

DOI 10.31651/2524-2660-2021-1-144-151

ORCID 0000-0001-6457-0318

ПАСЕНКО Інга Михайлівна

директорка навчально-виховного комплексу «Престиж»,

Міжрегіональна Академія Управління персоналом

e-mail: nc_prestsge@ukr.net

УДК 378.018.8.046-021.64:32]:001.895(045)

**ВПРОВАДЖЕННЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ПРАВОЗНАВСТВА**

Надано методичні рекомендації щодо імплементації запропонованої моделі застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці є проявом описаних вище теоретичних тез щодо практичної діяльності закладів освіти, доповнюючи таким чином підготовчу систему матеріалами практико-орієнтованого характеру.

Суть рекомендацій розкриває бачення автором перспектив майбутнього розвитку моделі та технології створення фахової компетентності майбутніх спеціалістів та можливості їх залучення в реально діючу систему підготовки на засадах контекстної освіти. Визначені завдання процесу підготовки бакалаврів права до професійної діяльності.

Підкреслено основні положення теоретичних основ формування професійної компетенції майбутніх бакалаврів з правознавства. Запропоновані критерії сформованості професійних ціннісних орієнтацій майбутніх юристів.

Визначено педагогічні умови застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці, серед яких: спрямованість освітнього процесу на забезпечення мотивації до професійної діяльності, як є основою формування професійної надійності; зміст нормативних дисциплін має бути орієнтований на забезпечення професійної надійності майбутніх працівників; у навчальному процесі повинні активно застосовуватися активні методи навчання.

Ключові слова: бакалаври правознавства; компетенції; контекстне навчання; педагогічні умови; професійна підготовка.

Постановка проблеми. Проблема застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці обґрунтована значними змінами в системі освіти України в цілому та юридичної її сфери зокрема. Соціальний запит на високий освітній рівень та якості великою мірою впливає на вимоги до фахової підготовки майбутніх професіоналів, викликаючи необхідність реалізації даної підготовки, що дозволила б сумістити фундаментальні знання з інноваційним мисленням і практико-орієнтованим підходом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням застосування контекстного навчання у професійній підготовці присвячували свої праці такі науковці, як А.Е. Артемова, І.Д. Бех, Г.В. Беленька, В.В. Желанова, О. Копиленко, О.О. Красовська, Р.М. Пріма та інші. Проте, на сьогодні набуває актуальності надання рекомендацій щодо впровадження застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці, що буде висвітлено в даній статті.

Мета статті – надання рекомендацій щодо впровадження застосування контекстного навчання майбутніх бакалаврів з правознавства у професійній підготовці.

Виклад основного матеріалу. Цілі формування фахової компетентності майбутніх професіоналів досягаються не тільки під час вивчення освітніх предметів, ключове значення має також вся організація життєдіяльності у закладі освіти, його зв'язок з іншими важливими аспектами життя студентів. Предметна інтеграція не має обмежуватися традиційними міжпредметними зв'язками, а повинна проектуватись за декількома лініями, що має на меті створення фахової компетентності у взаємодії:

- освітніх предметів єдиної освітньої гаузу;
- освітніх предметів окремих освітніх гаузей;
- аудиторної та самостійної активності з предмету;
- основного навчання з предметів та додаткової освіти (секції, студії, гуртки, курси тощо);
- освітньої активності з предметів та позанавчальної активності студентів і колективу групи;
- аудиторної та позааудиторної активності студентів.

Враховуючи дані положення, потрібно встановлювати відповідні форми і методики активності студентів: різні види лекцій, ділові ігри, семінари, самостійна робота; методи дослідного спостереження, анкетування тощо. Головною цілю є засвоєння різноманітних засобів одержання знань (накопичення, впорядкування, диференціація знань тощо).

Ключове значення на практичних заняттях слід надавати діловим іграм. В. Желанова зазначає, що у педагогічному інструментарії технології контекстного навчання особливе місце посідають імітаційні форми організації навчання, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Своєю чергою імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові й неігрові. Уточнимо, що в неігрових формах навчання імітується переважно лише якийсь бік предмета навчання. Ігрові ж форми навчання будуються на його імітації у вигляді гри за певними правилами. Саме такою є ділова гра [4].

Дослідниця також відзначає, що, що ділова гра є однією з базових форм контекстного навчання й квазіпрофесійної діяльності, має очевидні переваги, а саме: застосування ділових ігор у системі професійної підготовки майбутніх бакалаврів з правознавства у ВНЗ дає змогу максимально наблизити навчальний процес до професійної діяльності, урахувати реалії сучасної школи; студент у спеціально створених умовах «проживає» різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи [4]. Так, для проведення навчальної гри слід розробити технологічні організаційні етапи й урахувати такі аспекти [7]:

1) підготовчо-організаційний психологічний етап передбачає формування у студентів позитивного мотиваційного підходу;

2) планування гри включає вибір теми для гри та вузлових тем з програми для розробки сценарію;

3) цільові настанови колективу академічної групи полягають в остаточному закріпленні функціональних ролей відповідно до розробленого сценарію навчальної гри імітації і роз'ясненні обов'язків, попередження помилок; підготовка аудиторії, оснащення дидактичних, мультимедійних засобів; підбір критеріїв та інструкцій для аналізу етапів гри;

4) безпосереднє проведення гри передбачає вибір стратегій для викладача і студентів – ролі модератора для викладача; розігрування квазіпрофесійних ситуацій і дій студентами;

5) аналіз і оцінювання гри – це визначення сильних і слабких сторін у діях студентів; оцінювання студентами змісту та методичного наповнення дидактичної структури проведеного уроку; педагогічної доцільності форм, методів, прийомів і засобів конкретних дій і ситуацій та всієї гри; створення сприятливого мікроклімату для підведення загальних підсумків; рефлексія.

Рефлексивна парадигма освіти є близькою за своєю основою до особистісно-орієнтованої. Вона являє собою її структурну складову за деяким проявом. Дані парадигми освіти поєднують наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомлену взаємодію. Але, ми вважаємо, що поєднання й переоцінка даних методів в рефлексивно-орієнтованій парадигмі можливі тільки в межах технології контекстної освіти. Нагадаємо, що основними векторами особистісно орієнтованого підходу в освіті І. Бех визначає максимальну індивідуалізацію навчального процесу, інтеграцію змісту фахових і психолого-педагогічних дисциплін, створення умов для саморозвитку особистості, самореалізації потреб і природних задатків майбутніх фахівців тощо [2, с. 124].

Згідно з працями вчених [12], саме зміни в системі оцінки результатів навчання є головною відмінністю між компетентнісним підходом та традиційним некомпетентнісним. Розкриємо детально основи цих відмінностей.

1. Об'єкт оцінки. В умовах традиційних методів оцінюються предметні знання та навички, що є основними об'єктами оцінки. Коли студент «знає» і «вміє» – добре; а в разі, якщо «не знає» і «не вміє» – погано. Контекстна освіта ставить більш складні і

«невидимі» вимоги до оцінки результатів – компетентностей. Знання та вміння в цьому випадку є не самодостатніми складовими, а являють собою показники фахових навичок. Отже, педагоги і студенти повинні усвідомити, що компетентності фактично завжди проявляють себе у формі навичок («зумів» або «не зумів» вирішити студент конкретну ситуацію). Інші складові компетентності проявляють себе опосередковано, мотивуючи до прояву вмінь, що можуть бути проявлені у процесі вирішення питань методом спостереження.

2. Суб'єкт оцінювання. У традиційних методиках повноправним суб'єктом оцінювання виступає педагог. В умовах контекстного навчання таке оцінювання не можливо приймати за правильне. Це обумовлено важливою, суттєвою рисою компетентності в якості особливої характеристики людської особистості: компетентний у тій чи іншій сфері життя та діяльності той, хто сам може оцінити власну міру компетентності. Вміння людини чи професіонала до самооцінювання у певній сфері – обов'язкова умова й ознака компетентності. Студент, що не здатен оцінити свої знання та навички в тому чи іншому питанні, або який оцінює їх необ'єктивно (наприклад, схильний до шахрайства, завищення оцінки), не може вважатися компетентним у даному питанні. Тому, ключовим завданням по введенню у закладах вищої освіти компетентнісного підходу є навчання студентів навичкам колективного та особистого самооцінювання, а на певній стадії (випускні курси) – делегування їм повноважень відносно оцінювання результатів власної освіти. Не варто забувати, що компетентна людина здатна не тільки оцінити параметри своїх знань і вмінь, а й дати характеристику (хоча б приблизно) їх границі, тобто межі своїх компетентностей в даній сфері.

3. Критерії оцінювання. Традиційно оцінювання проводиться базуючись на одному з двох методів: суб'єктивної оцінки педагогом якості відповіді студента або виконаної роботи через порівняння її з певним еталоном, що міститься в голові педагога, а часто ще й «зі знижкою» на певні розумові здібності того чи іншого студента; механічної процедури кількісного підрахунку. Оцінка визначається через число допущених помилок (наприклад – диктант з української мови, тести зовнішнього оцінювання).

Обидва варіанти оцінювання не є допустимими в умовах контекстної освіти. Цей підхід вимагає набору об'єктивних і в той же час якісних критеріїв. Методика, в якій вони застосовуються називається кри-

теріальним оцінюванням. Критерії є об'єктивними показниками конкретного параметра, наприклад знань, умінь, навичок, або компетентностей, що виражаються методом спостереження за ходом розв'язання завдання або методом аналізу досягнутого результату. Критерії повинні бути прив'язані до тих чи інших рівнів вияву компетентності, наприклад: низький, середній, високий, тоді оцінку вважають критеріально-рівневою.

Приведемо три форми діяльності педагога з оцінки на заняттях в умовах компетентнісного підходу.

Публічний виступ. В разі, якщо питання ставить педагог, відповідь студента адресована всьому колективу і розглядається, як публічний виступ.

Правила публічного проявлення результату освітньої діяльності, наприклад усна відповідь або презентація реалізованого проекту, в умовах компетентнісного підходу мають і можуть розроблятися й уточнюватися в спільній дискусії викладача та студентів.

Особиста відповідь студента повинна застосовуватись викладачем для розвитку комунікативної компетентності; групова відповідь (презентація) – для розвитку оцінно-рефлексивної компетентності.

В умовах контекстної освіти педагог повинен звертати увагу студентів на практичну та / або теоретичну значимість матеріалу, що викладається студентам під час публічного виступу.

Фронтальне опитування повинно проектуватись таким чином, щоб враховувати не тільки відтворення студентом фактів та знань. При виборі запитань педагог має застосовувати такі, що мають на увазі неоднозначні відповіді або декілька правильних відповідей. Це звичайно є приводом для початку дискусії, до якої залучаються всі студенти. Участь у дискусії варто розглядати як своєрідну рольову гру студентів у освітній позиції експерта. Цей момент дуже важливий, оскільки позиція експерта – одна із суттєвих рис особистості, яка є компетентною в певній сфері.

Оцінювання контрольних, самостійних і практичних робіт теж має свої особливості. В умовах контекстного навчання викладач повинен попередньо ознайомити студентів з критеріями оцінки їх роботи. Критерії повинні бути зрозумілими та чіткими до початку роботи і доступними для студентів від початку вивчення теми / розділу.

За результатами контрольної роботи педагог зобов'язаний пояснити свою оцінку щодо якості роботи студента (особисто або в групі). Наголос необхідно зробити на добре виконаних роботах і відносному про-

гресі студентів, які раніше відставали (створення ситуації успіху).

Одним із методів оцінки освітніх успіхів студентів, що найбільше відповідає компетентнісному підходу, є портфоліо. Портфоліо – папка-накопичувач навчальних досягнень студента, що наочно характеризує його просування у розвиткові професійних здібностей. Портфоліо виступає не тільки засобом оцінювання, а й своєрідним інструментарієм, довідником, складеним з різних джерел за допомоги студента і викладача.

Слід зауважити, що портфоліо як освітній продукт і своєрідна технологія контролю результату підготовки фахівця значною мірою націлене на виявлення таких показників: об'єктивно наявного рівня володіння уміньми та навичками, труднощів щодо засвоєння навчального матеріалу, мотивів учіння, пізнавальних інтересів, рівня розумової діяльності, критичного ставлення до навчальної діяльності тощо. Але найголовніше – це сприяє «опредмеченню» поінформованості в галузі самоорганізації та самооцінки, тобто уміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, де «внутрішнім механізмом» аутентичного оцінювання є рефлексія власної освітньої траєкторії, навчальної діяльності, академічних та особистісних досягнень студента [10]. Із таких позицій цілком правомірно розглядати портфоліо альтернативним способом стосовно традиційних форм оцінювання, що дозволяє вирішити такі завдання [9]:

- відстежити динаміку особистісно-професійного становлення кожного студента;

- об'єктивно схарактеризувати його готовність до вияву мобільності у професійній діяльності;

- забезпечити формування у майбутнього бакалавра з правознавства вмінь самопроекування професійного становлення на основі адекватного сприйняття й оцінки своїх достоїнств і недоліків;

- надати кваліфіковану допомогу у виборі напрямків саморозвитку, активізації особистісних сил і здібностей студента, вибудові власної траєкторії досягнення мети – формування професійно мобільного бакалавра з правознавства;

- оцінити індивідуальні освітні, професійні та особистісні досягнення студента.

Кожен матеріал або група матеріалів, вкладених у портфоліо, супроводжується короткою приміткою студента: що у нього вийшло, які висновки можна зробити і на підставі яких даних. Всі матеріали в портфоліо, як правило, супроводжуються датою для відстеження динаміки роботи студента.

Ще одним видом портфоліо є портфоліо проекту, що також дозволяє оцінювати міру формування ключових компетентностей студентів, що формуються і розкриваються в проектній активності. Таке портфоліо може бути, залежно від типу проекту, як особистим, так і груповим.

Портфоліо в контекстній освіті грає роль не просто особливої форми оцінювання, а форми, що поєднує в собі всі можливі варіанти оцінювання. Це стає можливим, базуючись на тому, що: студент застосовує своє портфоліо для самооцінки результатів і для оцінки динаміки свого просування в певній компетентності; портфоліо, його зміст та динаміка можуть бути оцінені педагогом; портфоліо можна презентувати колегам, викладачам, батькам; можна створювати групове портфоліо студентів групи, яке застосовується для групової самооцінки.

Оцінюватися може як портфоліо в цілому, так і окремі його підрозділи, а також презентація самого портфоліо. В будь-якому разі критерії оцінювання мають бути попередньо відомі, відкриті й узгоджені з студентами.

Практично доведено, що навіть підготовлений педагог, який починає реалізувати контекстну освіту не завжди готовий відразу відмовитися від традиційних методів діяльності і мислення викладача. Одним із таких методів є, наприклад, такий: педагог вважає: головне – це те, що контролюється, решта – менш важлива. На іспитах, а також в процесі оцінювання та атестацій перевіряють предметні знання та вміння, тому формування професійних компетентностей хоча і розглядається як пріоритет, але все-таки не в першу, а в другу чергу. Згідно цього стереотипу, педагог нехтує такими стимулюючими та виховними методами, як спільна робота студентів на занятті, можливість створювати щось своїми руками, проводити самостійну якісну працю, брати на себе відповідальність за роботу інших. Все це вимагає значних часових і моральних ресурсів. Зростає очевидність ризиків невиконання програми та зниження якості підготовки студентів (на думку «традиційної» моделі)

Особливу складність являють собою масштабні моделі роботи, такі як навчальні дослідження або групові проекти. Це вимагає виділення спеціальних ресурсів часу (по меншій мірі, одного-двох занять) для того, щоб на практиці познайомити студентів з основами самоорганізації, яка є необхідною при роботі в групах: поділ студентів на групи, спільне встановлення цілей і планів, поділ ролей, взаємодопомога, підготовка спільної презентації тощо. Якщо

навчального часу не вистачає, існують інші варіанти. Перший: включити до проекту куратора групи, використати виховні години для створення первинних навичок самоорганізації проектних груп – основ кооперативної компетентності. Другий: присвятити цій темі предметний спецкурс, факультатив (якщо є така можливість), щоб в колективі сформувалися «базові» (організаційно підготовлені) студенти.

Окрім того, викладачі, які впроваджують компетентнісний підхід, не завжди можуть показати результати своєї роботи скептично налаштованому перевіряючому, або заступнику ректора чи ректору закладу освіти, а також батькам. Це реальна проблема, тому, що створення компетентності, на відміну від передачі знань є тривалим процесом. Його результати з формування компетентності, що систематично проводиться, наприклад, на першому курсі, швидше за все, найбільш яскраво проявляються тільки на другому або третьому році. В такому разі, дійсно важливим є, насамперед, розуміння необхідності такої діяльності, а також підтримка дій педагогів з боку адміністрації закладу освіти, студентів і батьків, адже отримати нові результати працюючи за старими моделями не є можливим.

Деякі фахові вміння мають предметну орієнтованість. Але, на відміну від освітніх дисциплін, вони мають не науково-знаннєвий, а діяльнісно-практичний зміст і залучають особливі спеціально-предметні вміння. Основа цих компетентностей – готовність до перетворювальної діяльності з тими чи іншими предметами. Але, якщо базові компетентності випускника мають бути сформовані всі, без жодних виключень, то число створених професійних предметних компетентностей обмежується лише рамками обраного фаху і, як правило, не перевищує однієї-двох-трьох.

За традиційного підходу програми з дисциплін розробляються незалежно одна від одної. Зв'язки між ними представлені в кращому разі на рівні виділення загальних понять. З позицій компетентнісного підходу повинні бути розроблені не програми з курсу окремих спеціальностей, а загальної програми освіти, оскільки освітні результати в навчальному закладі досягаються за рахунок різних видів діяльності. Для цього слід приділяти активну увагу міжпредметним зв'язкам та аналізувати внесок одних напрямків правознавства в інші. Це, відповідно, вимагає від самих викладачів готовності до взаємодії та розвитку кооперативних компетентностей. Ставлення до педагогічної діяльності як до автономного

явища в умовах контекстного навчання є застарілим.

Виключне значення в сфері формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів-юристів має навчальна та виробнича практика. Багатьма дослідниками доведено, що чітко означена суть та організація практики, врахування безпосереднього зв'язку з теорією, є одним з найпростіших шляхів до високого професіоналізму майбутніх бакалаврів-юристів.

Практика студентів розуміє під собою безперервність та послідовність її реалізації з метою одержання практичних знань і навичок відповідно до різних освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавр, спеціаліст, магістр. Перелік усіх видів практик визначається в навчальних планах. На юридичному факультеті передбачаються такі види практики [8]:

– навчальна (навчальна практика в органах місцевого самоврядування, місцевих органах державної виконавчої влади, підприємствах, установах та організаціях незалежно від форми власності);

– виробнича (проходження практики в судових та правоохоронних органах);

– переддипломна (проходження практики в органах місцевого самоврядування, місцевих органах державної виконавчої влади, підприємствах, установах та організаціях незалежно від форми власності, судових та правоохоронних органах із врахуванням спеціалізації навчання);

– магістерська (проходження практики на базі вищих навчальних закладів України, а також в органах місцевого самоврядування, місцевих органах державної виконавчої влади, підприємствах, установах та організаціях незалежно від форми власності, судових та правоохоронних органах).

Під час проходження навчальної практики студенти не лише закріплюють і розширюють теоретичні знання, вивчені в процесі освоєння загальних та спеціальних правових навчальних дисциплін, а й набувають вмінь та навичок практичної юридичної діяльності.

Саме заклад освіти направляє процес підготовки майбутніх спеціалістів на реалізацію соціального замовлення, тобто впроваджує підготовку професійно компетентних осіб, що здатні ефективно виконувати свої обов'язки, проводити корегувальну та профілактичну роботу, налагоджувати співпрацю з колегами вищого та нижчого рівнів тощо.

На першому етапі використовуються способи взаємодії, що забезпечують введення особистості у навчальну професійно спрямовану діяльність, а також

розподілення дій викладача і студентів (навчання і викладання). На другому етапі використовуються репродуктивні (імітовані) і підтримані викладачем дії студентів. На третьому – саморегульовальні, самоспокувальні та самоорганізовувальні дії. Така побудова освітнього процесу обумовлює поетапне використання різних методів: від пояснювально-ілюстративних, репродуктивних на першому етапі, до методів проблемного викладу, частково-пошукових на другому та дослідницьких на третьому [3].

Одним з ефективних та дієвих способів якісної підготовки фахівців є залучення їх до практичної професійної діяльності. Для вирішення даної проблеми з 1995 року в Україні запроваджується робота «юридичних клінік» [6, с. 18]. Базовою цілю такої діяльності є стимулювання рівня практичного навчання студентів-правознавців, а також створення можливості для представників соціально вразливих верств населення безоплатно отримати юридичну допомогу. У подальшому правові клініки швидко довели свою дієвість, а їх діяльність переросла в ефективну форму практичного навчання, що в свою чергу призвело до виникнення категорії «юридичної клінічної освіти».

Правовою підставою створення клінік у якості структурних підрозділів вищих навчальних закладів стало Типове положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України (далі – Положення) опубліковане Наказом Міністерства освіти і науки № 592, відповідно до якого ректори вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації що здійснюють підготовку фахівців за напрямом «Право», незалежно від форм власності і підпорядкування, мають забезпечити створення та функціонування юридичних клінік [11].

Клінічна юридична освіта відрізняється від традиційного методу юридичної освіти. У методології традиційного навчання юридичних шкіл професори навчають студентів принципам права, законам, кодексам і правилам. У правовій клініці студенти здебільшого представляють справжніх клієнтів під наглядом професорів, які самі є чи були практиками права. Ці викладачі навчають студентів практичним навичкам, таким як проведення інтерв'ю з клієнтом, надання порад клієнтам, проведення переговорів, етичний захист інтересів клієнта [5, с. 260]. А. Артемова вважає, що юридична клінічна освіта забезпечує можливість практичного застосування студентами своїх знань та сприяє вирішенню питання загальнодержавного значення – допомоги соціально незахищеним верствам

населення, правової освіти населення [1, с. 147].

Таким чином, правова клініка є ефективним методом підвищення рівня практичної підготовки правознавців у закладах вищої освіти. Більшість провідних закладів вищої освіти України проводить практичну підготовку юристів через залучення їх до професійної роботи у юридичній клініці. З метою зростання ефективності діяльності правових клінік до їх роботи необхідно включати осіб з практичним досвідом роботи.

Висновки. Отже, поетапна робоча система щодо створення професійної компетентності майбутніх бакалаврів-юристів, базуючись на принципах контекстного навчання, передбачає постійне включення суб'єктів освітнього процесу в практичну діяльність і гарантує створення і розвиток професійно значущих рис та можливість переходу особистісних та навчальних досягнень майбутніх фахівців у сферу професійної (практичної) активності.

Контекстна освіта майбутніх бакалаврів-юристів ревізується під час лекційних, семінарських і лабораторно-практичних занять, виконання науково-дослідної діяльності, що згідно із освітніми планами проводиться студентами в заданому порядку та наукової діяльності, що ґрунтується на студентській ініціативі та підкріплює освітній процес та зміст практики.

Навчально-виховна активність студентів під час практики, що визнана адаптаційним періодом для роботи майбутніх професіоналів, є комплексною і складною. Студенти проводять різноманітні види діяльності. Тому активність студентів у період виробничої практики вимагає прояву значних вольових зусиль, старанної праці та позитивного погляду на фахову діяльність, адже активність правознавців складається з постійного вирішення різноманітних юридичних завдань і проблемних ситуацій.

За час проходження практики студенти оволодівають елементами науково-дослідницької діяльності. У ході роботи над науковою проблемою у майбутніх фахівців формуються навички аналізу явищ, визначення мотивів та суті діяльності. Вони вчаться виявляти потрібні для розв'язання проблеми знання, застосовувати дієві методи та прийоми, проводити рефлексію та оцінювати дієвість виконаної роботи, що гарантує формування усіх компонентів фахової компетентності.

Список бібліографічних посилань

1. Артемова А.Е. Проблема совершенствования общего и профессионального становления личности студентов юридических вузов. *Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных органов*. М.: Право, 2004. С. 143–150.
2. Бех І. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1997. №1. С. 124.
3. Бельська Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: Університет, 2011. 320 с.
4. Желанова В.В. Педагогічний інструментарій технології контекстного навчання. *Педагогічний альманах*, 2014. Вип. 24. С. 28–34.
5. Защищаючи громадський інтерес: підручник. Київ: Атіка-Н, 2004. 336 с.
6. Копиленко О. Проблеми юридичної освіти в Україні в контексті Болонського процесу. *Стан, проблеми та перспективи інтеграції України у європейський освітній і науковий простір: матеріали ІХ між нар. наук, конф.*, 12–15 квітня 2005 р. Ужгород (Україна) – Сніна (Словаччина). Ужгород, 2005. С. 18.
7. Красовська О.О. Організація професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти на засадах контекстного навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. № 5. С. 265–272.
8. Методичні рекомендації з організації та проходження практики студентами юридичного факультету спеціальності 7.060101 – Правознавство / Розробники В.М. Кравчук, О.М. Юхимюк. Луцьк: РВВ ВНУ імені Лесі Українки, 2011. 117 с.
9. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2009. 367 с.
10. Пріма Р. Освітні можливості проектних технологій як форми контекстного навчання майбутнього професійно мобільного фахівця початкової освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2015. Вип. 52. С. 292–296.
11. Про затвердження Типового положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України: Наказ Міністерства освіти та науки України від № 592 від 03.08.2006 р. *Офіційний вісник України*, 2006. № 32. С. 680.
12. Сергеев И.С., Блинов В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: пратикт. пособ. М.: АРКТИ, 2007. 132 с.

References

1. Artemova, A.E. (2004). The Problem of Improving The General And Professional Development of The Personality of Law Students. *Actual problems of improving cooperation with law enforcement officials*, Moscow: Law. 143–150 [in Rus.]
2. Beh, I. (1997) Spiritual Values In The Development of Personality. *Pedagogy and psychology*, 1: 124 [in Ukr.]
3. Belenka, G.V. (2011) Formation of Professional Competence of A Modern Teacher of A Preschool Educational Institution: monograph. Kyiv: University. 320 p. [in Ukr.]
4. Zhelanova, V.V. (2014) Pedagogical Tools of Contextual Education Technology. *Pedagogical anthology*, 24: 28-34
5. Protecting The Public Interests (2004). Textbook. Kyiv: Atika-N. 336 p. [in Ukr.]
6. Kopylenko, O. (2005) Problems of Legal Education In Ukraine In The Context of The Bologna Process Status. *Problems And Prospects of Ukraine's Integration Into The European Educational And Scientific Field: materials of IX int. scien. conf.*, April 12–15, 2005, Uzhgorod, (Ukraine) – Snina (Slovakia). In H.M. Oleksyk (comp.). Uzhgorod. 18 p. [in Ukr.]

7. Krasovska, O.O. (2015) Organization of Professional Training of Future Primary School Teachers In The Field of Art Education On The Basis of Contextual Education. *Pedagogical sciences, theory, history, innovative technologies*, 5: 265–272 [in Ukr.]
8. Methodical Recommendations on The Organization And Practical Training of Students of The Faculty of Law, specialty 7.060101, Legal studies. In V.M. Kravchuk, O.M. Yuhymyuk (comp.) Lutsk: Lesya Ukrainka Volyn National University. 117 p. [in Ukr.]
9. Prima, R.M. (2009) Formation of Occupational Mobility of The Future Primary School Teacher, Theory And Practice: monograph. Dnipropetrovsk: IMA-press. 367 p. [in Ukr.]
10. Prima, R. (2015) Educational Opportunities of Project Technologies As A Form of Contextual Education of The Future Occupationally Mobile Primary Education Specialist. *Psychological And Pedagogical Problems of Rural Schools*, 52: 292–296 [in Ukr.]
11. About the approval of Standard Regulations On The Legal Clinic of Higher Education Institutions of Ukraine: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 592 dated 03.08.2006. *official Gazette of Ukraine*, 32: 680 [in Ukr.]
12. Sergeev, I.S., Blinov, V.I. (2007) How To Implement A Competency-Based Approach In The Classroom And In Extracurricular Activities: practical textbook. Moscow: ARKTI. 132 p. [in Rus.]

PASENKO Inha

Director of the Educational-and-Upbringing Complex "Prestige",
Interregional Academy of Personnel Management

**IMPLEMENTATION OF CONTEXT STUDY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF
FUTURE BACHELORS IN JURISPRUDENCE**

Summary. *The article provides methodological recommendations for the implementation of the proposed model of contextual education for future Bachelors of Law in the field of professional training as a manifestation of the theoretical theories described above regarding the practical activities of educational institutions, thus completing the training system with materials of a practically oriented nature.*

The essence of the recommendations reveals the views of the author of the prospects for the future development of the model and technology for the professional competence of future specialists and the possibility of their involvement in a real-life system of training on the principles of contextual education. The tasks of the process of preparing bachelors of law for professional activity are determined. The main provisions of the theoretical foundations for the formation of professional competence of future bachelors in jurisprudence are emphasized. The

proposed criteria for the formation of professional value orientations of future lawyers.

The article defines the pedagogical conditions for the use of contextual education for future bachelors in jurisprudence in vocational training, among which: the orientation of the educational process to provide motivation to professional activity, which is the basis of the formation of professional reliability; the content of normative disciplines should be focused on ensuring the professional reliability of future employees; in the educational process actively used active methods.

Keywords: *bachelors of jurisprudence; competences; contextual education; pedagogical conditions; professional training.*

*Одержано редакцією 27.01.2021
Прийнято до публікації 15.02.2021*