,57	56	61,54	47	54,02
	рівень володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування	55	60,44	50	57,47	56	61,54	52	59,77
	готовність вирішувати конфліктні ситуації	56	61,54	49	56,32	61	67,03	50	57,47

Низький	перцептивні здібності	19	20,88	26	29,89	4	4,40	22	25,29
	рівень володіння вербальними й невербальними засобами комунікації, здатність установлювати оптимальний стиль ділового спілкування	17	18,68	25	28,74	1	1,10	22	25,29
	готовність вирішувати конфліктні ситуації	23	25,27	30	34,48	4	4,40	29	33,33

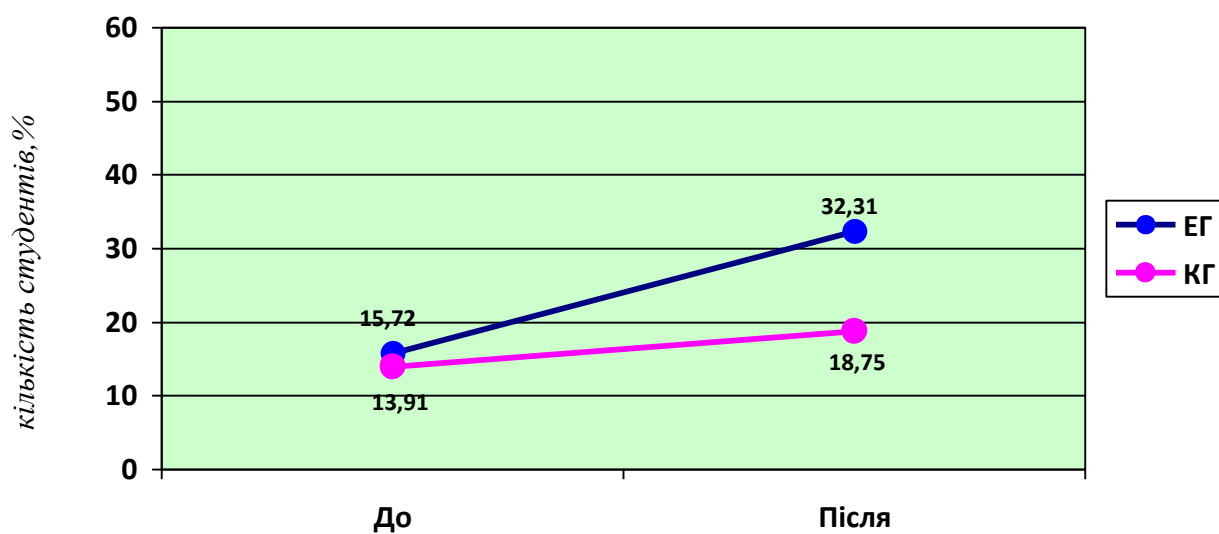


Рис. О.1. Лінійне наближення для високого рівня професійної компетентності майбутніх юристів у ЕГ та КГ до та після формування експерименту

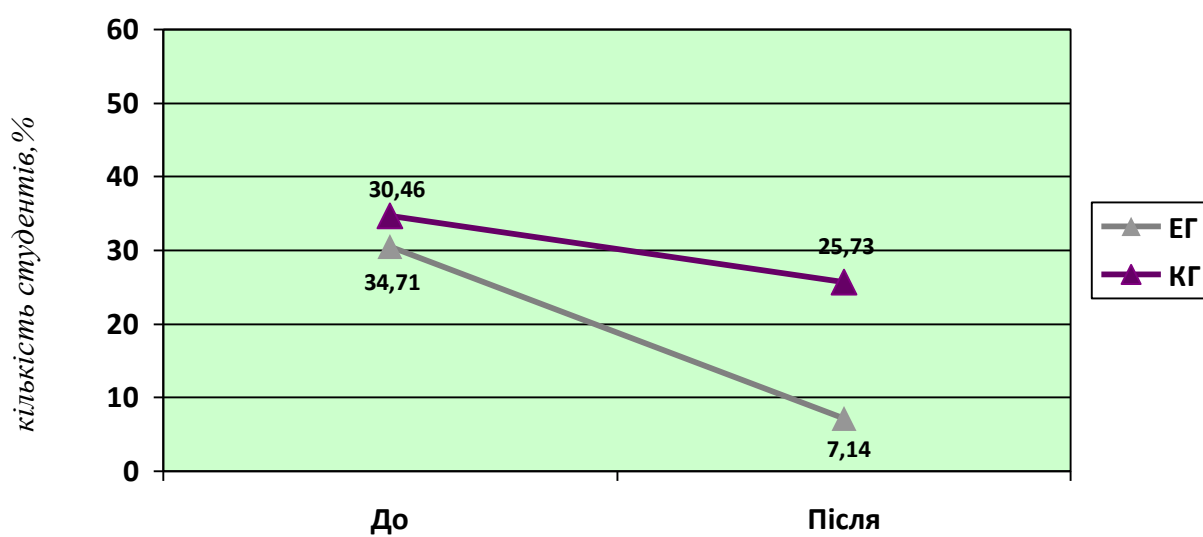


Рис. О.2. Лінійне наближення для низького рівня професійної компетентності майбутніх юристів у ЕГ та КГ до та після формування експерименту