МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний вищий навчальний заклад
«КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА»

В. Г. Чужикова

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРАВА

Навчальний посібник

Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України

1906 КНЕУ
КИЇВ 2009

УДК 378.14:34
ББК Х.р30
Ч-86

Рецензенти

В. Ф. Антипенко, д-р юрид. наук, проф.
(Київський національний авіаційний університет)
І. П. Підласий, д-р пед. наук, проф.
(Черкаський технологічний університет)
І. П. Мельнікова, канд. пед. наук, старш. наук. співроб.
(Інститут вищої освіти АПН України)

Редакційна колегія юридичного факультету

Голова редакційної колегії В. Ф. Опришко, д-р юрид. наук, проф.
Відповідальний секретар О. Ю. Нечипоренко, канд. екон. наук доц.
Члени редакційної колегії: Ф. П. Шульженко, канд. філос. наук, доц.; Г. О. Федоренко, канд. юрид. наук, доц.; О. Г. Яновська, канд. юрид. наук, доц.

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
Лист № 1.4/18-Г-2966 від 31.12.08

Чужикова В. Г.
Ч-86 Методика викладання права : навч. посіб. / В. Г. Чужикова. — К. : КНЕУ, 2009. — 425, [7] с.
ISBN 978–966–483–242–4

У навчальному посібнику розглядаються найважливіші проблеми сучасної методики викладання права. Інноваційна за своєю суттю структурна побудова книги дозволила об'єднати як традиційні підходи в організації викладання дисципліни, так і новітні високотехнологічні, які активно використовуються в провідних університетах світу. У книзі розглянуто не тільки суть методики викладання права, формування правового мислення та інформаційно-інституційних основ забезпечення навчального процесу, а й особливості організації правового навчання, самостійної пізнавальної діяльності студентів, контролю й оцінювання знань, умінь і навичок. Відмітною рисою посібника є те, що автор значну увагу приділяє підвищенню технологічності викладання права, яка базується на компетентнісному й інноваційному підходах. У посібнику дістала своє відображення методика використання ігрових технологій та розробка кейсів із правових дисциплін, що дозволяє максимально наблизити викладання права до вимог Болонського процесу.

Для студентів, аспірантів і викладачів юридичних факультетів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, а втім, і викладачі права середніх шкіл знайдуть у ньому багато цінного для себе.

УДК 378.14:34
ББК Х.р30

Розповсюджувати та тиражувати
без офіційного дозволу КНЕУ забороняється

ISBN 978–966–483–242–4

© В. Г. Чужикова, 2009
© КНЕУ, 2009

Передмова

У сучасному світі правова освіта з кожним роком відіграє більшу й більшу роль, адже передбачає не лише високу компетентність фахівців, які випускаються, а й можливість формування їх знань, умінь і навичок доступними, простими та водночас високотехнологічними методами викладання. Це, в свою чергу, потребує розширення викладання тих дисциплін (педагогіка, психологія, методика викладання), які ще донедавна вважалися «стандартними» у підготовці вчителів середніх шкіл, але ж ніяк не юристів. Світ швидко змінюється, а це передбачає еволюційні зрушення в кожній науці, в практиці підготовки спеціалістів, зокрема в рівнях можливого застосування випускників юридичних факультетів університетів. Чимало хто з них продовжує своє навчання в аспірантурі, докторантурі та з часом сам стає викладачем цілої низки правничих дисциплін, тобто активно сприяючи відтворенню юридичних кадрів у своїй країні.

Давно відомо, що далеко не кожний фахівець у своїй галузі може бути добрим викладачем, адже багато хто з них не має базової педагогічної підготовки, не володіє методикою викладання, а своє педагогічне навантаження виконує за допомогою так званої аналогової моделі, тобто лінії викладання за принципом «мене так вчили, і я так вчитиму». Прикро, що помилок та абсурдності при цьому існує значно більше, ніж користі, адже давно відомо, що імітація викладання не є самим викладанням. З огляду на це конче важливою є така системна підготовка працівників, яка б включала курс «методика викладання права», опанування яким дозволить майбутньому юристу:

— розширити свої переваги в працевлаштуванні, себто стати конкурентоспроможнішим на ринку праці;

— успішно поєднати свою викладацьку роботу з юридичною практикою;

— досягти гармонії взаєморозуміння зі студентами та колегами-фахівцями;

— використати набуті знання, вміння та навички в роботі з персоналом зокрема з підлеглими;

— навчитися чітко формулювати мету та завдання викладання (проекту, моделі) та підбирати ефективні методи для їх досягнення;

— краще розуміти тих, кого навчаєш;

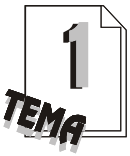
— достеменно з'ясувати для себе інноваційні методи викладання, що дозволить підняти власний рівень педагогічної культури та заощадити чимало часу у підготовці до занять;

— уникнути тих помилок, які часто-густо роблять молоді фахівці, переступаючи поріг студентської аудиторії вже в новій ролі — викладача;

— краще зрозуміти власних дітей, які нерідко стають заручниками неякісного викладання в середній школі.

Наведений вище перелік переваг, звичайно, не може охоплювати всі ті позитиви, які містить у собі пропонований широкому читачеві навчальний посібник. З огляду на це хотілося б зауважити, що його зміст і наведений автором методичний апарат можуть слугувати не тільки студентам юридичного факультету, для яких він, власне кажучи, і створювався, а й учителям середніх шкіл, які викладають основи правознавства та інші предмети юридичного циклу, викладачам-початківцям, у яких питань щодо організації навчання є значно більше, ніж відповідей на них, досвідченим доцентам і професорам, які не повністю задоволені тим, як викладається їхня дисципліна, прагнуть до самовдосконалення, намагаються щось змінити в собі та в своїй роботі, адже незабаром усі ми зрозуміємо, що бути вимогливим і конкурентним у роботі в умовах глобалізації освітнього простору означає впевнено себе почувати, отримувати насолоду від своєї професійної діяльності та спілкування з тими, кого навчаєш. Для тих, хто щиро прагне цього, і був написаний цей навчальний посібник.

В. Г. Чужикова, канд. пед. наук,
доц. кафедри педагогіки та психології
ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана»



МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРАВА ЯК НАУКА ТА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

1.1. Історія викладання правових знань

Правова освіта та виховання є однією з найдавніших галузей освіти. Ще у Стародавньому Римі існували юридичні училища (*stationes scholae*), основним призначенням яких була підготовка правознавців. Право тоді вважали найважливішим елементом виховання громадянина, а відтак суспільство потребувало як відповідних шкіл, так і викладачів-дидаскалів (стародавня Греція). Серед перших авторів, чиї роботи були присвячені цій проблематиці, необхідно назвати трактати Сократа, Платона, Аристотеля, в яких уперше було сформовано уявлення про громадянську доброчесність як невід'ємну рису громадянина суспільства, в якому досить важливе місце належало формуванню правосвідомості. Аристотель не один раз наголошував на провідній ролі закону у вихованні доброчесності, особливо вдало це він зробив у книзі «Нікомахова етика». Схожої думки у стародавньому Римі дотримувалися Цицерон, Квінтіліан та їхні численні послідовники.

…Повернення до правової культури й освіти стало можливим лише у X—XI століттях. Саме тоді неабиякого значення набувають світські юридичні школи Равенни та Падуї. З моменту створення перших університетів, зокрема Болонського, правова освіта та виховання стають важливою складовою університетської освіти. Ідеї громадянського виховання, які тісно пов'язувалися тоді з правами та обов'язками, набули найбільшого поширення в епоху Відродження, особливо за часів існування Флорентійської республіки (XV ст.). У творах представників школи «громадянського гуманізму» — П. Верджеріо, Л. Бруні та ін. — право нерідко пов'язувалося з мораллю, переважно з християнською, що домінувала на той час на європейському континенті.

Дотримання правових норм і виконання громадянських обов'язків у XVI—XVII ст., як правило, поєднувалося з підпорядкуванням закону, праву. Такий підхід дістав своє відображення в працях мислителів епохи Просвітництва. А сама правова освіта, починаючи з XVIII ст., поширювалася й на інші континенти, що було пов'язано зі створенням цілої низки нових держав.

Започаткування юридично-правової освіти в Російській імперії пов'язується до 1755 року, коли в складі заснованого випускником Києво-Могилянської академії М. В. Ломоносовим Московського університету було створено юридичний факультет. Перші професори факультету С. Е. Десницький та І. А. Третьяков уже 1767 року почали читати лекції з права російською мовою (до цього викладання велося латиною). З кінця XVIII століття в державних шкільних системах стали запроваджуватися навчальні курси законодавства, моральних і політичних наук для гімназій та інших шкіл, а з кінця XIX століття таким предметом стало громадянознавство. (У сучасній Росії цей предмет поновлено і тепер він розглядається як основний компонент комплексного курсу «Громадянська освіта»).

Проблему викладання та вивчення державних законів нерідко пов'язували в XVIII ст. зі зміцненням освіченого абсолютизму і першими спробами створення системи державних шкіл. Російська імператриця Катерина II, приміром, підтримувала лише ті просвітницькі ідеї, що не загрожували монархії. 1783 року за її наказом було видано посібник для читання «О должностях человека и гражданина», в якому вивчення законів нерозривно поєднувалося з моральним вихованням.

Заснована на початку XIX ст. ціла низка університетів, зокрема Казанський (1804 р.), мала в своєму складі юридичні факультети, хоча, за університетським Статутом 1804 року, вони вимушені були змінити ту назву на відділення моральних і політичних наук.

На цих факультетах (відділеннях), відповідно до Статуту, викладалося цивільне та кримінальне право, судочинство Російської імперії; право природне, політичне і народне; дипломатика, політична економія, практична філософія тощо.

Новий Статут (1835 р.) звузив викладання юридичних наук до виключно вивчення філософії та державного права європейських держав, що суттєво вплинуло на якість підготовки фахівців.

Не менш цікавою була історія розвитку правової освіти і в Україні. У 1632 році шляхом об'єднання Київської Братської та Лаврської шкіл було створено перший вищий навчальний заклад в Україні — Києво-Могилянську колегію, яка вже 1701 року отримала нову назву та права Академії, а відтак почала називатися Київською академією, з часом її перейменували ще раз на честь відомого релігійного діяча митрополита Петра Могили, вона здобула назву — Києво-Могилянська академія. Навчання в

ній мало переважно загальноосвітній характер, водночас вона залишалася важливим просвітницьким центром, у якому правовій освіті належало чільне місце. Схожі події відбувалися й у Галичині. Львівський університет із часу його заснування (1661 р.) і до 1773 року мав право викладання всіх тогочасних університетських дисциплін і присвоєння вчених звань, а також здійснював підготовку професійних кадрів — учителів, суддів, священників. 1784 року до складу Львівського університету крім філософського і медичного ввійшов і юридичний факультет.

XIX ст. можна охарактеризувати як масштабне відкриття в Україні потужних університетських центрів. 1805 року було відкрито Харківський університет, а вже в 1834 році перших студентів прийняв Київський університет (Університет Святого Володимира). 1865 року почав функціонувати Новоросійський університет в Одесі, а 1874 року було створено Чернівецький університет. Ці заклади мали в своєму складі юридичні факультети і поступово ставали центрами розвитку наукової думки в Україні, готували вчених, учителів для гімназій, лікарів, юристів та інших фахівців.

Уцілому в XIX сторіччі в Російській імперії вихованню законослухняних громадян приділяли значну увагу фактично всі демократичні кола, починаючи від О. М. Радіщєва до земської інтелігенції. Проблема реалізації своїх прав також турбувала представників «офіційної народності». Тодішнє законодавство вивчалося в різних типах навчальних закладів, за різними програмами та мало кілька рівнів доступності. Основні традиції викладання права будувалися на офіційному підході «державної» школи (Б. М. Чичерін, С. М. Соловйов та ін.), водночас уже наприкінці сторіччя значно вплинула на викладання права школа «природного права» (С. І. Гессен, Б. О. Кістяковський, П. І. Новогорцев, Л. Й. Петражицький).

Правова освіта Росії того часу значно відрізнялася від освіти в країнах Європи й Америки. Якщо в європейських країнах наголос робився на вихованні громадянина, якому надаються певні права, то в Російській імперії основними вимогами у правовій освіті вважалося виховання законослухняного громадянина. Проте спільною і в Європі, і в Росії кінця XIX — початку XX ст. стала проблема методики викладання права. Досить показовою при цьому можна вважати промову професора Московського університету П. Редькіна, в якій він наголошує на вимогах до загальної освіти правника: «Деятельность разума — есть

мышление. Наука — есть ничто инное как разумное развитие человеческого мышления. Человеческое мышление, как начало, мето́да и предмет науки, есть то, что называется человеческим познанием. Результат его есть знание. Познавать систематически, самостоятельно — вот, в чем состоит научная деятельность» [14, с. 24].

Відомий російський правник і методист не один раз наголошував на тому, що процес навчання має свої універсальні правила, які він називав принципами: систематичності, міцності, ґрунтовності, зв'язку з життям та з практичним досвідом. Для того, щоб займатися наукою, дослідженнями здобувачеві, на думку Б. Редькіна, необхідно мати такі чесноти: сумлінність, конкретне мислення, мужність у сприйнятті істини, наполегливість в її пошуку, відвагу відмовитися від власної думки, якщо вона виявиться помилковою.

Наука викладання права за Б. Редькіним повинна бути органічно пов'язана з практикою: «Сколько ни противится практика теории, практика не может долго отвергать теорию, ибо только теорией практика возводится к сознанию» [14, с. 25].

Методичною заслугою професора можна вважати також те, що він постійно наполягав на міжпредметних зв'язках у викладанні права, насамперед з історією та філософією: «Воззрение юриста на право, чтобы быть полным, должно быть историческим и философским…» [14, с. 33], психологією — «Психология в обширном смысле — есть философия человека, а философия права есть философия человеческого общества…» [14, с. 41], логікою — «Так, понимая логику, согласно требованиям современности, правовед поймет истину, высшую связь со своей наукой. Она будет смотреть на логику, как на науку, которая дает основу не только для формы, методов, но и для содержания. Она поймет, что общее логическое развитие должно проходить через правоведение, чтобы оно стало наукою в истинном смысле» [14, с. 45].

На початку XX сторіччя в багатьох гімназіях, загальноосвітніх і спеціальних школах для трудящих починають викладати доволі цікавий курс соціології Г. А. Енгеля, що тим не менше, мав різні назви: законознавства, суспільствознавства, введення в теорію держави і права, згодом у 1919 р. він перетворився в перший радянський профільний підручник для шкіл. Цікавою знахідкою для методичної науки стала стаття В. В. Єсіпова «О преподавании права», яка вийшла друком у 1901 р. Автор розкриває сутність практичних занять як форми організації навчання праву.

Він наголошує на тому, що кожне практичне заняття має відповідати меті правової дисципліни і потребам певної аудиторії, що свідчить про формулювання системи вимог до заняття взагалі, пропонує застосувати методи активізації викладання юридичних дисциплін, які «…несомненно поддерживают большой научный интерес и вносят неподдельное оживление в самые упражнения…» [8, с. 20].

Б. В. Єсіпов запропонував для використання кілька методик практичних занять із різних юридичних наук, найважливішими з яких він вважав:

I. Объяснение источников права.

II. Толкование и разбор действующих кодексов.

III. Решение со студентами задач на примерные случаи из судебной практики.

IV. Реферирование студентами их научных работ.

V. Диспутатории и конверсатории со студентами по научным вопросам.

VI. Репетиции из пройденного.

VII. Практический разбор дела, с распределением между слушателями главных процессуальных ролей [8, с. 20].

Важливою умовою методичних досліджень В. В. Есіпова було обґрунтування методів обговорення, аналізу чинних кодексів, що сприяло, на його думку, розвитку здібностей самостійного обґрунтування різноманітних юридичних конструкцій. А також він постійно наголошував на тісному зв'язку теорії з практикою.

Ідеї В. В. Єсіпова розвинув А. Х. Гольмстен, який дослідив і запропонував методику викладання законознавства в середній школі, яка вийшла друком 1909 року в Санкт-Петербурзі. Автор піддає рішучій критиці догматичний підхід до вивчення законів та обґрунтовує необхідність використання таких методів навчання, як описовий і «позитивно-легіслятивний». Ці методи в сучасному викладанні права використовуються для формування критичного мислення та при моделюванні юридичних міркувань.

На думку вченого, описовий метод полягає в тому, «…что описывается известное явление по характерным его чертам…» [6, с. 36]. «Комментарное изложение тоже описательное; оно заключается в раскрытии смысла отдельных статей закона, исходя из буквального его текста» [6, с. 37].

Легіслятивний метод вивчає дух закону, а цей дух — загальна картина юридичного побуту, і він може застосовуватися за допо-

могою ознайомлення з тими життєвими мотивами, які викликають норму закону до існування.

А. Х. Гольмстен наполягав на необхідності використання даного методу в методиці викладання законознавства, тому що «…критика законов впереди и — при применении легислятивного метода, — здоровая критика, направленная на самые корни закона, когда известны основания данного закона, то зрелый ум сам постарается оценить их по достоинству…» [6, с. 47].

Мало ознайомити того, хто навчається, із сутністю закону, важливо показати, як можна застосувати на практиці ці знання, а для цього необхідно навчати аналізу та коментарю законів, розвивати навички критичного мислення та міркувань, що допоможуть розв'язанню юридичних проблем.

Основним джерелом підготовки чиновників з юридичною освітою для державної служби були в Російській імперії закриті навчальні заклади — ліцеї. Таким привілейованим навчальним юридичним закладом по праву вважалося Училище правознавства, засноване (1835 р.) у Петербурзі. А на початку XX століття почали з'являтися юридичні факультети, які у 1919 році «Постановою про факультет суспільних наук» Нарком освіти РСФСР перетворив на юридично-політичні відділи факультетів суспільних наук. На цих відділеннях читалися курси: історії держави і права, еволюції політичної та юридичної думки, соціального права, публічного права, кримінальної соціології та політики, робочого права, міжнародного права.

Згодом відповідні відділення були реорганізовані в правові відділи з двома складовими: судовою та адміністративною. З 1922 року вперше в Московському державному університеті для студентів-юристів було введено виробничу практику, що сприяло інтеграції практичної та теоретичної складових правової освіти.

Якщо на початку XIX століття в діяльності університетів домінувала освітня тенденція, пов'язана з формуванням концепції державної освітньої політики, зокрема підготовки висококваліфікованих кадрів для обслуговування державного апарату, то вже на початку XX століття віддавалася перевага фаховій фундаментальності у викладанні права. У цей період зростає пропозиція юридичної освіти, збільшується її доступність. Прикладом цьому можуть бути навчальні заклади для жінок. Так, 1903 року при Новоросійському (м. Одеса) та Харківському університетах були відкриті Вищі жіночі педагогічні курси, які 1910 року поповнилися юридичними відділеннями.

Становлення системи української вищої освіти розпочалося 1918 року, коли університет Св. Володимира у Києві, а також Харківський, Одеський університети стали державними. У ці буремні роки відкрилися також Катеринославський і Таврійський університети.

Період 1917—1941 рр. мав дуже важливе значення в історії розвитку університетської освіти в Україні. Склалася університетська система, що включала шість класичних університетів — Київський, Харківський, Львівський, Одеський, Дніпропетровський і Чернівецький, які готували фахівців визначеного, чітко окресленого профілю, зокрема, юристів.

З 1925 р. у низці університетів було введено захист дипломної роботи. З 1926 року почали відкривати факультети права і в інших ВНЗ. Слід зазначити, що істотних змін у цей період зазнала система викладання у вищих навчальних закладах. Поряд з лекціями провідне місце в навчальному процесі посіли семінарські заняття, було організовано спеціальні кабінети, де зосереджується фахова література з права, проводяться консультації, створюються предметні комісії, які намагалися запровадити нові методи викладання. 1929 року було реорганізовано роботу кафедр.

У 1935 р. у Київському державному університеті було відкрито повноцінний юридичний факультет, а після возз'єднання Західної України з УРСР у 1939 році до наукової роботи в галузі держави і права залучалися професори юридичного факультету Львівського університету Р. Лонгшан де Берьє і П. Домбровський. Було підготовлено та видано цілу низку підручників: з радянського державного права — Б. М. Соколова, з цивільного права — С. І. Вільнянського, С. Н. Ландкофа, з трудового права — А. Е. Пашерстніка.

У середніх загальноосвітніх школах викладання права було складовою такого навчального предмета, як суспільствознавство, викладання якого було введено ще 1920 року. Цей курс інтегрував основи історії, економіки та права. Вміщені в ньому відомості про радянське право дозволяли знайомити школярів переважно з організацією органів радянської влади та їх суспільно-політичною функцією, з правовими нормами у сфері праці, землекористування, діяльності профспілок. У середині 30-х років суспільствознавство як навчальний предмет було відмінено та поновлено знову лише у 1962 році. Утім, викладання цього предмета в довоєнні та післявоєнні роки було занадто заідеологізованим. У другій половині 80-х років у СРСР почалося переосмислення шкільного суспільствознавства. Предмет було знову включе-

но в оновлений зміст підготовки старшокласників відповідно до принципів гуманістичного характеру освіти, пріоритету загальнолюдських цінностей тощо.

У 70-ті роки підготовку юристів з вищою освітою в Радянському Союзі здійснювали інститути й університети, основи правових знань було включено в курс «Суспільствознавство» в середній загальноосвітній школі, а правові знання серед населення поширювалися лекторами товариства «Знання», окремі юридичні знання отримували керівники підприємств в університетах марксизму-ленінізму. Такою була загальна структура юридичної освіти в СРСР.

Навчальні плани спеціальності «Правознавство» включали як основну теоретичну частину, так і практичну підготовку майбутнього юриста. Соціально-економічна підготовка студентів-юристів складалася з вивчення низки суспільних наук — історії КПРС, політичної економії, марксистсько-ленінської філософії та наукового комунізму. Значна частина навчального часу відводилася на вивчення юридичних наук — методологічних та історичних (наприклад, теорії держави і права, історії політичних вчень, історії держави і права); галузевих і спеціальних (наприклад, радянське державне право, радянське кримінальне право, радянське трудове і цивільне право), курсів держави і права інших країн, а також правового регулювання міжнародних відносин, судової медицини, криміналістики.

Відповідно до постанови ЦК КПРС «Про заходи щодо подальшого розвитку юридичної науки і покращення юридичної освіти в країні», 1965 року у вищих навчальних закладах на юридичних факультетах додатково було введено викладання низки нових галузей правознавства, зокрема господарчого права, криміналістики та судової психології, обов'язковим стало вивчення іноземної мови. Окремо від основних курсів вводиться вивчення цілої низки спецкурсів, які давали можливість знайомити майбутніх фахівців з результатами новітніх досліджень правової науки, зокрема у зв'язку із запровадженням нових законів.

Значних змін зазнала й академічна наука. Створений у травні 1949 року сектор держави і права АН УРСР був реорганізований у 1969 р. в Інститут економіки промисловості АН УРСР (Донецьк) із потужним відділом економіко-правових досліджень. Вийшли два видання енциклопедичного юридичного словника (1974 і 1983 р.), колективна монографія «Історія держави і права Української РСР» (1976 р.). Науково-дослідну роботу вели Інститут держави і права АН УРСР, Харківський юридичний інститут,

юридичні факультети Київського, Львівського, Одеського університетів, економіко-правовий факультет Донецького університету, відділ економіко-правових досліджень Інституту економіки промисловості АН УРСР, Київський науково-дослідний інститут судових експертиз, Харківський науково-дослідний інститут судових експертиз.

Ще в 1937—1938 навчальному році в навчальні плани для сьомих класів середньої школи була введена нова дисципліна — «Конституція СРСР». Водночас було розроблено методичні вказівки, які мали рекомендації щодо викладання предмета: використання статистики, прикладів із життя, елементів краєзнавчих знань.

1958 року цей предмет було перенесено для вивчення із сьомого класу у випускний. Курс «Конституція СРСР» був доповнений основними положеннями трудового, цивільного, колгоспного та кримінального права. Особливість методики викладання права полягала в тому, що вчителі вперше почали використовувати задачі з трудового права, а це означало, що теоретичні знання учні навчалися використовувати на практиці.

З 1934 року видається науково-методичний журнал «Історія в середній школі», в якому також розглядаються проблеми методики навчання праву. З деякими перервами журнал видавався під різними назвами («Історія в школі», «Викладання історії в школі») аж до 90-х років.

В Україні відповідний часопис існує під назвою «Історія та правознавство».

1972 року в профтехучилищах почали викладати предмет «Питання радянського права», який перетворився в предмет «Основи правознавства».

З 1975 року в СРСР запроваджується новий предмет «Основи Радянської держави і права», який став обов'язковим для учнів дев'ятого класу. Запровадження цього курсу сприяло вдосконаленню правового навчання, його програма будувалася за галузевим принципом і була максимально адаптована до програм ВНЗ. Протягом певного часу формується модель загально-правової підготовки учнів.

У 1989 році виходить підручник С. С. Алексєєва «Основи правових знань», який включав безліч новацій. *По-перше*: було використано принципово новий підхід до структурування навчального матеріалу. Параграфи включали проблемну ситуацію з її подальшим аналізом. *По-друге*: посилювалася увага до правового виховання, зокрема до права, до закону, наголошувалося на не-

обхідності формування правосвідомості. *По-третє*: існування різних навчальних посібників з однієї шкільної дисципліни свідчило про появу варіативного навчання — одного з провідних принципів сучасної системи освіти як у Росії, так і в Україні.

Ще в середині 70-х років у СРСР було зроблено спробу вдосконалити процес формування висококваліфікованих фахівців в умовах університетів. До методичного забезпечення було включено навчально-методичні комплекси, які мали поєднати фундаментальну, спеціальну та психолого-педагогічну підготовки. Вдалою для вищої школи 70-х рр. можна вважати нову форму організації самостійної роботи студентів — проведення внутрішньосеместрових атестацій. Проте поруч із позитивними змінами відбувався й цілий ряд негативних. Науково-технічний прогрес вимагав мобільної підготовки фахівців, а програми навчання практично роками не змінювалися. Навчальний процес у цілому здійснювався інтенсивними методами. Кількість інформації, яку необхідно було засвоїти протягом навчання, постійно зростала. Збільшилося число аудиторних занять. Організація самостійної діяльності студентів набула формального характеру, суттєво перебільшувалася роль адміністративних методів управління. У студентів формувалася інертність у мисленні та пасивність у навчальній діяльності [4].

Наприкінці 80-х років у СРСР почали приділяти більше уваги набуттю правових знань, що водночас дало подальший поштовх для розвитку методики викладання права. Шкільний предмет «Суспільствознавство», котрий, як зазначалося раніше, мав ідеологічний характер, ставив основною метою засвоєння основ марксизму-ленінізму і цілковито відповідав завданням формування та виховання нового покоління в дусі комуністичної ідеології; він благополучно канув у небуття з проголошенням Україною незалежності.

Саме тоді, в 1991 році почалося формування власної, української системи вищої і середньої освіти. Відмовившись од марксистських ідеологічних забобонів, молода держава тривалий час не могла сформулювати національну ідею і визначити пріоритети світоглядної освіти. Багаторічний вакуум призвів до пасивності й інертності молодого покоління. Протягом останнього десятиріччя було переборено державну монополію в галузі вищої освіти. Відкрито спеціальні вищі та середні навчальні заклади з різними формами власності — комерційні, приватні, спільні, міжнародні, які надають можливість здобуття освіти великій кількості випускників середніх, середніх спеціальних і вищих навчальних закладів.

За цих умов держава визнала за необхідне запровадити в середній загальноосвітній школі суспільствознавчі курси, серед яких чільне місце належать правознавству, що покликане сформувати світоглядну, правову та політичну культуру нового покоління. Основне завдання цих курсів — озброєння юних громадян не лише знаннями, а й уміннями, ціннісними орієнтаціями, необхідними для його відповідальної та компетентної участі в житті суспільства в умовах демократії, тож першочерговим завданням сучасної школи у формуванні свідомої особистості є забезпечення інтеграції знань суспільствознавчих дисциплін загальноосвітньої школи, об'єднаних у стандарті освітньої галузі «Суспільствознавство», прийнятому МОН України в січні 2004 року. До цієї галузі належать такі предмети: історія України, історія рідного краю, всесвітня історія, історія культури, основи правознавства (9 клас), практичне право (8—9 класи), права людини (10—11 класи), людина і світ, людина і суспільство, громадянська освіта, основи релігієзнавства, основи філософії тощо. А. Арцишевський, який очолив авторський колектив, що розробив програми та написав цілу низку підручників: «Людина і світ» для 8—9 класів, «Особа і суспільство» для 10 класу, «Людина в сучасному світі» для 11 класу, чимало зробив для зміцнення шкільних позицій права. Інший авторський колектив на чолі з Л. В. Губерським розробив програму та підручник «Людина і світ» [10].

В останні роки розроблено чимало програм із правознавства для загальноосвітніх навчальних закладів для 9 класу, автори: Усенко І. Б., Наровлянського О. Д., Котюк І. І.; програми для ліцеїв і гімназій з поглибленим вивченням правознавства для 10—11 класів, автори: Котюк О. І. та Котюк І. І.; програма курсу «Основи інтелектуальної власності» для 11 класу, автор Цибульов П. М. Вийшла друком ціла низка підручників з основ правознавства для 9 класу за ред. Усенка І. Б. та авторів Котюк І. І., Наровлянського О. Д., Журавського В. С. Навчальний посібник для учнів ліцеїв, гімназій і профільних класів — «Курс правознавства» I—III частини, автори: Котюк І. І., Котюк О. І.; «Основи правознавства», автор Лисенков С. Л.; «Світ права», автор Пометун О. І.; «Сімейне, трудове та кримінальне право у тестах, задачах та іграх», автор Малишко В. Т.; навчально-методичний комплекс «Практичне право» за редакцією Пометун О. І.; методичні посібники для вчителів: «Конституція України і основи правознавства в школі» за редакцією Усенка І. Б. та «Уроки правознавства в 9 класі», автор Наровлянський О. Д.

1.2. Методика викладання права як складова педагогіки, її предмет, методи дослідження

Методика навчального предмета є галуззю педагогіки, що досліджує зміст навчального предмета, а також характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню необхідного рівня знань, умінь, навичок, розвитку мислення та формування світогляду учнів. На основі вивчення різних форм взаємодії викладання, вивчення, навчання методика розробляє та пропонує викладачеві систему впливів, спрямованих на ефективне навчання. Ці системи мають відображення у змісті освіти, зокрема, у навчальних програмах і підручниках, реалізуються у методах, прийомах, засобах і формах організації навчання (урок, лекція, семінар тощо). Методика тісно пов'язана з дидактикою (наукою про навчання) і спирається на її загальні положення. Місце методики в системі педагогічних наук схематично можна зобразити так (рис. 1.1).

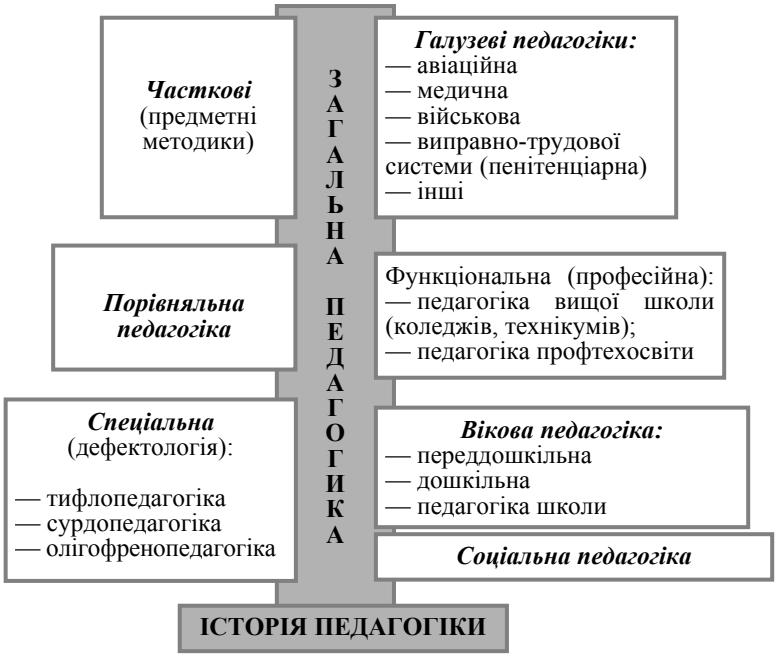


Рис. 1.1. Система педагогічних наук

В Україні протягом XVIII—XIX ст. використовувався термін «метода», про який згадував у своїх творах ще Григорій Сковорода. Термін «метода» існував до 20-х років XX століття, аж поки його змінив термін «методика викладання» [12].

У сучасній українській мові термін «методика» означає сукупність методів навчання чогось, а також науку про методи навчання.

Досить цікавими є дослідження відомого українського вченого, академіка АПН України, професора С. У. Гончаренка, який вважає, що «наприкінці 50-х і, особливо, у 60-ті роки почали використовувати поняття «методика навчання», оскільки воно включало не лише викладання матеріалу вчителем, а й навчання учнів, причому як єдиний процес оволодіння навчальним предметом.

Слово «методика» походить з давньогрецької «*methodika*», — що означає сукупність методів, проте зміст слова «методика» є подвійним. З одного боку, це сукупність методів, а з іншого — наука про методи навчання. Деякі дослідники вважають, що назва предмета і навчального предмета «методика викладання» є тавтологією і тому видається недосконалою. Процес навчання включає як процес викладання, так і навчання, тому він є ширшим, глибшим і охоплює два основні компоненти, що є необхідними для процесу навчання. Це означає, що однією зі складових навчального процесу є не лише передача знань, а й пізнавальна, зокрема самостійна діяльність учнів [7].

Іншими словами, предметом методики викладання права є дослідження теоретичних основ навчання праву в різних типах навчальних закладів. До завдань методики входить дослідження змісту навчання, це є подібним до дидактики (науки про навчання, в зарубіжній літературі її так і називають «конкретна дидактика», наприклад, дидактика історії, дидактика права).

Методика права — це наука про навчання праву та виховання в процесі вивчення юридичних дисциплін. Методика права як галузь педагогічної науки вивчає не процес, а навчання юридичним дисциплінам.

Отже, ***методика викладання права являє собою галузь педагогіки, що визначає зміст, методи, прийоми, засоби та форми організації навчання права в загальноосвітній, спеціальній та вищій школах***.

Методика вивчення юридичних дисциплін пов'язана не тільки з правом, а й з історією, філософією, економікою, педагогікою,

психологією, логікою, суспільствознавством, літературою, риторикою, віковою фізіологією (рис. 1.2).

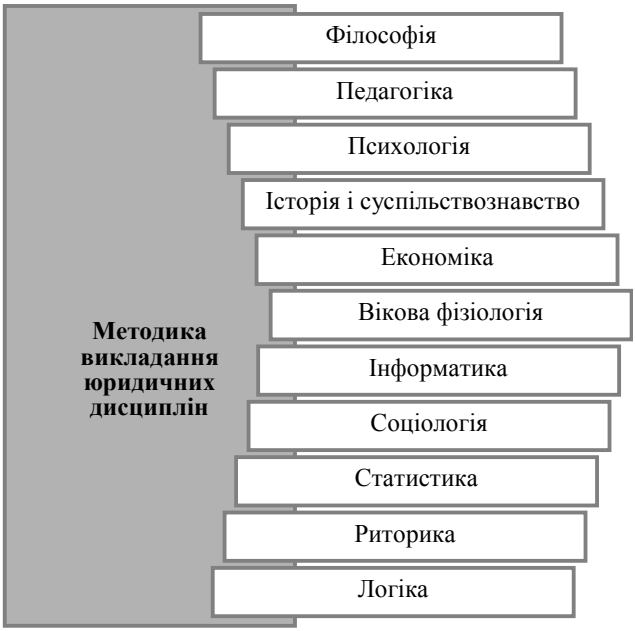


Рис. 1.2. Зв'язок методики викладання юридичних дисциплін з іншими науками

Цей зв'язок має такі об'єкти:
1. Поняття — терміни.
2. Закономірності.
3. Концепції.
4. Предмети — об'єкти.
5. Процеси.
6. Критерії.
7. Методи.

Предмети є різними за значенням, сутністю, спрямованістю, але їх об'єднують з методикою різноманітні за типами зв'язки, а саме:
- ♦ взаємовплив;
- ♦ взаємодія;
- ♦ взаємопроникнення;
- ♦ інтегративні;
- ♦ міжнаукові;
- ♦ міждисциплінарні.

У процесі навчання викладачеві слід розрізняти тісно пов'язані між собою складові:

1) зміст навчання;

2) викладання — діяльність учителя;

3) навчання — діяльність учня.

Завдання методики як науки в тому, щоб досліджувати закономірні зв'язки між цими складовими процесу навчання і через виявлені при цьому закономірності розробляти вимоги до навчального предмета, процесу викладання й навчання.

Отже, зміст методики викладання права включає:

1. Вивчення історії становлення методики.

2. З'ясування значення та місця предмета в системі правової освіти.

3. Визначення основного змісту навчального предмета, наукове обґрунтування освітніх концепцій, навчальних програм та опанування підручника.

4. Опрацювання методів, прийомів і засобів навчання та викладання права, визначення форм організації навчання, що відповідають меті й змісту правової освіти.

5. Розробку та впровадження у практику методів активізації та інтенсифікації навчання, інноваційних технологій викладання права.

6. Визначення та обґрунтування вимог до підготовки викладачів юридичних дисциплін.

Основними джерелами методики навчального предмета є: методологія науки, дидактика, модель підготовки спеціаліста, передовий педагогічний досвід. За С. У. Гончаренком, Б. М. Олійником, структура методики навчального предмета має такий вигляд (рис. 1.3).

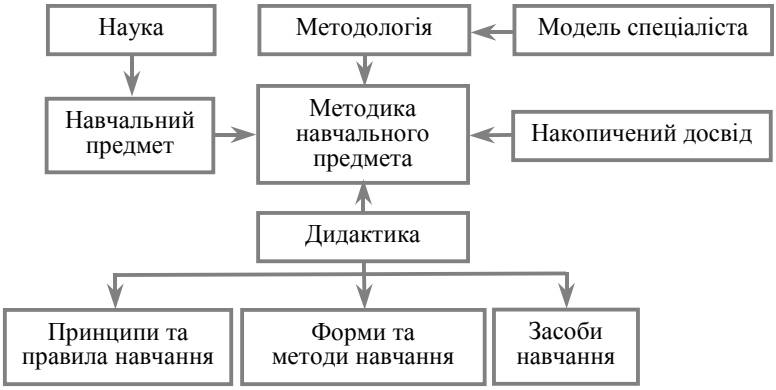


Рис. 1.3. Структура методики навчального предмета за С. У. Гончаренком і Б. М. Олійником

Наука про навчання — дидактика є і залишатиметься далі методологічною основою фахових методик, вона визначає зміст навчальних предметів, тобто методики їх викладання, натомість методологію вітчизняні вчені розглядають як учення про науковий метод пізнання чи систему наукових принципів, на яких ґрунтуються дослідження і здійснюється вибір сукупності його пізнавальних засобів, методів і прийомів.

Методологія (від грецької *methodos* — спосіб пізнання і *logos* — слово, поняття) — вчення про методи пізнання.

У процесі розвитку пізнання виникли загальні методи дослідження, які дістають своє застосування в усіх галузях науки.

У наш час існує кілька класифікацій методів дослідження.

Ієрархію методів дослідження за ознаками: метою, способом реалізації принципів залежно від їх застосування (за В. Шейком, Н. Кушнаренком, А. Киверялгом, В. Сидоренком) можна подати в такому вигляді:

І. Класифікація за метою:

— первинні (накопичення інформації) — вивчення джерел, спостереження, анкетування;

— вторинні (опрацювання даних) — аналіз, систематизація, класифікація;

— третинні (верифікаційні методи та прийоми) — перевірка отриманих результатів, кількісний і якісний аналіз.

ІІ. Класифікація за способом реалізації:

- логіко-аналітичні — індукція, дедукція;
- візуально-графічні — графіки, схеми, діаграми;
- експериментально-ігрові — «теорія ігор», управління враженнями, нетрадиційне навчання (в методиці);
- математичні — статистичні.

ІІІ. Класифікація залежно від їх застосування (загальні та спеціальні):

♦ загальні методи наукового пізнання;

♦ методи емпіричного дослідження (спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент);

♦ методи, які можуть бути застосовані як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях (абстрагування, аналіз, синтез, індукція, дедукція, моделювання);

♦ методи теоретичного рівня дослідження (ідеалізація, формалізація, сходження від абстрактного до конкретного, системний, структурно-діяльнісний підхід) [12].

Методика, як і кожна окрема наука, має свої, притаманні саме їй методи наукових досліджень, які, тим не менш, є споріднени-

ми з більшістю методів, що їх використовують у педагогіці. Відразу зауважимо, що науково-педагогічне дослідження є процесом формування нових педагогічних знань, одним з видів пізнавальної діяльності, спрямованим на відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку, а також свідомий, цілеспрямований пошук шляхів удосконалення педагогічного процесу з використанням певного наукового апарату, наукових методів. Основними об'єктами дослідження методики можуть бути: діяльність вчителя чи викладача; умови, що визначають діяльність; якість знань, умінь і навичок учнів; ступінь професійної культури та знань студентів (рис. 1.4).

Рис. 1.4. Методи науково-педагогічного дослідження
за І. Підласим, М. Мойсенюк [12]

Розглянемо деякі методи педагогічних досліджень.

Спостереження являє собою метод тривалого, планомірного спостереження за об'єктами і суб'єктами педагогічного процесу без утручання в сам процес, опис особливостей фізичного, психічного та соціального розвитку, які виявляються у діяльності та поведінці учасників навчально-виховного процесу з обов'язковою систематизацією отриманих показників і визначенням певних висновків. Спостереження як універсальний, найпоширеніший метод повинен задовольняти низку вимог, а саме — цілеспрямованості, плановості, об'єктивності, фіксації результатів.

Анкетування є методом отримання інформації про рівень фізичного, психічного та соціального розвитку учнів за допомогою спеціально запропонованих запитань і аналізу відповідей на них. За змістом анкета може стосуватися: фактів, характеристик подій, людей, які оточують слухачів, їх намірів. За функціями анкети можуть мати запитання-фільтри, контрольні запитання для з'ясування достовірності інформації, функціонально-психологічні для зняття напруженості. За формою анкети можуть бути: відкритими, в яких прямі запитання передбачають вільні відповіді на власний розсуд; закритими, в яких на запитання є готові відповіді, і респондент повинен вибрати одну з них.

Бесіда — метод установлення в ході безпосереднього спілкування особливостей психічного і соціального розвитку учнів. Бесіду можна проводити безпосередньо з учнями, студентами, батьками, викладачами та іншими особами, які беруть участь у здійсненні навчально-виховного процесу.

Аналіз продуктів діяльності — це метод вивчення учасників педагогічного процесу, який передбачає ознайомлення дослідника з результатами та наслідками діяльності студентів, учнів з метою з'ясування рівня сформованості певних якостей, умінь, здібностей.

Діагностичні методи ефективні насамперед тим, що дозволяють не просто зробити опис тих чи інших особливостей розвитку слухачів, стану перебігу певних педагогічних процесів, але вимірюють їх, дають якісну та кількісну характеристику. До діагностичних методів насамперед варто включити тестування та шкалування.

Тест (від англ. *test* — випробування) — метод дослідження, який передбачає набір коротких стандартизованих завдань з альтернативними відповідями, що вимагають вибору з-посеред них правильної, а результати таких випробувань підсумовуються в кількісних показниках.

Шкалування — діагностичний метод вимірювання, за допомогою якого реальні якісні явища отримують числове вираження у формі кількісних оцінок.

Чільне місце в системі педагогічних досліджень належать експериментальним методам. Педагогічний експеримент є своєрідним комплексом методів дослідження, що забезпечує науково об'єктивну та доказову перевірку вірогідності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези.

Природний експеримент полягає в тому, що піддослідний, перебуваючи у природних для нього умовах (спеціально створеної навчальної, трудової, ігрової діяльності), не здогадується, що він у полі дослідження. Дослідник аналізує особливості поведінки піддослідних у створених ним умовах з метою прийняття певних рішень.

Лабораторний експеримент проводиться у штучних для слухачів умовах, які створюються спеціально, в спеціально обладнаних лабораторіях, устаткованих відповідним обладнанням.

Методи формування передбачають вивчення особливостей фізичного, психічного та соціального розвитку особистості в природних умовах перебігу того чи іншого процесу шляхом активного формування тих якостей, які передусім цікавлять педагога. Так чи інакше — це включення особистості в конкретний процес з розрахунком на «зону найближчого розвитку» є метою керування розвитком людини [9].

У сучасних умовах методична наука переживає суттєве оновлення змісту навчання, його структурних змін, в основі яких — застосування інноваційних освітніх технологій. Насамперед слід відзначити, що саме тепер формується новий підхід до селекції наукового матеріалу для навчального предмета (тобто маємо вибудовування нової логіки навчального предмета). Алгоритм цього процесу має такий вигляд: спершу визначаються провідні теорії, наукові ідеї, які стають основою для розуміння багатьох фактів. На другому етапі викристалізовується коло понять, якими необхідно оволодіти, щоб свідомо засвоїти провідні ідеї та наукові теорії. Далі селектуються за принципом більшої значущості конкретні факти, об'єкти, процеси, для яких притаманними є вияви найсуттєвіших загальних ознак, максимально враховується специфіка предметів і домінантних процесів, на прикладі вивчення яких виникає можливість більш доступно й ефективно сформувати в учнів, студентів ті чи інші знання або ж переконання. Наслідком реалізації цих етапів стає нова якість інтелектуального продукту, основними компонентами якого можна вва-

жати теоретичні та прикладні розробки й рекомендації, а також практичні результати. Теоретичні розробки складаються з ідеї, гіпотези, закону, концепції. Методичні (прикладні) розробки генерують проект, інноваційне рішення, пропонують ефективну методику, алгоритм її застосування, натомість практичні результати мають більший прояв насамперед у технології, способі дії. Ці особливості можна проілюструвати графічно (рис. 1.5).

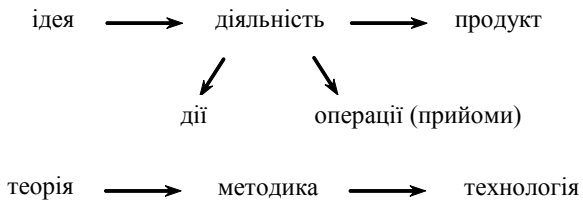


Рис. 1.5. Структура навчально-пізнавального процесу

Технологія викладання права являє собою селективний відбір найбільш ефективних і гармонізованих зі змістом навчання методів викладання, які в поєднанні з педагогічною майстерністю та досвідом роботи викладача створюють цілісну модель отримування знань, умінь та навичок найраціональнішим способом, забезпечуючи при цьому цілісність курсу, тісні інтеграційні зв'язки з блоком юридичних, соціальних і психолого-педагогічних наук (рис. 1.6).

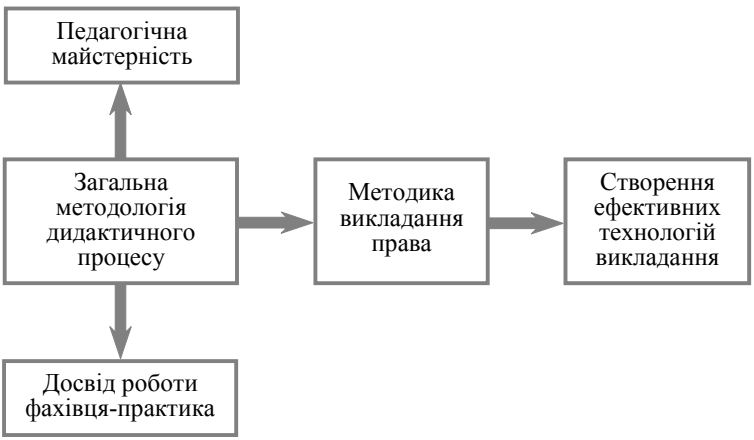


Рис. 1.6. Місце технологій викладання в структурі дидактичного процесу

Отже, основними критеріями виокремлення технологій викладання в певний етап дидактичного процесу в умовах стандартизації та уніфікації освітніх комплексів є такі:

— більш висока ефективність викладання, яка визначається високовалідними (надійними, широко апробованими) експертними системами їх оцінювання;

— наявність поліструктурних оптимізаційних моделей, які містять уніфіковані базові системи викладання;

— доступність опанування основного матеріалу фахівцями, що не мають педагогічної освіти, проте є спеціалістами в певній галузі знань (приміром права);

— конкуренція на ринку створюваних освітніх (інтелектуальних) продуктів, яка породжує змагання щодо вибору конкретного предмета;

— диверсифікація галузевих компетенцій випускника університету чи інституту.

1.3. Методика викладання права в системі психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача юридичних дисциплін

Методика викладання права завершує курс психолого-педагогічної підготовки фахівця і має забезпечити опанування студентами основних принципів, методів і прийомів викладання, форм організації навчання з права в загальноосвітній і вищій школі, сприяє професійному становленню бакалаврів-юристів як викладачів юридичних дисциплін. Тож основне завдання курсу — забезпечити завершення фундаментальної підготовки майбутніх фахівців на основі органічного поєднання юридичної та психолого-педагогічної підготовки, сформувати спеціальні знання, необхідні для подальшої педагогічної діяльності та професійної компетентності викладача права за допомогою реалізації завдань навчання та розвитку. Опанувавши курс методики викладання права, майбутні викладачі мають навчитися обґрунтовано обирати, володіти та застосовувати в навчальному процесі інноваційні технології навчання, спрямовані на формування та розвиток творчої, ініціативної особистості, професійно компетентних спеціалістів, які зможуть ефективно працювати в сучасних умовах і підтримувати свою конкурентоспроможність.

Під час викладання курсу «Методика викладання права» потрібно створити умови для формування особистісно-фахової по-

зиції майбутнього викладача, розвитку критичного мислення, здатності до інноваційної діяльності, ґрунтовного опанування студентами методичними вміннями та навичками організації навчання юридичних дисциплін, оволодіння педагогічною культурою юристів.

З метою поглиблення професійної підготовки майбутнього викладача права навчальним планом підготовки бакалавра передбачено паралельно з вивченням МВП у VI—VII семестрах виконання курсової роботи та проходження педагогічної практики в навчальних закладах різних типів системи неперервної юридичної освіти.

Організація навчання з дисципліни «Методика викладання права», спрямована на забезпечення досягнення основних завдань курсу, відповідає основним вимогам удосконалення навчально-виховного процесу в КНЕУ та використання сучасних технологій навчання і методик активізації навчально-пізнавальної діяльності та здійснюється згідно з кредитно-модульною системою.

Основою цього процесу залишається цілеспрямована систематична самостійна робота, розвиток умінь і навичок, потреби в самостійній діяльності та реалізації отриманих знань на практиці. З цією метою передбачено під час вивчення курсу проведення різних форм організації навчання студентів:

Лекція. Лекції з методики викладання права спрямовані на забезпечення студентів систематизованим і структурованим науковим і навчальним матеріалом з основних розділів, тем з метою формування у слухачів правового світогляду, стимулювання відповідних практичних дій через мотивацію та активізацію навчально-пошукової діяльності студентів, ознайомлення з методикою проведення форм організації навчання у викладанні права. Основними видами робіт, що мають бути реалізовані під час опанування методики викладання права, є практичні заняття, самостійна та індивідуально-консультативна робота, модульні контрольні роботи, педагогічна практика, курсова робота.

Практичні заняття. На практичних заняттях під керівництвом викладача в умовах роботи в малих групах має відбуватися закріплення, систематизація та узагальнення теоретичних знань, що були отримані студентами під час лекційних занять, додаткової роботи над теоретичним матеріалом, а також формування та розвиток умінь і навичок практичної діяльності; вагоме місце у викладанні юридичних дисциплін відводиться активним, інтерактивним, екстрактивним методам навчання; дискусіям, дебатам, кейс-методам, тренінґам, дидактичним, рольовим, імітаційним іграм.

Самостійна робота. Самостійній роботі належить одне з провідних місць у навчальному плані підготовки студента-бакалавра-юриста та викладача права. У вивченні курсу «Методика викладання права» передбачається опанування студентами різних видів самостійної пізнавальної діяльності, що охоплюють такі типи навчальних занять:

1) виконання завдань з різних видів самостійної роботи за «Картою самостійної роботи студента»;

2) самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ) ідеться про позааудиторне опрацювання теоретичного матеріалу та представлення результатів самостійної роботи в письмовій формі, зокрема:

- ♦ написання реферату (*есе*) за заданою проблематикою;
- ♦ аналітичний розгляд наукової (методологічної) публікації;
- ♦ аналіз конкретної виробничої ситуації та підготовка аналітичної записки;
- ♦ практикум з навчальної дисципліни з використанням програмного забезпечення;
- ♦ виконання завдань у рамках дослідницьких проектів;

3) самостійна робота з підготовки до практичних занять і закріплення їх результатів (СРПЗ). Передбачає письмове, позааудиторне виконання навчальних занять з метою підготовки до застосування отриманих знань під час практичного заняття.

Індивідуально-консультативна робота. Це досить важлива форма організації навчання для організації та перевірки ефективності самостійної роботи студентів, оцінювання її результатів. Вона передбачає проведення різного роду консультацій. За змістом консультації можуть бути проблемними, оглядовими, методичними; за призначенням — передсемінарськими, передекзаменаційними, професійними; за формою: груповими, міжгруповими, індивідуальними. Індивідуально-консультативна робота дає можливість вивчити й узагальнити досвід тих слухачів, які успішно навчаються, а також установити причини низької успішності окремих студентів і надання їм допомоги. Викладач на консультаціях відповідає на запитання, визначає план проведення наступного практичного заняття, дає рекомендації з підготовки до занять, контролює цей процес.

Модульні контрольні роботи можуть бути представлені двома видами. Це:

— відповіді на контрольні запитання, тести;

— комп'ютерне тестування.

Виконання курсових робіт із дисципліни «Методика викладання права» передбачає написання їх тексту як за затвердженим списком, так і за індивідуально погодженою темою, розробку колективних творчих проектів, що мають здійснюватися під безпосереднім керівництвом викладача.

Педагогічна практика в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах має в своїй основі:

- безпосереднє викладання права в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах;
- проведення науково-практичних семінарів, тренінґів з основ правознавства для студентів і школярів.

Отже, реалізація перелічених видів робіт передбачає таку структуру курсу «Методика викладання права»:

І модуль. Правова освіта в системі сучасної освітньої галузі:

— методика викладання права як наука та навчальна дисципліна;

— цілі та зміст сучасної правової освіти в Україні;

— формування правового мислення;

— організація навчального процесу із права;

— методи, прийоми та засоби навчання, методика організації самостійної роботи, контролю та оцінювання знань, умінь, навичок з права.

ІІ модуль. Сучасні технології активізації навчання праву охоплюють:

— педагогічні технології у вивченні права;

— імплементацію тренінґових та ігрових моделей у навчальний процес;

— застосування активних та інтерактивних методів навчання у правовій освіті.

1.4. Інтеграція національної системи вищої освіти та науки в Європейській освітній простір

Враховуючи світові тенденції, які безпосередньо впливають на розвиток української системи вищої освіти, можна виділити кілька чинників, які сприяють інтеграції української університетської освіти до Європейського освітнього простору:

1. Підвищення економічної взаємозалежності націй, опанування якої потребує розвитку та вдосконалення системи міжнародних комунікацій.

2. Загострення глобальних економічних проблем, що вимагає формування нових підходів до освіти, нового мислення як з боку тих, які навчають, так і з боку тих, кого навчають.

3. Розвиток інформаційних систем, які пов'язують світ і залучають дедалі більше людей безпосередньо до міжкраїнових та міжнародних комунікацій.

4. Структурні зміни в управлінні регіональними національними та національними (міжнародними) інституціями, що відповідають за реалізацію освітніх програм та проектів.

5. Пришвидшення економічних процесів, зростання ринкових потреб; індивідуалізація виробництва й індивідуалізація потреб. З огляду на це має змінитися й університетська освіта, подальший рух якої зумовлюватиме наступна система чинників:

— зросте конкуренція з боку носіїв знань (Інтернет, корпоративні освітні системи, бізнес-організації), що можуть придбати послуги провідних викладачів;

— змінюватиметься форма викладацької праці, яку використовуватимуть різні учасники освітнього ринку;

— зазнає змін роль викладача вищого навчального закладу. Конкуренція з боку способів та засобів передачі інформації позбавить викладача ролі носія інформації, надаючи йому роль організатора процесу навчання, методиста, фахівця, який формує методи, форми організації навчання, менеджера, творця, спроможного до саморозвитку та самовизначення в ситуації, що постійно змінюється, здатного засвоювати та впроваджувати педагогічні інновації;

— відбуватиметься орієнтація слухача на активне засвоєння способів пізнавальної діяльності, натомість для викладача важливим має стати чітка спрямованість процесу навчання на особистість студента, адаптація освітнього процесу до вимог і потреб особистості. Саме проектування освітнього середовища дозволить реалізувати ідею саморозвитку освітніх систем, сформувати особистість, яка є здатною орієнтуватися у суперечностях сучасного світу, визначити власний шлях саморозвитку, а також самовизначення у професійній кар'єрі;

— поряд із явищем масовості суттєвих змін зазнає якість освіти, зокрема її безперервність. Виникає необхідність формування єдиної системи підготовки кадрів різних вікових категорій.

Нині Європа переживає зміни, які можна порівняти хіба що з промисловою революцією. Розвиток цифрових технологій, біотехнологій, нанотехнологій, комунікаційних мереж — усе це надає не лише великі можливості для розвитку особистості, а й викли-

кає певний ризик. У людей з'являється більше свободи, можливостей у формуванні власного способу життя, що й накладає велику відповідальність. Збільшується відстань між тими, які встигають на ринку праці, підтримуючи та поновлюючи свої вміння та навички, і тими, які відстають, не відповідаючи, отже, постійному зростанню професійних вимог. Знання, що людина отримує в дитинстві й юності, не можуть гарантувати їй успіху на все життя, а тимчасове підвищення кваліфікації не зможе розв'язати проблему. Безперервна освіта передбачає, що процес навчання має бути постійним протягом усього життя, тобто особиста мотивація до навчання та різноманітні освітні ресурси утворюють суть цього процесу, чітко виокремлюючи при цьому діяльнісний підхід. Більшість сучасних фахівців виділяє три основні види освітньої діяльності:

♦ формальна освіта, яка завершується видачею офіційного документа про освіту загальновизнаного зразка;

♦ неформальна освіта, яку здобувають у загальноосвітніх школах, громадських організаціях, під час індивідуальних занять, а також у клубах, гуртках тощо. Вона не супроводжується видачею документа, хоча ті, які навчаються, можуть отримати відповідний сертифікат;

♦ інформальна освіта; індивідуальна, пізнавальна діяльність, яка супроводжує повсякденне життя й обов'язково має цілеспрямований характер. Раніше у формуванні освітньої політики враховувалася лише формальна освіта, проте нині виникли зовсім інші терміни, приміром, «освіта завдовжки в життя», «освіта завширшки в життя» (*lifelong learning*), які роблять процес навчання сталим і ефективним, який уособлює різноманітні види — формальний, неформальний та інформальний. Природно, що це веде до змін в організації навчання, яке відтепер має бути толерантним, приємним, цікавим, корисним, а місцем його зосередження будуть сім'я, робоче місце, засідання клубу за інтересами (наприклад: правова освіта громадян) тощо. Така поліструктурна модель обов'язково приведе до посилення зв'язку між закладами формальної та неформальної освіти.

У матеріалах «Меморандуму безперервної освіти» Європейського Союзу оголошено шість принципів безперервної освіти:

1. *Новітні базові вміння, навички, знання для всіх.*

Це означає гарантію безперервного доступу до освіти для отримання й оновлення навичок, необхідних для входження в інформаційний простір. Соціально-економічні зміни в суспільстві вимагають нових умінь і навичок, які забезпечують активну

участь у професійному та суспільному житті. До них належать комп'ютерна грамотність, технологічна культура, знання кількох іноземних мов, естетичний і комунікативний досвід, соціальні навички, зокрема відповідальність за себе, вміння працювати в корпорації. До цього списку можна додати й уміння навчатися, адаптуватися до змін. Тому відсутність або недостатній рівень кваліфікації є головною причиною безробіття в багатьох розвинутих країнах. Держава має надати можливість своїм громадянам отримати освіту чи відновити необхідні навички в будь-якому віці. І цю проблему може розв'язати система неформальної освіти.

2. *Збільшення інвестицій у людські ресурси.*

Це означає перехід до основного пріоритету країн ЄС — людського ресурсу. Проблему можуть вирішити спеціальні стажування, надання субсидій для навчання фірмам своїх працівників (особливо для низькооплачуваних категорій). Соціальні партнери можуть бути залучені до спеціального фінансування навчальних програм, вироблення гнучких схем, які б надавали можливість кожному працівникові брати участь у безперервній освіті.

3. *Інноваційні методи викладання й навчання.*

Цей принцип полягає в розробці нової методології навчання для системи безперервної освіти «завдовжки в життя». Освітні технології дедалі більше орієнтуються на користувача, тож учень (студент) перестає бути пасивним слухачем. Освітні системи мають бути гнучкими, адаптованими до сучасних умов, особливо це важливо в організації навчання дорослих.

Функція викладача помітно змінюється, він стає насамперед консультантом, тренером, фасілітатором, посередником. Основне його завдання — допомогти слухачеві самостійно сформувати свою освіту й усвідомити особисту відповідальність за це. Це передбачає зміну методів навчання як у формальній, так і неформальній системах освіти відповідно до пріоритетів особистої мотивації, критичного мислення та вміння добувати знання і формувати навички.

4. *Нова система оцінки отриманої освіти* передбачає реформування підходів до розуміння та визнання навчальної діяльності і її результатів. У суспільстві, яке базується на знаннях, повноцінне використання людського фактору стає запорукою високої конкурентоспроможності й особистого успіху. Як для працівника, так і для роботодавця велике значення мають дипломи, сертифікати, посвідчення, що підтверджують кваліфікацію. Вони набувають більшої ваги в інтегрованій Європі з єдиним ринком

праці та з вільним пересуванням, а відтак і вільним вибором того освітнього закладу, в якому він здобуватиме знання. У європейських країнах є цілісна система визнання дипломів про вищу освіту, проте це не означає, що всі вони мають однакову цінність і престижність. Визнання неформальної й інформальної освіти допомогло б глибше відобразити індивідуальний навчальний досвід особистості; підвищити мотивацію до безперервного навчання.

5. *Забезпечення кожному протягом життя вільного доступу до інформації про освітні можливості* в Європі та забезпечення необхідними консультаціями та рекомендаціями. Відповідно, мають бути створені постійні консультативні служби, які б могли дати рекомендації щодо освітнього, професійного й особистісного розвитку та були б зорієнтована на інтереси та потреби активного користувача.

6. *Наближення освітніх можливостей до місця проживання* за допомогою мережі навчальних і консультаційних пунктів через використання інформаційних технологій, які надають великі можливості отримання якісної освіти без великих витрат і у віддалених місцях (ідеться про дистанційне навчання).

Міста як центри освітніх послуг і інноваційних методик для будь-якого віку та будь-якої їх спрямованості з часом мають стати джерелом ресурсів та ідей, які створять систему справді загальнодоступної безперервної освіти.

Серед тенденцій розвитку освіти одним з найбільш помітною і актуальною є Болонський процес — підписання більшістю європейських країн Болонської декларації про спільне проведення реформи системи вищої освіти.

Початок Болонського процесу припадає на 1998 рік, коли на святкуванні 800-річного ювілею Сорбонського університету міністри освіти чотирьох країн — Франції, Німеччини, Італії, Великої Британії — підписали спільну декларацію про подальше вдосконалення європейської системи вищої освіти. Її стали називати Сорбонською декларацією. У червні 1999 року в Болоньї (у місті, де розташований найстаріший університет світу) представники 29 країн підписали Болонську декларацію реформування системи вищої освіти державами-учасниками та їх усебічного зближення на європейському рівні. Цей процес було закріплено в Празі, де 2001 року міністри освіти тепер уже 32 країн ініціювали створення до 2010 року «Європейського простору вищої освіти». У вересні 2003 року на конференції в Берліні до Болонського процесу офіційно приєдналася Росія, відбувається підготовка до вхо-

дження ще чотирьох країн — Албанії, Боснії, Македонії, Сербії. Станом на 1 березня 2005 року в Болонському процесі офіційно брали участь 40 європейських держав, які підтвердили свій статус у травні 2005 року. На конференції європейських міністрів освіти в Бергені (Норвегія) Україна також стала повноправною учасницею Болонського процесу. Отже, 90 % європейських держав здійснюють реформу своєї нормативно-правової бази з метою створення спільного європейського освітнього простору.

Сутність Болонського процесу в зближенні європейських систем вищої освіти, чого можна досягнути за рахунок забезпечення конвергенції систем вищої освіти за кількома ключовими позиціями. Обов'язковими параметрами Болонського процесу на сьогоднішній день є:

♦ трирівнева система вищої освіти;

♦ академічні кредити ECTS;

♦ академічна мобільність студентів, викладачів і адміністративного персоналу ВНЗ;

♦ європейський додаток до диплому;

♦ контроль якості вищої освіти;

♦ створення єдиного європейського дослідницького простору.

Дещо інший характер мають рекомендовані параметри Болонського процесу:

• єдність європейської системи оцінювання знань, умінь, навичок;

• гармонізація змісту освіти за основними напрямами підготовки;

• активне залучення студентів до процесу навчання;

• соціальна підтримка малозабезпечених студентів;

• безперервна освіта, освіта протягом усього життя.

Третю групу параметрів утворюють факультативні:

— наявність курсів за вибором під час навчання студентів;

— модульна система;

— дистанційне навчання, електронні курси;

— академічні рейтинги студентів і викладачів.

Отже, що це означає?

1. ***Перехід на трирівневу систему вищої освіти***

Запроваджую три рівні вищої освіти: перший рівень — бакалаврат (ступінь «бакалавр»); другий рівень — магістратура (ступінь «магістр»); третій рівень — докторантура (ступінь «доктор»). Співвідношення системи вищої освіти в Україні та моделей щодо її організації за Болонською конвенцією, з погляду Міністерства освіти і науки України, видається таким (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

ПОРІВНЯЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСВІТНІХ СИСТЕМ УКРАЇНИ ТА КРАЇН ЄС [4]

Система вищої освіти в Україні	Моделі організації системи вищої освіти за матеріалами Болонської конвенції
Структура вищої освіти включає такі освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр	Бакалаврат + магістратура + + докторантура
Молодший спеціаліст — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка здобула неповну середню освіту, реалізується вищим навчальним закладом I—II рівнів акредитації	
Бакалавр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної середньої освіти здобула базову вищу освіту, надається вищим навчальним закладом III—IV рівнів акредитації. Коледжі, які мають ліцензії на підготовку бакалаврів і входять до структури вищого навчального закладу III—IV рівнів акредитації	«Бакалавр» — самодостатньо вища освіта першого рівня — Технікуми, коледжі не мають права видавати дипломи бакалавра — Бакалавр не може вступати в докторантуру, минаючи магістратуру
Спеціаліст — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» здобула повну вищу освіту. Надання цього рівня завершується державною атестацією у формі захисту дипломної роботи та складання державних іспитів	Ступінь «спеціаліст» у матеріалах не зазначається
Магістр — освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, що передбачає здобуття повної вищої освіти зі спеціальності на базі ступеня «бакалавр» або освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст». Підготовка магістрів може здійснюватися на базі наукових установ Національної та галузевих академій наук за окремими угодами з вищими навчальними закладами та завершується державними іспитами і захистом магістерської роботи. Особи, які навчаються за програмою «магістр», мають право складати кандидатські іспити [4]	Допускається введення у вузах «інтегрованої магістратури», коли абітурієнт, вступаючи до ВНЗ, добровільно зобов'язується отримати ступінь магістра. При цьому проміжний ступінь бакалавра надається йому, але сам диплом не видається до завершення повного курсу навчання в магістратурі. ВНЗ медичного, мистецького, а також юридичного спрямування можуть дотримуватися своєрідних монорівневих моделей із традиційно сформованими термінами навчання

Закінчення табл. 1.1

Система вищої освіти в Україні		Моделі організації системи вищої освіти за матеріалами Болонської конвенції
Науковий ступінь — *кандидат наук* (за спеціальністю)		Доктор філософії (за спеціальністю)
Науковий ступінь — *доктор наук* (за спеціальністю)		Доктор-професор (за спеціальністю)
В Україні визнано 3 варіанти підготовки фахівців		Визнані 2 моделі організації системи вищої освіти, відповідно,
1. Класична та наступна фахова підготовка	4 + 1 + 3	3 + 2+ 3
2. Класична та наскрізна підготовка	4 + 1 + 3	4 + 1 + 3
3. Класична підготовка	3 + 2 + 3	

Таким чином, можна визначити, що структура вищої освіти України максимально наближена до структури багатьох країн Європи, однак переобтяжена рівнями молодшого спеціаліста та спеціаліста. Передбачається, що вже найближчим часом має відбутися: трансформація рівня «молодшого спеціаліста» до фахової професійної підготовки з присвоєнням виробничої кваліфікації або в окремих випадках у бакалаврську підготовку. Щодо рівня «спеціаліст», то є логічним упровадження в підготовку «бакалавра» з посиленням його фахової підготовки для повного кваліфікаційного визнання [4].

2. ***Запровадження кредитної системи***

В усіх країнах — учасницях Болонського процесу пропонується ввести єдину систему обліку трудомісткості навчальної роботи, чи «кількості освіти» в кредитах, так званих академічних кредитів. Система оцінки курсу в залікових одиницях зараховується так: загальна оцінка складається з оцінки за поточну роботу (приміром, 0,4 підсумкової оцінки і за екзамен — відповідно, 0,6). Окрім цього, за новою системою оцінка успішності студента включає оцінку поточної успішності, яка складається із системи рейтингів студентів, як правило, анонімної, тобто рейтинг визначається за номерами залікових книжок. Для оцінки знань рекомендується використовувати таку систему оцінок ECTS (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

СИСТЕМА ОЦІНОК ECTS

Оцінка ECTS	Українські оцінки	Європейські норми виставлення оцінок, відсоток студентів, що її отримали
A	«відмінно» 85—100 балів	«відмінно», 10 % тих, які склали
B	«дуже добре» 80 балів	«дуже добре», 25 % тих, які склали
C	«добре» 65—75 балів	«добре», 30 % тих, які склали
D	«задовільно» 60 балів	«задовільно», 25 % тих, які склали
E	«задовільно» 50—55 балів	«посередньо», 10 % тих, які склали
FX	«незадовільно» 20—45 балів	«незадовільно» — 0 %
F	«незадовільно» 0—15 балів	

Залікові одиниці можна накопичувати, що сприяє розвиткові безперервної освіти. Вони перезараховуються в разі переведення студента в інший університет і беруться до уваги в разі продовження навчання за іншим рівнем як усередині країни, так і в університетах країн—учасниць Болонського процесу.

3. ***Контроль якості освіти***

Пропонується запровадити незалежні від уряду та міжнародних організацій акредитаційні агенції, одночасно встановити стандарти європейської освіти з рівня знань, умінь, навичок, отриманих випускниками ВНЗ. Якість освіти виміряється системою рейтингу ВНЗ за кількома параметрами — оцінкою якості вступу абітурієнтів, якості спеціалістів і викладачів вищих навчальних закладів, якості випуску спеціалістів і аналізу того, чи швидко вони знайшли роботу і яким чином зростає їхня заробітна плата.

В Україні створено державну систему акредитації, ліцензування й атестації освітніх закладів. До неї входять: Управління ліцензування, акредитації та нострифікації Міністерства освіти і науки України, Державна Акредитаційна комісія України (ДАК). Персональний склад ДАК (33 члени) затверджує Кабінет Міністрів України. Вісімнадцять експертних рад ДАК за галузями формують з відомих професорів університетів, а також представників Міністерства освіти і науки. Експертні комісії проводять перевірки навчальних планів і програм, кадрового, навчально-методичного, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу ВНЗ [4].

ДАК ліцензує нові спеціальності у вищих навчальних закладах, а також контролює рівень виконання ліцензійних умов у них.

Важливим показником державного контроля якості підготовки випускників є державні екзаменаційні комісії, на засіданнях яких відбувається захист дипломних робіт. Склад цих комісій затверджує Міністерство освіти і науки, яке контролює якість через Державну інспекцію навчальних закладів. Розробка в Україні державних стандартів вищої освіти, які визначають вимоги до професійної підготовки фахівців, свідчить про повноцінне входження вітчизняної системи вищої освіти до Болонського процесу.

4. ***Забезпечення мобільності***

Це означає, що виконання вище зазначених умов дозволяє реалізувати можливості студентів, викладачів і вчених навчатися та працювати в різних університетах Європи, тобто це суттєво збільшує їхню академічну мобільність. У базовому ВНЗ (куди студент вступав), а потів відбув на стажування в один із закордонних європейських університетів, після повернення повністю зараховуються отримані академічні кредити; якщо стажування було узгоджено з деканатом, студент не повинен складати дисципліни, які опанували його співкурсники за його відсутності. ВЗН може ініціювати отримання студентом спільних або подвійних дипломів. Спільний диплом — єдиний диплом, який видають за один період навчання два і більше ВЗН. Подвійний диплом — це два і більше дипломів, які університети-партнери видають студенту, який брав участь у програмах академічної мобільності в один із період навчання на підставі раніше укладеної угоди.

5. ***Визнання дипломів і єдиний вимір кваліфікації***

Це передбачає існування єдиної системи кваліфікаційних ступенів: європейський бакалавр, магістр, доктор; забезпечення єдиної системи кваліфікаційних вимог.

6. ***Автономність ВНЗ***

Ідеться про інтелектуальну незалежність навчального закладу у визначенні стратегії власної освітньої політики. Це означає, що ВНЗ визначає зміст освіти за рівнями «бакалавр» / «магістр»; методику викладання, кількість кредитів за навчальні курси. ВНЗ приймає рішення про доцільність використання методів навчання, кредитно-модульної системи, дистанційної освіти, академічних рейтингів, допоміжних шкал оцінок (наприклад, 100-бальної).

Отже, вищі навчальні заклади України беруть активну участь у педагогічному експерименті із запровадження загальноєвропейських принципів вищої освіти, а це означає, що:

♦ система навчання у ВНЗ забезпечуватиме випуск конкурентоспроможних фахівців;

♦ отримана вища освіта стане зрозумілою для роботодавців Європи, чому сприятимуть єдині назви наукових ступенів і Європейський додаток до диплому;

♦ студент зможе навчатися за програмою мобільності протягом семестру і більше в університетах Європи, порівнювати різні підходи до вищої освіти та повертатися до «свого» ВНЗ;

♦ студент отримає нові можливості для досконалішого знання однієї чи двох іноземних мов, скоригувати вибір професії або ВНЗ, переходячи з рівня на рівень, бакалаврат, магістратуру, докторантуру, і зрештою, накопичувати академічні кредити та використовувати їх для отримання другої вищої освіти.

1.5. Системна компетентність викладача

Інноваційні зміни в економіці, політиці й освіті, що відбуваються нині у світі, потребують докорінного підвищення якості знань, забезпечення високої конкурентоспроможності фахівців. Процес глобалізації, а також політичні зміни в суспільстві висувають усе нові й нові вимоги до спеціалістів, зокрема до рівня їх компетентності.

Поняття «компетентність» прийшло з життя, воно відображає сукупність доступних для вимірювання або оцінювання знань, умінь і навичок, набутих упродовж навчання та необхідних для виконання певного виду професійної діяльності [4].

Якщо раніше існували стандарти вищої освіти, в основі яких лежали досить жорсткі кваліфікаційні моделі фахівця, то останнім часом спостерігається тенденція переходу від кваліфікаційної моделі до компетентнісної. Фахівець має бути компетентним, тобто мати необхідні знання, вміння, навички та відповідний досвід, які формують його професійні властивості на достатньому рівні для якісного виконання ним професійних функцій.

Тож сучасний спеціаліст повинен:

♦ уміти трансформувати набуті знання в інноваційні технології;

♦ володіти сучасними інформаційними технологіями;

♦ мати мотивацію до навчання протягом усього життя, володіти навичками самостійного набуття знань і підвищувати свою кваліфікацію;

♦ володіти методологією й аналітичними навичками;

♦ знати й уміти застосовувати методи проведення наукових досліджень;

♦ мати розвинуті комунікативні здібності, вміти працювати в команді, адаптуватися до змін і сприяти соціальній згуртованості;

♦ поділяти цінності, необхідні для того, щоб жити в умовах складного демократичного суспільства, бути відповідальним громадянином і мати необхідну громадянську та соціальну компетентність [17].

Для сучасного викладача права ці нові вимоги часу означають, що він повинен володіти системною компетентністю, що охоплює не лише фахові знання. У загальному вигляді логіка формування компетентності викладача права має поліструктурний характер і складається з п'яти основних блоків (рис. 1.7).

Рис. 1.7. Логіка формування освітньо-юридичної компетентності викладача права

До спеціальності «викладач права», як і до інших спеціальностей викладацького профілю висуваються особистісні та кваліфікаційні вимоги. А це означає, що викладач юридичних дисциплін має володіти необхідним комплексом особистісних якостей та визначених державним стандартом необхідним обсягом професійних

знань, умінь і навичок. Викладач права має знати основи філософії, економічних і політичних наук, психології, наукової організації управління та праці в обсязі, необхідному для кваліфікованого виконання певної роботи, застосування правових норм. Необхідною умовою успішного оволодіння спеціальністю є глибоке знання загальноюридичних наук — теорії держави та права, історії держави та права, а також цілого комплексу галузевих юридичних наук, зокрема конституційного права, цивільного права, сімейного права, трудового права, кримінального права, адміністративного права тощо. Обов'язковою вимогою залишаються також знання політичної системи суспільства, взаємних прав та обов'язків держави й особистості, національно-державного устрою України, виборчої системи тощо. Фахівець має вільно орієнтуватися в спеціальній юридичній літературі та законодавчих матеріалах, використовувати в своїй роботі найновітніші досягнення науки, вміти формувати правосвідомість, правову поведінку та правову культуру слухачів.

Структура правової культури включає:

— правосвідомість;
— право;
— правові відносини;
— законність і правопорядок;
— правомірну діяльність суб'єктів;
— державно-правові інститути;
— юридичну науку [11].

За суб'єктами правову культуру поділяють на правову культуру особистості та правову культуру суспільства.

Під правовою культурою особистості слід розуміти знання, розуміння й усвідомлене виконання вимог права людиною в її життєдіяльності. Правова культура суспільства — це сфера матеріального та духовного відтворення права, юридична практика людей упродовж конкретного історичного періоду.

Правова культура суспільства характеризується станом і специфікою суспільної правосвідомості, системою масової правової інформації, рівнем розвитку законодавства, правопорядком і станом законності в країні.

Безумовно, правова культура окремої особистості є часткою правової культури нації, раси, класу, спільноти та суспільства. Як і правосвідомість, правова культура особистості має свої рівні: теоретичний, побутовий і професійний.

Слід зазначити, що невід'ємною умовою забезпечення реалізації нормативного обсягу базових знань є високий фаховий рівень викладача, який має відігравати вирішальну роль у право-

вому вихованні, формуванні правової свідомості та поведінки громадян. Ось чому викладач має володіти необхідними психолого-педагогічними вміннями та навичками. Функції викладача зумовлюються також потребами суспільно-економічного розвитку спільноти і можуть бути зведені до трьох основних складових:

1) навчальної. Вона: виявляється в організації слухачів на оволодіння знаннями, вміннями та навичками з основ науки, забезпечення умов для інтелектуального розвитку, критичного мислення, освоєння ними методів самостійної пізнавальної діяльності;

2) виховної, яка передбачає необхідність здійснення цілеспрямованого впливу на особистість із метою створення умов для її гармонійного розвитку; зосередження в собі загальнолюдських та національних морально-духовних цінностей і передачу їх нащадкам; формування правосвідомості слухачів, їхнє почуття громадянськості;

3) організаторської, яка полягає в умінні організувати учнівську молодь для цілеспрямованого керівництва різними видами навчальної діяльності молоді в навчальних закладах та поза їх межами.

Для якісного виконання цих важливих взаємозумовлених функцій викладачеві необхідно мати добрі професійні знання, вміння і навички, а також певні якості особистості та відповідну психолого-педагогічну підготовку. Ось чому, наголошуючи свого часу на вимогах до формування успішного викладача, великий педагог В. О. Сухомлинський стверджував, що такий викладач повинен мати наукові знанням зі свого фаху, знати психологію і педагогіку та володіти основами педагогічної майстерності, і тому спеціальність викладача вимагає володіння певними якостями як базою для формування професіоналізму [9].

Сучасному викладачеві притаманні такі чесноти: любов і повага до людини; почуття національної гідності, чесність, справедливість, об’єктивність, витримка, терпіння, принциповість і вимогливість, оптимізм, тактовність, креативність.

На фундаменті цих якостей у процесі професійної підготовки майбутнього викладача мають бути сформовані необхідні педагогічні вміння. Психолого-педагогічні якості у поєднанні з уміннями створюють необхідну основу для формування педагогічної майстерності, яка, в свою чергу, є базою для таких умінь:

1. *Конструктивні вміння.* Їх складовими є планування навчально-методичної та наукової роботи відповідно до вимог навчальних планів і програм, вибір форм організації навчання, їх принципів і методів, здійснення індивідуального та диференційованого підходу до студентів.

2. *Комунікативні вміння*, які передбачають існування авторитету, тактовності, ввічливості, вміння спілкуватися, уваги та поваги до тих, які тебе оточують, доступність для контактування, готовність допомогти, чуйність, уміння регулювати міжособистісні стосунки.

3. *Дидактичні вміння*, які слід розуміти як уміння керувати самостійною пізнавальною діяльністю студентів, сприяти посиленню в них інтелектуальних можливостей, уміння працювати та пояснювати навчальний матеріал з урахуванням віку слухачів.

4. *Перцептивні вміння* (від латин. *percertio* — чуттєве сприймання, пізнання, розуміння інших), тобто здатність проникати у внутрішній світ людини, адекватне сприйняття психічного стану, спостережливість, розуміння реального стану людини в певній ситуації.

5. *Сугестивні вміння* (від латин. *suggestion* — навіюю) полягають в емоційно-вольовому впливові на особистість, спонукання її до конкретних дій.

6. *Пізнавальні вміння* включають аналіз передового педагогічного та наукового досвіду та його творче застосування на практиці [9].

7. *Уміння в галузі педагогічної креативності* свідчать про високий рівень професіоналізму викладача. Творча діяльність, інтелектуальний рівень і педагогічна креативність ефективні (продуктивні, успішні) лише тоді, коли викладач не лише пристосовується до різноманітних інновацій навчання, а й сам бере активну участь у навчальному процесі, володіє методами активізації пізнавальної діяльності учнів і студентів, зокрема методикою проведення диспутів, ділових і рольових ігор, кейс-методу, дебатів тощо.

8. *Уміння в галузі педагогічної техніки*. Педагогічна техніка — це вміння володіти собою, своїми почуттями у конкретній ситуації; володіти голосом, тоном, темпом мовлення, жестами та мімікою; вміти поводити себе в аудиторії (ходити, стояти, сидіти); опанувати культуру зовнішнього вигляду в процесі професійної праці; володіти компонентами психотехніки (вміння застосовувати знання про психіку людини для виконання конкретних практичних завдань).

9. Окремо необхідно виділити *організаторські вміння*, які полягають в організації як навчального процесу, так і управління студентською аудиторією, налагодженні правової освіти населення, наданні допомоги громадським організаціям, уміння позитивно мотивувати слухачів, координувати роботу групи (потоку),

схильності брати на себе відповідальність, бути вимогливим до себе та інших, умінні планувати, контролювати, правильно оцінювати себе й інших.

Процес оволодіння педагогічними вміннями складний і тривалий, він відбувається в ході отримання професійної освіти, а також упродовж усієї практичної діяльності.

Слід розуміти, що і психолого-педагогічні якості, педагогічні вміння викладача є запорукою успішного формування й педагогічної майстерності. Місія викладача вимагає здійснення його професійної діяльності на рівні майстерності, оскільки він формує та творить найцінніше — людину, особистість. Із позиції сьогодення можна стверджувати, що педагогічна майстерність охоплює кілька важливих компонентів, проте гуманістична спрямованість особистості (її інтереси, цінності, ідеали) так само домінує.

Іншими словами, прагнути самовдосконалення, бути кмітливим, винахідливим, дотепним, незалежним і самостійним у своїх судженнях, мисленнях, вчинках, мати широкий світогляд та ерудицію, професіоналізм і компетентність, бути артистичним, оригінальним, оптимістом, мати почуття гумору та гнучке мислення, а також інші харизматичні якості — означає відповідати короткій якісній характеристиці викладача XIX ст. [13].

Сучасний викладач має усвідомлювати рівень своєї професійної компетентності, мати підвищене почуття відповідальності за свої слова та дії, передбачати наслідки окремих учинків і поведінки в цілому.

У ході реалізації Болонської декларації з'явилися й нові ініціативи створення системи освітніх інструментів з метою підвищення конкурентоспроможності фахівців. Одним з них є відповідність і можливість академічного визнання кваліфікацій і компетентності, які можна систематизувати в такий спосіб.

Інструментальні — такі, що включають ***когнітивні*** здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організовувати робочий час, створювати стратегію навчання, приймати рішення розв'язувати проблеми); ***технологічні*** вміння (вони пов'язані з використанням техніки), ***комп'ютерні*** (навички та здібності інформаційного управління); ***лінгвістичні*** вміння; ***комунікативну*** компетентність.

Узаємопереплітіння таких видів компетентності дає синергетичний ефект підготовки фахівця:

— уміння аналізувати й синтезувати;

— уміння організовувати й планувати;

— базові загальні знання;
— базові знання з професії;
— комунікативні навички;
— елементарні комп'ютерні навички;
— навички оперування інформацією (здатність отримувати й аналізувати інформацію з різних джерел);
— здатність розв'язувати проблеми;
— здатність приймати рішення [4].

Міжособистісні — індивідуальні здібності, пов'язані з умінням ***виражати почуття*** та ***формувати стосунки***, з критичним осмисленням і здатністю бути ***самокритичним***, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії та співпраці, вмінням ***працювати в групах***, брати ***соціальні й етичні зобов'язання***. Комплекс міжособистісних навичок включає:
— здатність до критики та самокритики;
— здатність працювати в команді;
— навички міжособистісних стосунків;
— здатність працювати в міждисциплінарній команді;
— здатність співпрацювати з експертами в інших предметних ділянках;
— здатність сприймати різноманітність і міжкультурні відмінності;
— здатність працювати на міжнародному рівні;
— прихильність до етичних цінностей.

Системні — поєднання розуміння, взаємозв'язків і знань, що дозволяє сприймати співвідношення окремих частин цілого й ***оцінювати місце кожного з компонентів у системі***, здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи та конструювати нові системи. Системні компетенції потребують засвоєння інструментальних і базових компетенцій як підґрунтя. Вони охоплюють:
— здатність застосовувати знання на практиці;
— дослідницькі здібності;
— здібність до навчання;
— здатність адаптуватися до нових ситуацій;
— здатність до генерування нових ідей (творчості);
— здатність бути лідером;
— здатність працювати автономно;
— здатність розробляти проекти і керувати ними;
— здатність бути ініціативним і підприємливим;
— відповідальність за якість;
— прагнення до успіху [4].

Психолого-педагогічна компетентність викладача права тісно переплітається з професійною компетентністю правника, адже відсутність хоча б одного з них може унеможливити сам процес викладання.

У виконанні всіх своїх професійних функцій правник має бути обізнаним, діяти швидко та старанно, поводитися згідно з вимогами закону як під час надання професійних послуг клієнту та виконання взагалі своїх обов'язків правника, так і в особистому житті, він має вдаватися до встановлених законом процедур лише із законною метою. Сучасний юрист має виявляти повагу до правової системи та посадових осіб, які задіяні в ній.

Як офіційна особа працівник мусить домагатися вдосконалення законів, поліпшення здійснення правосуддя та якості послуг, які надаються представниками правничих професій. Як майбутній фахівець, який поки що навчається, він має постійно розвивати свої знання із законодавчої сфери, не обмежуючи себе лише тими, що будуть використані для обслуговування конкретних клієнтів. У професійній діяльності правник керується такими якостями, як дбайливість, чесність, неупередженість, сумлінність і схваленням своєї поведінки колегами, прагне досягти найвищого рівня професійного вміння, щоб поліпшувати закони та показувати приклад утілення професійних ідеалів праці на користь суспільства [1].

З огляду на вищесказане, спеціаліст-правник має:

♦ бути підготовленим до активної творчої професійної та соціальної діяльності;

♦ оволодівати новими знаннями;

♦ вміти оцінювати історичні та сучасні проблеми;

♦ володіти професійними знаннями, навичками системного, творчого, критичного мислення та ділового спілкування;

♦ мати високі моральні цінності;

♦ володіти загальною та юридичною культурою.

Якщо спеціаліст-правознавець стає викладачем вищої школи, то крім зазначеного він має:

— досконало знати методичні особливості елементів дидактичної системи, навчальний предмет, який викладає;

— володіти методикою навчання предмета;

— знати педагогіку (зокрема дидактику), психологію, володіти педагогічною майстерністю, передовими педагогічними технологіями;

— володіти оптимальним набором форм організації навчання, принципів, методів, засобів і прийомів викладання юридичних дисциплін.

Запитання та завдання до теми

1. Які основні ідеї було розвинуто наприкінці XIX — на початку XX століття щодо викладання юридичних дисциплін?
2. У чому специфіка розвитку методичних знань з викладання права в Україні в роки незалежної держави?
3. Поясніть суть і місце методики викладання права в системі педагогічних наук.
4. Доведіть на конкретному прикладі зв'язок методики викладання юридичних дисциплін з іншими науками.
5. Визначте місце та роль курсу «Методика викладання права» в системі психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів-юристів.
6. Від яких основних факторів залежить процес формування професійної компетентності викладача права? Обґрунтуйте свою відповідь.
7. Що є основою системної компетентності сучасного викладача-правника?
8. Ознайомтеся з такими висловлюваннями та доведіть їх справедливість у наш час.

> «…людський розум виховується навчанням та мисленням»
>
> *Цицерон Марк Туллій.*

> «…досвід — найкращий наставник»
>
> *Вергілій Марк Публій.*

> «…про свої здібності людина може дізнатися тільки застосувавши їх у справі»
>
> *Сенека Луцій Анней.*

> «…освіта має бути істинною, повною, ясною і міцною»
>
> *Коменський Ян Амос.*

> «…швидке накопичення знань, набутих за недостатньої самостійної участі, не зовсім плідне, незручність може також народити лише листя, не даючи плодів»
>
> *Ліхтенберг Георг Крістофер.*

«…і виховання, й освіта неподільні. Не можна виховувати, не передаючи знання, всяке знання діє як виховання»
«…потреба в освіті є в кожній людині, народ полюбляє і шукає освіту, як шукає і любить повітря для дихання»

Толстой Лев Миколайович.

«…наука — це організовані знання»
«…людство розвивалося єдиним шляхом самоосвіти і для того, щоб досягти кращих результатів, розум повинен розвиватися тим самим шляхом. Положення це постійно підтверджується видатними успіхами людей, які всім зобов'язані самим собі»

Спенсер Герберт.

«…справжні знання полягають не в знайомстві з фактами, які роблять людину лише предметом, а у використанні факторів, які перетворюють її на філософа»

Бокль Генрі Томас.

9. Що означає для вищої освіти України інтеграція в Європейській освітній простір?

10. Які умови та чинники визначають реформування системи вищої освіти в контексті Болонської декларації? Обґрунтуйте переваги та недоліки цього процесу.

11. Яких переваг набуває українська система вищої освіти з підписанням Болонської конвенції та входженням нашої держави до Європейського освітнього простору?

12. Які з основних функцій та вмінь викладача юридичних дисциплін передбачають:

— уміння трансформувати набуті знання в інноваційні технології;

— володіти методологією й аналітичними навичками;

— опановувати основи педагогічної майстерності?

13. У чому полягає зміст інноваційної діяльності сучасного викладача права?

14. Обґрунтуйте сутність основних завдань методики викладання права.

15. Поясніть складові структурування методики навчального предмета.

16. Поясніть сутність методології дослідження.

17. Які ви знаєте методи науково-педагогічних досліджень?

Література

1. Американська правнича асоціація. Типові норми професійної поведінки працівників. — К., 1995. — 80 с.

2. Введение в юридическую специальность: Учеб. пособ. / Под ред. А. П. Коренева. — М.: МЮИ МВД России, Щит-М, 1999. — 144 с.

3. Введение в научное исследование по педагогике / Под ред. Журавлева В. И. — М.: Просвещение, 1988.

4. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / За ред.. В. Г. Кременя. — К.: Освіта, 2004. — 384 с.

5. *Галузинський В. М., Євтух М. В.* Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища шк., 1995.

6. *Гольмстен А. Х.* Опыт методики законоведения как предмета преподавания в средне школе. — СПб., 1909. — 108 с.

7. *Гончаренко С.* Методика як наука // Шлях освіти. — 2000. — № 1. — С. 2.

8. *Есипов В. В.* О преподавании права. — Варшава: Типография Варшавского учебного округа, Краковское предместье. — 1901. — № 3. — 34 с.

9. *Кузмінський А. І., Омеляненко В. Л.* Педагогіка: Підручник. — К.: Знання-прес, 2004. — 445 с.

10. Методичні рекомендації щодо вивчення курсу «Людина і світ» / Під заг. ред. Т. В. Ладиченко, Т. В. Бакка. — Х.: Основа, 2005. — 112 с.

11. Методологические проблемы правоведения. Сб. научн. трудов. — Вып. V / Сост. М. Ф. Маликов. — Уфа: Башк. ун-т, 2001. — 420 с.

12. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. С. У. Гончаренка, Б. М. Олійника. — К.: Вища шк., 2003. — 323 с.

13. *Морозов А. В., Чернилевский Д. В.* Креативная педагогика и психология: Учебн. пособ. / 2-е изд. — М.: Академический проект, 2004. — 560 с.

14. *Редькин П.* Какое общее образование требуется от русского правоведца? Речь произнесенная на торжественном собрании Императорского Московского университета. — М.: Университетская типография, 1846. — 60 с.

15. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая российская энциклопедия, 1993. — 608 с. — Т. 1. — А—М. — 1993.

16. Сливка С. С. Юридична деонтологія: Підручник. — К.: Атака, 2001. — 304 с.

17. *Шадриков В. Д.* Новая модель специалиста: Инновационная подготовка и компетентный подход // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 26—31.

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЮРИДИЧНИХ НАУК

2.1. Методи формування правового мислення в середній та вищій школі

Ефективність освітніх технологій неможлива без оволодіння мистецтвом мислення. Якщо аналітичний підхід до пізнання ще донедавна вважали породженням XVIII століття, то системний підхід до мислення як методологія наукового пізнання сформувалася протягом XX століття. У наш час системний підхід і методи системного моделювання досягли найвищого професійного рівня, що дає підстави провести чітке виокремлення базових принципів, прийомів і технологій. Така необхідність зумовлена насамперед необхідністю чіткої структуризації освітніх проблем і селектування методів викладання. Системне мислення являє собою спосіб мислення, за яким ключовими є взаємовідносини між окремими частинами, взаємодія яких створює цілеспрямоване єдине ціле. Мислення такого типу дозволяє створювати команду, спрямовувати групову роботу задля досягнення кінцевої мети. Системне мислення, за Дж. О'Коннором (2006), є основою вивіреності в міркуваннях і спілкуванні, це шлях до того, щоб бачити більше, далі, мати можливість чіткіше зрозуміти те, що відбувається, і діяти так, щоб у далекій перспективі отримувати найкращі результати [19].

Системне мислення формується із цілого і його складових, а також поліструктурних зв'язків між ними. Воно є протилежним до редукціонізму, тобто уявленню про ціле як суму його складових. Інакше кажучи, набір непов'язаних між собою частин не може створювати систему, а являє собою безладне їх нагромадження. Можна говорити про політичні, економічні, ідеологічні, правові системи, кожна з яких діє як функціональне ціле, що об'єднує велику кількість окремих частин.

За висновками згадуваного вище Джозефа О'Коннора та Іана Мандермотта:

— система існує і функціонує завдяки взаємодії своїх складових. Поведінка різних систем залежить од того, як пов'язані між собою їх частини (складові), а не від самих частин;

— системи являють собою частини великих систем, ті, в свою чергу, створюються меншими підсистемами;

— кожна частина системи може впливати на систему в цілому;

— поділ цілого на частини — це аналіз. За допомогою аналізу людське суспільство набуває нових і нових знань. Об'єднання частин у єдине ціле — це синтез. За допомогою синтезу ми набуваємо розуміння. Коли ми ділимо систему на частини і аналізуємо її, вона втрачає свої властивості. Щоб це зрозуміти, потрібно спостерігати її в дії (йдеться про процес моделювання).

Системи протистоять змінам, тому що складові взаємопов'язані. Але зміни можуть бути миттєвими, швидкими й ефективними. Якщо зрозуміти систему, то можна знайти її слабкі місця і коли на них впливати, то це може викликати значні зміни [19].

Слід зауважити, що ці визначення є вельми важливими для вивчення юридичних дисциплін.

Системне мислення не може розвиватися по прямій, на його шляху зустрічаються цикли, контури, пастки. Зв'язки між складовими системи формують петлі зворотного зв'язку. Встановлення зворотного зв'язку в навчанні є найважливішим показником його ефективності. Існують два основні типи такого зв'язку; які, на думку вищезгадуваних авторів, є складовими контурного мислення.

Посилений зворотній зв'язок визначається змінами виходу системи і, повертаючись на вхід, посилює первинні зміни в тому ж напрямі. Урівноважений зворотний зв'язок (друга назва — той, що балансує) означає зміни стану системи, він вважається сигналом до початку руху в протилежному напрямі з метою поновлення втраченої рівноваги. Такий тип зворотного зв'язку часто-густо застосовується в процесі навчання і дозволяє спрямувати систему на обраний шлях. Залежно від початкових умов або мети, мотивації, прийомів і методів навчання він може вести до піднесення ефективності навчального процесу. Заохочування, слова підтримки, підбадьорювання викладача призводять до посилення інтенсивності зворотного зв'язку (навчальних дій студентів або учнів). Можна уявити як снігова грудка, що скочується з гори, стає дедалі більшою та перетворюється в снігову лавину. Так і в навчальному занятті, коли реалізуються відповідні принципи та методи навчання, здійснюється діяльність студента під керівництвом викладача, — відбувається розширення світогляду студента, зростає його професіоналізм.

Мета навчання поступово стає мотивованою, оптимізованою, а сам процес інтенсивним, що веде до його активізації.

Такі дії у психології та педагогіці називають «когнітивним розвитком», який передбачає поступові упорядковані зміни, завдяки яким процеси мислення стають більш складними та досконалими.

Системне мислення можна використовувати для опрацювання основних підходів до розв'язання проблем, а якість рішень визначається ходом думок, які можна вважати домінантами. Тим не менше, на цей процес можуть активно впливати окремі ментальні складові, які є частиною відповідних національних цінностей. Доволі показовим при цьому є досвід творення ментальних моделей. Вони являють собою ідеї, які формують наші думки та дії, а також уявлення про бажані результати. Їх можна використовувати для пояснення причин і наслідків та надання змістовності нашому досвіду.

Існують чотири прийоми творення таких моделей.

Викреслювання — процес відбору та фільтрування досвіду, частина якого відкидається.

Конструювання — творення конструкції з метою її розуміння, або придумування чогось, чого насправді не існує.

Перекручення — маніпуляції фактами та подіями, надання їм різних тлумачень.

Узагальнення — обґрунтування єдиного випадку як типового для цілого переліку явищ.

За О. Шпенглером, «Правове мислення можна вважати найспорідненішим з математичним. І те, й інше бажає відокремитися від того, що являється зорові, все чуттєве — випадкове, щоб знайти тут розумово-принципове: чисту форму предмета, чистий тип ситуацій, чистий зв'язок причини та дії» [19]. З одного боку, причина та наслідок пов'язані між собою, їх взаємозалежність пояснюється простою логікою, проте алгоритм того, що за причиною йде наслідок, дається доволі ідеальним, а відтак, як вважає Шпенглер, «потрібно брати до уваги конкретні обставини, реальне довкілля та всю систему факторів, що впливають на процес правового мислення». Що ж до інших причинно-наслідкових зв'язків, то залежності тут можуть бути як прямими, наприклад, причина аварії — перевищення швидкості, так і опосередкованими, наприклад, безробіття стає «причиною» злочинності.

Обмежуватися двома-трьома чинниками в системному мисленні означає знецінювання його, тож невипадково в західних школах використовується термін «причина», який чітко вписується в правову логіку. Приміром, робиться припущення: «біль-

ше міліції — зменшиться рівень злочинності», «пристебнути ремінь безпеки — знизиться рівень смертельних аварій». Аналогічно можна було б зауважити — «більше було виділено годин на вивчення курсу «Методика викладання» — кращими стали б ті випускники, які будуть залучені до викладацької роботи.

Дж. О'Коннер [10], полемізуючи про причинно-наслідкові зв'язки, ставить сам собі запитання: «У чому причини зростання рівня злочинності?», і сам же відповідає, називаючи цілу низку факторів: безробіття, низький рівень освіти, незадовільні життєві умови, неповні сім'ї, діяльність органів правопорядку, руйнування морально-духовних цінностей тощо. Водночас він пояснює, що саме системне мислення дозволяє виявити взаємозв'язок між чинниками, які впливають на причину, а не окремі події, свідками чого стає все суспільство. Причина злочинності не в кількості безробітних, низькому рівні освіти тощо, а у взаємозв'язку, взаємовідношенні цих чинників і саме ці взаємовідносини між елементами визначають, що є причиною, а що наслідком. Узагалі, вважає він, вони залежать від структури системи. Поряд із системним способом мислення у дослідженні права використовують і функціональний підхід, який визначає, як саме функції права впливають на суспільні явища, зокрема на особистість. Під функціями слід розуміти здатність права виконувати свою роль у системі суспільних відносин, регулювати їх, впливати на характер суспільних процесів у тому напрямі, який мав на увазі законодавець. Цей підхід у розвитку мислення орієнтується на аналіз дії правових механізмів, впливу на те, що спонукає науковця використовувати окремі методи дослідження.

Знання в правознавстві, з одного боку, є результатом дослідження, що поєднує їх з іншими знаннями — філософським, історичним тощо — але, з іншого боку, знання беруть участь у процесі творення права, застосування правових норм, тож існує цілком зрозуміла проблема визначення способів здобуття наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища; забезпечення всебічного отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається та уточнення, збагачення, систематизації наукових термінів і понять, створення системи наукової інформації, яка ґрунтується на об'єктивних фактах і логіко-аналітичних інструментах наукового пізнання. Ці функції й виконує методологія. Методологія — вчення про методи пізнання; сукупність прийомів дослідження. Серед великої кількості методів пі-

знання є методи емпіричного і теоретичного рівнів дослідження, або абстрактно-логічні методи (індукції і дедукції, аналізу і синтезу, аналогії, зіставлень, абстрагування, сходження від абстрактного до конкретного, системно-структурного, формалізації, моделювання, синергетики. Ці методи виконують важливу роль у застосуванні методик розвитку правового мислення. Розглянемо коротко їх сутність. Об'єкт, який вивчається, являє собою складне явище, у ньому загальне існує в тісній єдності з одиничним, тому сама природа явищ, які вивчаються, вимагає застосування методу індукції.

Індукція (від латинської *inductio* — наведення) — це рух від часткового до загального, від окремих фактів до узагальнень, коли на основі знань про частини предметів певного класу формується висновок про клас загалом. Як метод дослідження індукція — це процес дослідного вивчення явищ, під час якого здійснюється перехід від окремих фактів до загальних положень. Окремі факти неначе виводять до загального положення.

Зазвичай вирізняють три основні види індуктивних висновків:

- повну індукцію;
- індукцію через просте перерахування (популярну індукцію);
- наукову індукцію.

Два останні види становлять неповну індукцію.

Повна індукція — це виведення загального положення про клас у цілому на основі розгляду всіх його елементів. Вона дає достовірний висновок, проте сфера її застосування обмежена класами, кількість яких легко простежити.

У випадку ***популярної індукції*** наявність будь-якої ознаки в частини елементів певного класу стає підставою для висновку про те, що цю ознаку мають й усі інші його елементи. Популярна індукція має необмежене застосування, проте її висновки — це лише ймовірнісні припущення, що потребують подальшого доведення.

Наукова індукція також є виведенням від частини елементів певного класу до всього класу, однак основою для висновку тут стає виявлення в досліджуваних елементів істотних зв'язків, які зумовлюють належність цієї ознаки до всього класу. Через це в науковій індукції чільне місце належать прийомам розкриття найістотніших зв'язків, що, у свою чергу, потребує складного аналізу. Існує кілька способів встановлення таких зв'язків:

1) спосіб єдиної подібності. Якщо два чи більше випадки досліджуваного явища мають лише одну спільну обставину, а реш-

та обставин відмінні, то ця єдина обставина і є причиною явища, що розглядається;

2) спосіб єдиної відмінності. Якщо випадок, у якому досліджуване явище спостерігається, і випадок, у якому його немає, в усьому подібні й різняться тільки однією обставиною, то причиною досліджуваного явища є саме ця обставина;

3) спільний спосіб подібності й відмінності — комбінація перших двох способів;

4) спосіб супутніх змін. Якщо поява чи зміна одного явища веде до певної зміни іншого, то обидва вони перебувають між собою у причинному зв'язку;

5) спосіб залишків. Якщо складне явище зумовлено складною причиною — сукупністю певних обставин, і відомо, що деякі з них є причиною частини явищ, то залишок цього явища викликається рештою обставин [19].

Метод ***дедукції*** застосовується більшістю дослідників (викладачів) під час вивчення цих явищ. Дедукція — вивчення суспільного явища, яке передбачає рух від загального до часткового. Загальна схема пізнання суспільних явищ за допомогою дедукції така: спочатку загальне поділяється на окреме з визначенням провідного ланцюга і встановлюються закономірності його розвитку, потім виявляються зв'язки окремих частин між собою та отримані висновки зіставляються з дійсністю.

Коли вдаються до дедукції, розкриття зв'язків між явищем і його частинами здійснюються з урахуванням одного, кількох або цілої сукупності вихідних суджень. Для їх пояснення використовують вимоги основних законів логіки: конкретної тотожності (ототожнення явища самого з собою), суперечності (якщо перше положення доведено, тоді друге не може бути істиною). Змістом дедукції як методу пізнання є застосування загальних наукових положень під час дослідження конкретних явищ. Важливою передумовою дедукції в практиці є зведення конкретних завдань до загальних і перехід від розв'язання їх у загальному вигляді до окремих варіантів.

Індуктивні висновки дають лише вірогідні знання, оскільки вони ґрунтуються на емпіричних спостереженнях обмеженого числа об'єктів. Дедуктивні висновки, на думку Дж. О'Коннор, ведуть до нового достовірного знання, тому що їх вихідні посилання є істинними.

Методи індукції та дедукції широко використовується в організації таких видів викладання, як евристичне та експозиторне.

Евристичне викладання є методом, який забезпечує індуктивний пізнавальний процес, у ході якого учні (студенти) відкривають основні принципи та співвідношення в міру розвитку пізнання від конкретного до загального.

Експозиторне викладання — метод навчання, який забезпечує дедуктивний пізнавальний процес, що ґрунтується на сприйнятті, але не на відкритті, у ході якого матеріал подається в закінченому систематизованому вигляді та структурується від загального до конкретного.

Для вивчення складних суспільних явищ їх необхідно поділити на окремі складові та, досліджуючи, визначаючи закономірності розвитку. Цей метод має назву аналізу. За Є. В. Васьковським, аналіз може бути різних типів:

1) *елементарний* — простий поділ явищ на елементи;

2) *причинний*, який розкриває причинні зв'язки між елементами;

3) *логічний*, що спирається на логічне їх співвідношення.

Синтез — метод протилежний аналізу. Механізм його дії — це поєднання кількох елементів в один складовий — факт.

Метод аналогії. Одним з методів наукового пізнання є аналогія, а це означає, що на основі подібності двох або кількох ознак явища, яке вивчається, формується висновок про схожість інших ознак і якостей. Для більшої достовірності висновків необхідно, щоб аналогія базувалася на великій кількості суттєвих загальних ознак, тісно пов'язаних між собою. Але, використовуючи цей прийом, слід пам'ятати, що аналогічні події, які відбуваються в різних обставин та за певних історичних умов, приводять, відповідно, до різних результатів. Установлені взаємозв'язки за допомогою аналогії вимагають нової перевірки в суспільній практиці (за допомогою логічних висновків або спеціального досвіду).

Ж. О. Павленко вважає, що одним з найважливіших напрямів сучасного процесу пізнання є синергетика. Він формулює її як синтез людського знання та мудрості і завважує, що «синергетика намагається знайти загальні підстави, паттерни (що означає поновлений образ, стиль, манеру, малюнок у прояві подій), закономірності в процесах еволюції складних систем найрізноманітнішої природи. З позицій синергетики проступають загальні риси еволюційного поводження складних структур і утворень у різних фрагментах довколишнього природного і соціального світу, і на цій основі можлива комунікація представників різних наукових дисциплін, носіїв різних світорозумінь, культурних цінностей,

способів життя, що разом узяте сприяє діалогові між людьми, які є носіями різних типів мислення, тобто має місце міждисциплінарний синтез знання, що з'єднує два взаємодоповнювані способи пізнання світу — пізнання через образ і через число. Синергетика забезпечує нову методологію розуміння шляхів еволюції складних соціальних систем, причин еволюційних криз, надійності прогнозів і принципових меж передбачуваності» [21, с. 10—11].

Синергетично-логічний прийом, у результаті якого розкривається вся сукупність різних правових, соціальних, економічних відносин і формулюються закономірні зв'язки розвитку сукупності, яка вивчається, має назву ***сходження від абстрактного до конкретного***. Цей метод має кілька особливостей, зокрема:

- виконання основних законів логіки;
- дотримання єдності історичного та логічного (будь-яке явище може бути правильно пізнаним за умови, що воно вивчається в історичному розвитку);
- практика — критерій істини (встановлені закономірності розвитку мають перевірятися практикою).

Досить важливим є також ***системно-структурний прийом***. Він являє собою комплексне вивчення явища як єдиного цілого. При цьому складне суспільне явище поділяється на складові частини, які мають певні соціально-правові якості системи, на підсистеми, пов'язані між собою як горизонтальними, так і вертикальними впливами, що мають системні об'єкти із входом, процесом, виходом і зворотним зв'язком.

Будь-який процес пізнання пов'язаний із формалізацією, тобто, вивчаючи певне явище дослідник відволікається від конкретного його змісту, розглядає його під кутом законів діалектичної логіки. Тому узагальнена сутність явища завжди являє собою певний рівень формалізації, а саме використання в науковій праці логічних висновків та узагальнень, різних схем, формул, символіки, абстрактних, логічних і знакових моделей.

Моделювання — прийом наукового абстрагування, за якого на основі проведеного системно-структурного аналізу конструюється модель, що відображає суспільне явище в цілому з усіма якостями, взаємозв'язками, поведінкою окремих структурних частин, структурними функціональними параметрами. Як правило, моделі бувають функціональними, вони відображають поведінку об'єкта, фокусуючи увагу на її характері. У розробці таких моделей використовують прийоми, які отримали назву «чорної скриньки». У цьому разі зміст моделі невідомий, але описуються всі входи та виходи системи з визначенням необхідних параметрів.

Моделі, що записані за допомогою логічних виразів, називаються логічними, а за допомогою графіків — графічними.

Отже, діалектична логіка не існує поза межами матеріалістичної діалектики. Вона розкриває знання загальних законів розвитку об'єктивного світу для спрямування думок до істини, тобто є наукою про тотожність змісту знання та об'єкта, розкриває їх у взаємозв'язку, в русі, розвиткові.

Основними вимогами діалектичної логіки є:

- всебічне охоплення предмета в мисленні;
- розгляд предмета в його розвитку, саморухові;
- застосування практики для повного визначення предмета;
- розуміння абстрактної істини відсутні, істина завжди конкретна.

Наведені вище теоретичні підходи, тим не менше, конкретно виявляються у системі правничих дисциплін, зокрема в теорії основ держави і права, головною метою (метою пізнання), в якій є з'ясування істини для того, щоб перетворити дійсність, спираючись на практику. У даному прикладі, *по-перше*, самі поняття (категорії) розглядаються як мислительні образи, які сформувалися в тривалій історичній практиці пізнання та трансформації людьми своїх життєвих умов. *По-друге*, теоретичні висновки звіряються з практикою, тобто явищами реального суспільного життя. *По-третє*, перевіряється історична істина цих висновків як установка та творче перетворення певних умов.

Діалектика як методологія не зводиться до підбору прикладів із предметної царини для ілюстрації прикладів істинності її положень, у своїх категоріях діалектика формує закони пізнання, і нею не можна оволодіти, звертаючись лише до прикладів і фактів. Також діалектика не є знаряддям простого доказу. Доводить істину тієї чи іншої теорії історична матеріальна практика людей, тому посилання на категорії діалектики як засобу простого доказу не має нічого спільного з її методологічним запровадженням. Вона не може бути універсальною «відмичкою» для вирішення питань спеціальних наук чи для відкриття нових істин конкретних наук. Ці питання вирішують самі фахівці.

Узагальнюючи закономірні зв'язки природи та суспільства, філософські категорії виступають, як правило, категоріями мислення, пізнання, тому вони мають усебічне методологічне значення, відіграють роль опорних пунктів пізнання й одночасно є чіткими логічними категоріями.

Отже, матеріалістична діалектика як методологія, або як діалектична логіка включає загальні категорії — поняття про найза-

гальніші закони розвитку природи, суспільства, мислення (наприклад, «зміст», «форма», «сутність», «явище», «причина», «наслідок»); категорії, які відображають специфічні зв'язки в процесі пізнання («матерія», «свідомість», «емпіричне», «теоретичне», «абстрактне», «конкретне», «історичне», «логічне»); принципи пізнання (єдність історичного і логічного, сходження від абстрактного до конкретного); загальнонаукові методи пізнання (аналіз і синтез, індукція і дедукція, системний і функціональний аналіз, конкретно-соціологічний аналіз).

Економічний базис (зміст) — визнана причина виникнення і розвитку держави і права (форма).

Категорії «зміст» і «форма» пояснюють залежність держави та права від базису, їх відносну самостійність. Методологія і теоретичне значення конкретних категорій досить вагомі. Вони є основою запровадження. Ці категорії логічно пов'язані між собою і становлять систему знань. Їх застосування для процесу пізнання є методологією науки. Юридичні поняття (категорії), як правило, формулюються у вигляді визначень, які коротко розкривають суть правових явищ. Без сумніву, вони мають теоретичне значення для відповідної галузі державно-правової науки і є досить важливими для практики застосування права. Чим складніше відповідне державно-правове явище, тим менше можна виразити в короткому визначенні все найсуттєвіше. Визначення може бути засобом для первинної орієнтації в предметі.

Теорія держави і права, вивчаючи загальні закономірності динаміки державно-правових явищ, виявляє основні тенденції та прогнозує розвиток держави і права, формуючи більш конкретні, раціональні практичні висновки і рекомендації, які мали в своїй основі конкретний аналіз дійсності.

Теорія держави та права в процесі пізнання державно-правових явищ використовує:

1) загальнонаукові методи (формально-логічний, соціологічний, системний, структурно-функціональний, конкретно-історичний, статистичний);

2) загальнологічні методи теоретичного аналізу (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, аналогія, моделювання);

3) спеціальні наукові методи (порівняльне правознавство, техніко-юридичний аналіз, конкретизація, міркування, тлумачення).

Методологія постійно збагачується, підпорядковуючись завданням поглибленого вивчення держави та права, які, в свою чергу, теж знаходяться в постійному розвитку.

2.2. Методика критичного мислення у вивченні права

Процес глобалізації торкнувся багатьох сфер людського життя, винятком при цьому не стала й освіта. Сучасна людина постійно зіштовхується з різними позиціями, представниками інших культур, релігій, національностей, соціально-професійних груп, їй дуже важко знаходити порозуміння з ними. Вона повинна вміти слухати та розуміти інших, формувати й захищати свої погляди; осмислювати позиції і толерантно до них ставитися; постійно підвищувати свою кваліфікацію, а для цього вміти навчатися, самостійно добувати й оцінювати інформацію, бути відкритою для нових ідей і неочікуваних думок. Це потребує нового осмислення предмета.

Сучасні вимоги до процесу навчання орієнтують викладача на те, щоб не лише навчати студентів науковим фактам, набору готових істин і штампів поведінки, скільки формувати критичне мислення, вміння зіставляти факти, аналізувати їх, аргументовано обстоювати свою думку, вбачати багатовимірність у явищах, формувати толерантну, відкриту громадянську свідомість, уміти існувати в світі інформації, розвивати свої творчі здібності, вчитися розуміти інших людей і співробітничати з ними, кооперуватися для участі в певних проектах. Для того, щоб з'являлися нові ідеї, потрібно формувати новий спосіб мислення. Той, хто в своєму мисленні наслідує лише одну модель поведінки, навряд чи може вважати себе креативним. Творчим людям, а викладачі належать до таких, необхідно відмовлятися від вивченого до них і розробляти та вдосконалювати свої власні шляхи.

Систематично вивчати спосіб ментального руху «нерівною місцевістю» вперше спробував психолог Джой Пол Гуілфорд, який дав йому свою назву — «дивергентне мислення». Дивергентно мислити означає підійти до проблеми відкрито, безсистемно та граючись. Це твердження було протилежним загальноприйнятій думці щодо того, як слід розв'язувати проблеми (тобто логічно, планомірно та суворо раціонально). Цей традиційний спосіб розв'язання проблем П. Гуілфорд назвав конвергентним мисленням. Важливою передумовою дивергентного мислення є, на його думку, так би мовити відключення «блокад мислення» і внутрішніх критичних заперечень. Чим абсурднішою видається певна проблема для конвергентного мислення, тим краще виявлятиме себе дивергентне мислення, яке пропонуватимеме нові й нові шляхи. Що дивергентніше мислить людина, то креативнішою вона є, глибоко переконаний П. Гуілфорд [17].

Доволі відомий у світі психолог Едвард де Боно, який є автором 45 книг, першовідкривачем «мислення про мислення», ввів у власну систему процесу тренінгів термін «латеральне мислення», яке лише частково відрізняється від дивергентного. Латеральне мислення має свою традиційну протилежність — так зване вертикальне мислення. Вертикальне мислення використовує знайомі нам стандартизовані алгоритми пошуку рішень, тоді, коли латеральне мислення передбачає пошук нових можливостей. Як неодноразово відзначав де Боно — вертикальне мислення поглиблює яму, а латеральне — риє нову.

Латеральне та дивергентне мислення відіграють у творчому пізнавальному процесі досить важливу роль, хоч існують непоодинокі думки, що без конвергентного вертикальне мислення є неможливим. Едвард де Боно твердив, що краще креативне рішення можна знайти, якщо викопати багато ям, які будуть достатньо глибокими.

Дещо несподіваною є класифікація складових (ієрархія) дивергентного та конвергентного мислення, до якої вдався Матіас Ньольке (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДВОХ ВИДІВ МИСЛЕННЯ

Конвергентне / вертикальне мислення	Дивергентне / латеральне мислення
Логічне, раціональне	Ігрове, асоціативне
Розвивається в одному напрямі	У багатьох напрямах
Залишається в рамках теми	Відходить од теми
Гомогенне, відсутні суперчності	Гетерогенне, приймає, заохочує суперчності
Приймає сталі способи рішення	Знаходить нові способи
Критичні зауваження поліпшують конвергентне мислення	Критичні зауваження перешкоджають дивергентному мисленню
Правильне рішення	Більшість оригінальних рішень

Згадуваний Едвард де Боно навчає мисленню як навичкам, які можна тривалий час розвивати. Чимало з розроблених ним вправ з розвитку мислення може успішно використовуватися на навчальних заняттях як окремі інтерактивні методики, наприклад, *метод «шести мислительних ковпаків, або капелюхів де Боно»*. Цей метод достатньо повно описаний у навчально-методичній літературі, широко

використовується у вивченні економіки, історії, і його можна застосовувати для вивчення окремих тем із права. Суть цього методу в тому, що вчений пропонує використовувати для мислительних операцій не ковпаки — символи соціальних ролей, а кольорові ковпаки, кожен з яких несе певні психологічні характеристики.

Уявно одягаючи на голову білий, червоний, жовтий, чорний, зелений, синій ковпак, або капелюх, ми реально демонструємо свою готовність використати певні розумові навички, а їх варіації та комбінації дозволяють нам гнучко й продуктивно мислити, розв'язувати різні задачі, шукати компроміси з іншими людьми.

Евристичні технології (метод був описаний раніше) являє собою систему принципів, які дозволяють розробити ефективну стратегію та послідовну тактику діяльності керівників, спеціалістів, викладачів у тій чи іншій царині з виконання творчих завдань. Вони стимулюють активність та інтуїтивне мислення слухачів у процесі пошуку ідей, пропозицій, сприяють інтеграції накопиченої інформації, значно підвищують ефективність прийнятих рішень.

Важливою умовою навчання студентів є активізація пізнавальної діяльності слухачів з розвитку їхнього творчого та критичного мислення. Якщо провідною ознакою творчого мислення є спроможність людини генерувати ідеї, то в основі критичного мислення лежить раціональне, рефлексивне мислення, спрямоване на усвідомлення того, у що потрібно вірити і які дії слід виконувати. Інакше кажучи, критичне мислення включає як здібності (вміння), так і схильність до певних дій (установки).

Слід пам'ятати, що на цей час єдиного загальноприйнятого поняття «критичне мислення» не існує. Навчання в цілому зводиться до розвитку таких навичок мислення, як визначення та формулювання проблеми (завдання), оцінювання, що пов'язане з проблемою усвідомлення й аналізу інформації, а також розв'язання завдань та узагальнення висновків.

Критичне мислення:

— це особливості розумової діяльності особистості, зумовлені характером завдань, що виникають перед нею в процесі пізнання соціальної дійсності, самопізнання, взаємодії з іншими людьми;

— це психологічна здатність особистості, за допомогою якої вона піддає сумніву будь-які судження, що виникають у повсякденному житті, оцінює правильність цих суджень і власних думок.

Метою критичного мислення є озброєння студентів засобами розуміння найрізноманітніших боків соціальної дійсності. Його формування є найважливішим завданням викладача та має п'ять основних параметральних характеристик, що визначаються дієсловами: навчити, залучати, демонструвати, формувати, оцінювати (рис. 2.1).

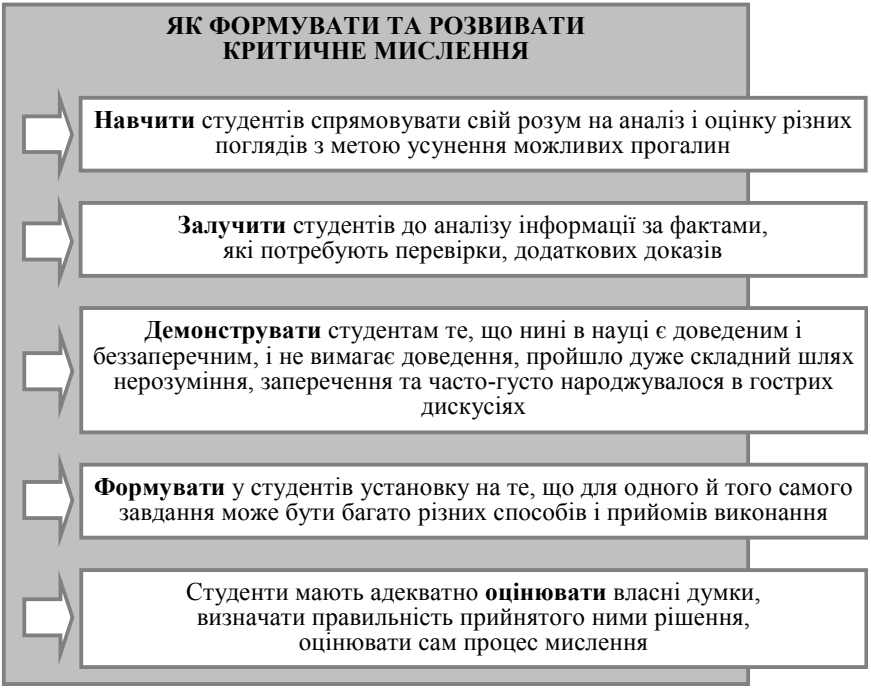


Рис. 2.1. Формування та розвиток критичного мислення

Засоби та способи критичного мислення представлені інтелектуальними функціями (порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення), також це знакові, мовні, вербальні засоби, що матеріалізуються в результати процесу мислення, набуті раніше знання, досвід [18].

Важливою методичною умовою формування критичного мислення, за М. Шереметом, є організація діяльнісного підходу. Діяльність є складною системою, що включає окремі елементарні одиниці, їх аналіз і спостереження. Дії, в свою чергу, розкладаються

на операції, які, відповідно, поділяються на ще простіші елементи. Така логіка еволюції способів критичного мислення унаочнена на рис. 2.2.

Рис. 2.2. Процес формування критичного мислення

Методика критичного мислення формується переважно в процесі проведення дискусій. Бажано навчити учнів, студентів умінню аналізувати інформацію, навчати практичним навичкам мислення, що дасть можливість ефективно перетворювати інформацію у важливі ідеї, які можна потім використати на практиці.

Розвитку критичного мислення сприяють: ***метод «позначки»***, або **таблиця ЗХВ** (знаю, хочу знати, вивчу) [6], цей метод використовують на етапі актуалізації опорних знань. Можна запропонувати студентам (учням) розділитися на пари та протягом 5—10 хвилин записати все, що вони думають і знають з даної

теми. Таблиця ЗХВ містить колонки, які варто наповнити змістом і вписати: Що ми думаємо? Що ми хочемо знати? Що ми вивчили? Інший варіант. Заповнювати таблицю варто короткими тезами:

«✓»	«—»	«+»	«?»

Знак «✓» (галочка) — означає, що слухач знає цей матеріал.

Знак «—» — прочитане відрізняється від того, що слухач знає з цієї теми.

Знак «+» означає нову інформацію.

Знак «?» — хочу знати більше з цього питання.

Метод «Гронування», або «асоціативний кущ» [6] допомагає встановлювати зв'язки між окремими поняттями, своїм життєвим досвідом і набутими знаннями. Починати гронування необхідно з написання центрального слова (поняття) чи фрази. Навколо цього слова потрібно записувати слова та фрази, які спадають на думку. Коли запас ідей вичерпано, потрібно встановити зв'язки між поняттями, таким чином утворюється гроно (рис. 2.3).

Рис. 2.3. Метод гронування

Наприкінці заняття можна скласти *сенкан*. Це слово у перекладі з французької означає «п'ять», а саме метод пропонує скласти вірша у п'ять рядків. Це дає можливість проаналізувати щойно вивчену тему, підбити підсумки та виокремити основні поняття.

Правила складання сенкану:

1. Перший рядок містить одне слово, яке означає тему (це іменник).

2. Другий рядок — опис теми, який складається з двох слів (прикметники).

3. Третій рядок називає дію, пов'язану з темою і складається з трьох слів (дієслова).

4. Четвертий рядок є фразою, яка складається з чотирьох слів і висловлює ставлення до теми.

5. Останній рядок складається з одного слова — синоніма до першого слова, в якому висловлюється сутність теми, тобто підбивається підсумок.

Метод «Так» і «Ні». Аудиторія поділена навпіл. Запропонуйте студентам зайняти те місце, де висить надпис «Так» або «Ні». Зауважимо, що може бути і третя позиція: учень не може дати однозначної відповіді, в такому разі він стає посередині. Викладачеві необхідно слідкувати за порядком висловлювань й одразу виробити правила обговорення.

1. Висловлюватися по одному.

2. Говорити чітко, швидко.

3. Не робити особистих випадів, не принижувати.

4. Намагатися наводити нові аргументи.

Можливі твердження:

1. «В Україні немає расизму».

2. «Насилля завжди негативне».

3. «Люди мають право на свою культуру, мову, національний одяг».

4. «В Україні люди різних національностей завжди добре ставляться один до одного».

5. «В Україні відсутня справжня бідність».

6. «Ті, які нині бідні, погано навчалися в школі».

7. «Старші за віком люди завжди невдоволені молоддю».

8. «Лише молодь потрапляє до екстремістських організацій».

9. «В Україні немає місця для біженців. Ті, які міґрують, мають навчитися всьому українському».

Подібним до попереднього є **метод *«Пляма і губка»***. Завдання методу — вирізнити істинні та хибні твердження:

- «Трудовий договір може бути укладений лише з особами, які досягли 18 років».
- «Надурочними вважаються роботи понад установлену тривалість робочого дня».

• «Щорічні відпустки працівника молодше 18 років надаються в будь-яку пору року після одинадцяти місяців безперервної роботи в установі, організації, підприємстві».

• «Забороняється укладання трудової угоди з громадянином, якому запропонована робота протипоказана медичним висновком за станом здоров'я».

• «Умови договору про працю, які погіршують становище працівників порівняно із законом про працю, є недійсними».

Метод «кубування» можна використовувати як на початку вивчення нової теми, так і під час узагальнення знань, умінь, навичок.

Ця методика передбачає використання кубика з написаними на кожному його боці запитаннями, які спрямовують процес мислення учнів від простого до складного. Перше питання має описовий характер, друге — порівняльний, третє — асоціативний, четверте — аналітичний, п'яте — пошуковий, шосте — позиційний.

Наприклад:

1. Що таке сучасна демократія?

2. Чим відрізняється «безпосередня» демократія від «представницької»?

3. Про що змушує вас думати слово «демократія»?

4. Коли з'явилося слово «демократія» і що воно означає?

5. Оберіть із запропонованого переліку те, що ви вважаєте «корінням», і те, що, на вашу думку, є «методами» демократії.

— Інформованість громадян щодо зовнішньої політики України.
— Можливість стати підприємцем.
— Рівність.
— Участь громадян в управлінні державою.
— Вільні та справедливі вибори.
— Контроль громадян за діяльністю влади.
— Верховенство закону.
— Можливість бути обраним президентом країни.
— Самоврядування.
— Суверенітет народу.

6. Що означає ідея Авраама Лінкольна (XIX ст.): демократія — це «правління народу, для народу і через народ»?

Метод дискусійної ґратки, або діаграма Ейлера—Венна [6] будується з двох великих кіл, що частково накладаються одне на одне так, що посередині утворюється спільний простір. Вона може бути використана для протиставлення ідей, а також для того, щоб показати, як вони збігаються. Після вивчення нового матері-

алу малюється дискусійна сітка та ставиться запитання (проблема), на яке слухачі можуть дати відповідь, використавши вивчений матеріал (рис. 2.4).

Дискусійна ґратка		
Так		Ні
	Чи можна жертвувати життям небагатьох задля того, щоб урятувати життя більшості?	
	Чи має право це вирішувати держава?	

Рис. 2.4. Метод дискусійної ґратки

Метод «кутків». Ставимо перед студентами проблему.

Наприклад: у сучасному світі поширюється негативне ставлення до смертної кари. Ваша позиція «за» чи «проти», аргументуйте свою відповідь!

Слухачі обмірковують проблему, занотовують свої аргументи, потім діляться умовно на три групи. В одному кутку приміщення збираються ті, які виступають «за» смертну кару, опоненти збираються на протилежному боці, а ті, які не змогли визначитися, — у третьому кутку. Протягом 3—5 хвилин групи обговорюють свої позиції та обирають у себе провідного фахівця. Саме вони й розпочинають дебати, стисло висловлюючи свою думку. Слідом за ними беруть участь в обговорені всі члени груп. У процесі дискусії учасники можуть змінювати свою позицію та переходити до іншого кутка. Дискусія продовжується доти, поки ті слухачі, що ще не визначилися, не приєднуються до однієї з груп, або ж доведуть свою правоту.

Доречно використовувати у розвитку так званого критичного мислення поширене в Європі *«мистецтво креативної конфронтації»*, яке зарекомендувало себе впродовж багатьох років як унікальний та ефективний метод викладання. Основним прийомом такої конфронтації є «Протистояння руйнівним чуткам» (це можуть бути суперечливі події, висвітлені в пресі). Основною методикою цього протистояння передбачено такі правила:

♦ використовуйте логічні та наукові поняття і концепції, що їх можуть сприймати ваші опоненти;

♦ люди бувають вельми чутливими до певного контексту слів, тому будьте уважними, висловлюючи думки;

♦ вступайте в дебати, дискусії, одразу використовуючи при цьому ідею гри в шахи, коли чорні фігури мають відповідати на кожен крок білих;

♦ у дискусійних питаннях з конкурентами чи опонентами будьте непередбачливими, це додасть вам сили та впевненості;

♦ демонструйте процес мислення, а не тільки висновки, яких ви дійшли;

♦ не впадайте у відчай, коли ви програли, здобувайте новий досвід і урок зі своєї поразки.

Основним стратегічним завданням розвитку систем освіти у світовій практиці стає навчання, що розвиває і яке, за Е. С. Полатом, передбачає таке набуття освіти, за якого розвиток особистості стає головним. Навчання, що розвиває, перетворює учня в суб'єкт пізнавальної діяльності, воно базується на формуванні механізмів мислення, а не на експлуатації пам'яті; пізнавальна діяльність учнів відтворюється в єдності емпіричного та теоретичного пізнання; процес навчання має в своїй основі дедуктивний спосіб пізнання та навчальну самостійну діяльність учнів під час виконання домашнього завдання. Тому даний вид навчання сприяє формуванню критичного та творчого мислення як пріоритетних напрямів інтелектуального розвитку людини [18].

Отже, критичне мислення передбачає розвиток таких умінь і навичок:

— аналітичне мислення (аналіз інформації, відбір фактів, порівняння, зіставлення фактів, явищ);

— асоціативне мислення (встановлення асоціацій з раніше вивченими, знайомими фактами, явищами);

— самостійне мислення;

— логічне мислення (вміння вибудовувати логіку доказу рішення, що приймається, внутрішню логіку проблеми, що вирішується, логіку послідовності дій);

— системне мислення (вміння розглядати об'єкт, який вивчається, та проблеми в цілісності їх зв'язків і характеристик).

Творче мислення передбачає:

• уявне експериментування, просторову уяву;

• самостійне застосування знань для вирішення нової задачі, проблеми, пошуку нових рішень;

• комбінаторні здібності (можливість комбінувати відомі методи, способи виконання завдань, проблеми в новий, комбінований, комплексний спосіб);

• прогностичні можливості (передбачити можливі результати прийнятих рішень, а також уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки);

• евристичність мислення, розвиток інтуїції, інсайт.

Поряд з розвитком уміння мислити потрібно розвивати спеціальні навички роботи з інформацією, для чого дуже важливо вміти:

♦ селектувати потрібну інформацію (для певних цілей) з різних джерел;

♦ аналізувати отриману інформацію;

♦ систематизувати й узагальнювати отримані дані відповідно до поставлених пізнавальних завдань;

♦ виявляти проблеми в різних галузях знань та навколишньому середовищі;

♦ висувати обґрунтовані гіпотези та пропонувати їх рішення;

♦ ставити уявні та дійсні експерименти;

♦ формулювати аргументовані висновки та будувати систему доказів;

♦ уміти використовувати статистичні методи для перевірки даних;

♦ генерувати нові ідеї для пошуку рішень та оформлення результатів [14];

♦ формувати кооперативне співробітництво в команді (групі), яка виконує пізнавальні чи творчі завдання.

Отже, розвиток в учнівської молоді мислення (системного, критичного, креативного) дає можливість оволодіти способами розуміння різноманітних боків дійсності, оволодівши якими (способами), учень зможе як у шкільному, так і в дорослому житті мати власні думки щодо окремих явищ навколишнього світу, зводити в єдину систему перевірені судження, обґрунтувати своє розуміння суті тих або інших процесів довкілля.

2.3. Структурно-логічні схеми як метод алгоритмізації

Схема — це своєрідний графічний план, який визначає місце розташування основних компонентів конструкції та зв'язок між ними. За її допомогою можна не лише вивчити основні поняття теми та осмислити весь її матеріал, що вивчається, а й нерідко вона є дороговказом подальшого навчання.

Сучасні схеми можна віднести до двох видів: інформативних і структурно-логічних.

Перший з них завжди має коротку, але змістовну інформацію за різними темами курсу або з певної проблеми. Структурно-логічні схеми — це здебільшого зорові моделі, своєрідний логічний каркас, певна формалізація у викладанні — приміром, теорії права.

У дискурсі сучасних педагогічних наук вважається, що будь-яка навчальна дисципліна може бути схематизованою та формалізованою, інакше кажучи, максимально спрощеною, що безперечно необхідно для вивчення досить складних тем, але водночас необхідно зазначити, що занадто захоплюватись абсолютною формалізацією знань не бажано. Потрібно пам'ятати, що у будь-якої формалізації існує межа (обсяг, рівень, точність), які визначаються практичними потребами, а також методичними підходами, прийомами та засобами викладання права. Занадто висока формалізація призводить до спрощеності предмета, що викладається, та його зорганізованості.

Фундаментальними ознаками структурно-логічних схем є:

♦ сама схема, що є моделлю проблеми, питання, — вона дає можливість глибше та детальніше вивчити об'єкт, дослідити його внутрішні суперечності та суттєві особливості, виявити певні закономірності, спрогнозувати його майбутній стан, можливі логічні його модифікації;

♦ будучи сама по собі моделлю, структурно-логічна схема може ідентифікувати щось у різних варіантах. Для вивчення одного й того самого питання можуть бути побудовані різні моделі, які відображають різні аспекти, тому до складання схеми не можна підходити догматично, потрібно пам'ятати, що кожна схема є органічною єдністю об'єктивного та суб'єктивного бачення проблеми;

♦ структурно-логічні схеми будуються на законах формальної та діалектичної логіки.

Формальна логіка зумовлює визначеність, послідовність, доведеність кожної проблеми. Вона вимагає дотримання основних правил визначення понять, правил побудови будь-якої класифікації (існування єдиної основи поділу, співрозмір обсягів поняття та складових поділу, їх узаємне виключення, безперервність поділу).

У створенні схем діалектична логіка, як правило, використовує загальнонаукові методи, які допомагають краще розкрити глибину змісту об'єкта, аналізу, синтезу, індукції, дедукції, історичного та логічного, сходження від абстрактного до конкретного, системний та структурний методи. Тож системний метод слід використовувати для організації та побудови фактичного матеріалу. З огляду на це й курс теорії держави та права необхідно розглядати як єдину, цілісну, взаємопов'язану, ієрархічно вбудовану систему блоків і підсистем — розділів, тем, курсів. Структурний метод допомагає структуризації як курсу в цілому, так і його окремих розділів, тем і проблем (структуру ми можемо розуміти як зв'язок між елементами системи).

Структурно-логічні схеми — це не просто переказ або опис теми, а швидше за все це інформаційні теми. У структурно-логічних схемах має бути сконцентровано розуміння та тлумачення проблеми, тому вони являють собою не просто полегшену та спрощену для запам'ятовування думку, а рафіновану, очищену від усього другорядного, чітко виявлену основну ідею. Схема не дає їй розтікатися, приводить у певний порядок внутрішню будову, спрямовує логіку міркування, допомагає думці пронизати зміст об'єкта, проблеми, що вивчаються.

На основі розглянутих специфічних особливостей структурно-логічних схем можна чітко позиціонувати ті функції, які вони виконують у навчальному процесі:

1. ***Інформаційна*** — полягає в короткій, мінімізованій, чіткій та достатньо вичерпній інформації усього курсу, викладеній у повній відповідності до програми. Ця функція зумовлює також відображення в схемах усієї системи та структури науки — системи понять (категорії), принципів, законів, основних теоретичних положень, викладених у науці кожної схеми.

2. ***Методологічна*** функція представлена як уміння користуватися теоретичними знаннями, вміти їх організовувати як своєрідний прилад діалектичного мислення. В основі побудови схем — єдина методологія, являє собою діалектичну логіку з її загальнонауковими методами.

3. ***Логічна*** функція відображається в логіці самого курсу, послідовності розділів і тем, у логічності кожної окремої проблеми.

4. ***Виховна*** функція полягає в розвиткові у студентів логічного мислення, логічної пам'яті як найбільш міцної та тривалої.

Структурно-логічні схеми можна розглядати як один з ефективних засобів боротьби з нелогічним мисленням, яке виявляється в невизначеності, суперечностях, бездоказовості, великій кількості логічних помилок. Розвиток логічного мислення — важливе завдання у формуванні особистості правознавця як фахівця, оскільки логіка мислення завжди нерозривно пов'язана з логікою поведінки, в якій вона відображається. Хто нелогічно мислить, той є нелогічним у власних діях, учинках, він не здатний до ефективного законотворення.

Методична функція пов'язана переважно з використанням у викладанні права різних методичних прийомів і засобів, насамперед активних методів навчання як таких, що є найефективнішими та реалізуються з обов'язковим залученням різноманітних методів інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Яскравим прикладом цього може слугувати алгоритм кримінальної відповідальності неповнолітніх (рис. 2.5).

Рис. 2.5. Алгоритм кримінальної відповідальності неповнолітніх

Структурно-логічним схемам належить не останнє місце в кількості методів активізації пізнавального процесу, оскільки вони суттєво полегшують викладачам читання лекцій, проведення практичних і семінарських занять, а студентам, відповідно, дозволяють активізувати самостійну роботу в аудиторний та позааудиторний час, полегшують і гармонізують спільну роботу викладача та студентів на лекції, що виявляється у тому, що:

— вивільняється частина лекційного часу на повторення та фіксування необхідного фактичного матеріалу; студентові значно краще орієнтуватися в потоці інформації та обирати основне; матеріал може бути викладений у вигляді презентації;

— відбувається орієнтація викладачів на системне викладання матеріалу в його логічній послідовності — логічне розташування основних інформативних складових, що дасть змогу засвоїти тему як єдине ціле, як чітку теоретичну систему;

— спрямує викладача на проблемний виклад лекцій, систематизацію лекційного матеріалу, який можливо по частинах або в цілому викласти у вигляді схеми. Такий методичний прийом доведення фактичного матеріалу дає можливість студентам осягнути проблему, робить наочними логічні та структурні зв'язки, демонструє співвідношення елементів, динаміку процесів і їх кількісну та якісну визначеність.

Структурно-логічні схеми є важливою методичною формою активізації навчальної роботи студентів. Під час лекції вони допомагають залучати аудиторію до активної роботи, стежити за логікою викладання та доказу, міркувати разом з викладачем, фіксуючи у формі тез основні теоретичні положення. Усе це сприяє ефективному розумінню та засвоєнню теми. У підготовці до практичних і семінарських занять схеми допоможуть студентам краще селектувати отриману інформацію, проте головною перевагою схем є те, що вони озброять того, хто навчається логікою розвитку та вирішення, зорієнтують на вивчення додаткової літератури. Схеми сприяють ефективнішому запам'ятовуванню матеріалу, виступаючи, отже, у вигляді «опорних пунктів мислення», «опорних блоків пам'яті», в яких концентрується логіка кожної теми.

Наведемо приклад опорного конспекту на тему «Основи соціального захисту (за Г. К. Кравчуком), основними питаннями якої є:

1. Поняття соціального забезпечення та його види.
2. Види соціальної допомоги.
3. Види пенсій за законодавством України.
4. Поняття та види соціального страхування.

5. Комерційне страхування.
6. Громадяни, які підлягають соціальному захисту.

Наведена на рис. 2.6 схема видів соціального забезпечення дозволяє в доволі лаконічній, змістовній формі виокремити структурну сутність соціальної політики, сфокусувати увагу студентів на їхніх соціальних правах громадянина.

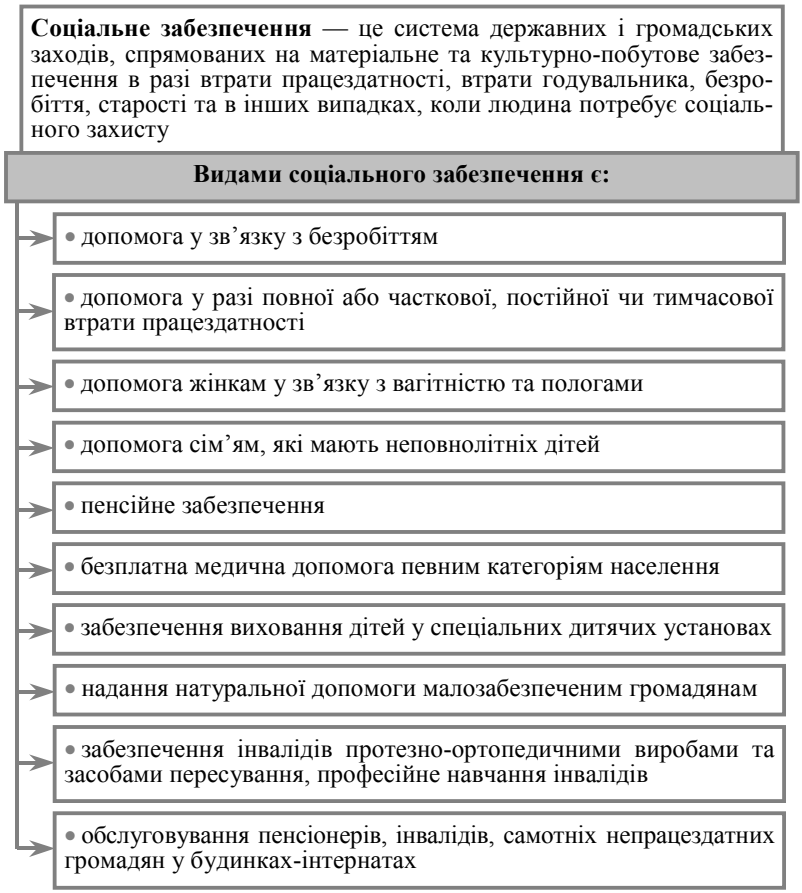


Рис. 2.6. Види соціального забезпечення

Наступна схема (рис. 2.7) чітко класифікує тепер уже види соціальної допомоги та дозволяє краще з'ясувати поліструктурний характер соціальної політики в Україні. Таким цілям слугують й деякі інші схеми (рис. 2.8, 2.9 і 2.10).

Рис. 2.7. Види соціальної допомоги в Україні

Рис. 2.8. Види пенсій за законодавством України

Соціальне страхування — встановлена державою система матеріального забезпечення соціальних прав громадян України. Це одна із форм соціального забезпечення

Самостійними видами соціального страхування є:

Страхування на випадок безробіття	Медичне страхування	Страхування від нещасних випадків	Пенсійне страхування

На відміну від державного пенсійного **комерційне страхування** передбачає створення фонду майбутніх страхових виплат щодо кожного інваліда. Цим забезпечується пропорційність між унесеними сумами і сумами виплат. Обумовлена страховим полісом додаткова пенсія виплачується після закінчення терміну страхування, якщо страхувальник повністю сплатив належні страхові внески

ОДЕРЖУВАЧЕМ ПЕНСІЙ Є СТРАХУВАЛЬНИК АБО ЙОГО ПРАВОНАСТУПНИК

Комерційне пенсійне забезпечення надає громадянам, які працюють, і молоді реальну можливість забезпечити за допомогою створення фондів у страхових компаніях і пенсійних фондах бажаний рівень доходів після виходу на пенсію. Вона доповнює державне пенсійне страхування та є поряд із ним невід'ємною частиною соціальної забезпеченості населення

Рис. 2.9. Соціальне страхування в Україні

СОЦІАЛЬНОМУ ЗАХИСТУ ПІДЛЯГАЮТЬ ТАКІ ГРОМАДЯНИ

- Ті, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи
- Ветерани війни
- Громадяни похилого віку
- Ветерани праці
- Соціальний захист сім'ї та дитинства
- Військовослужбовці та співробітники ОВС України

Рис. 2.10. Категорії соціального захисту в Україні

Необхідно зауважити, що структурно-логічні схеми можна використовувати не лише як опорні конспекти, сигнали, а й як схеми-конспекти, що дозволяє учнівській молоді в процесі їх складання краще розвивати активність, самостійність, ефективніше розуміти і запам'ятовувати матеріал. Найпоширенішим при цьому є заповнення схем-конспектів (рис. 2.11).

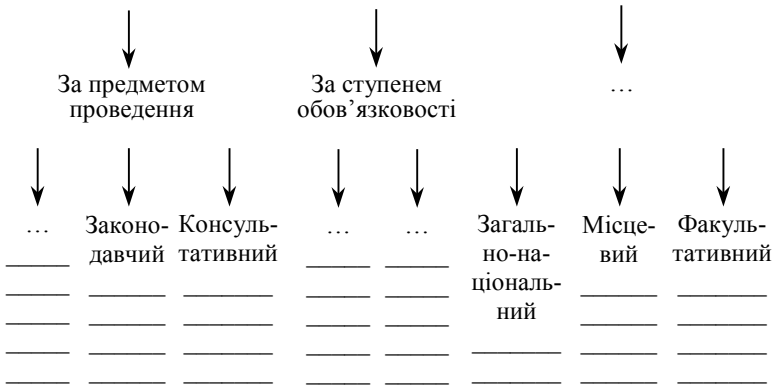


Рис. 2.11. Структурно-логічна схема «Види референдумів»

Необхідно зауважити, що заповнення схеми не може вважатися самоціллю, проте саме воно дозволяє максимально посилити співпрацю викладача та студента. Неабиякого значення набуває також ознайомлення з інструментами, за допомогою яких можна краще виконати завдання.

Інший вид структурно-логічних схем дозволяє краще порівняти основні теорії права за трьома виділеними питаннями (рис. 2.12).

На рис. 2.13 маємо ще одну схему — «Види правових норм», яка націлена на відтворювання найважливіших ціннісних характеристик і дозволяє наповнювати її інформацією в будь-якій послідовності з обов'язковим аналізом загальної структури по завершенні роботи.

РІЗНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ПРАВА

Природно-правова теорія права (Т. Гоббс, Д. Локк та ін.)		Історична школа права (Ф. Савіньї, Гуго, Г. Пухта та ін.)
_____	Що таке право?	_____
_____		_____
_____	Яку реальність воно відображає?	_____
_____		_____
_____	Суть і призначення права у суспільстві	_____
_____		_____
Нормативістський підхід (Штамм Лер, Новогородце, Кельзен…)	аналогічно	Інтегративний підхід
		_____
		_____

Рис. 2.12. Структурно-логічна схема «Різні підходи до права»

ВИДИ ПРАВОВИХ НОРМ

1. За функціями	_____
	_____
2. За предметом правового регулювання	_____
3. За юридичною силою	_____
	_____
4. За формою виражених розпоряджень	_____
	_____
5. За колом осіб	_____
	_____
6. За дією норм права у часі	_____
	_____
7. За дією норм права в просторі	_____
	_____
8. За функціями регулювання	_____
	_____

Рис. 2.13. Види правових норм

Досить цінним для викладача права може вважатися рис. 2.14, який передбачає, що під час роботи зі схемою студентам вдасться чітко відокремити мораль від права та структуризувати зв'язки по окремих пунктах порівняння.

ВИДИ СОЦІАЛЬНИХ НОРМ

Мораль		Право
_____	Час існування	_____
_____		_____
_____		_____
_____	Походження	_____
_____		_____
_____		_____
	Предмет регулювання	
_____		_____
_____		_____
_____		_____
	Сфера дії	
_____		_____
_____		_____
_____	Обов'язковість	_____
_____		_____
_____		_____
_____	Процедура прийняття	_____
_____		_____
_____	Ступінь деталізації	_____
_____		_____
_____	Способи забезпечення	_____
_____		_____
_____		_____
	Наслідки порушення	
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____
_____		_____

Рис. 2.14. Структурно-логічна схема «Види соціальних норм»

Наведені вище схеми було складено автором на підставі використання фактичного матеріалу [24].

Метод схем-конспектів також дає можливість працювати з фактичним матеріалом на етапі його узагальнення та систематизації, контролю та перевірки отриманих знань. Студенти навчаються порівнювати, класифікувати вивчений матеріал, складати логічні послідовності (рух за схемою). Іншими словами, мислять, міркують, обґрунтовують свою думку, спираються на життєвий досвід, формулюють висновки.

Виходячи з вищесказаного, можна запропонувати слухачам структурувати чи моделювати опорні план-конспекти основних форм організації навчання — уроку, лекції, семінарського або практичного заняття.

Опорний план-конспект уроку (основні складові) включає:

♦ тему уроку;
♦ мету уроку;
♦ формування основних умінь і навичок;
♦ методико-дидиктичне забезпечення уроку;
♦ тип уроку;
♦ основні терміни та поняття уроку;
♦ літературу: науково-методичну (для вчителя навчально-методичну), довідкову — для учнів.

Структура уроку:

I. Організація класу.

— Актуалізація теми, мети, завдань уроку.

II. Актуалізація опорних знань учнів.

а)
б)
в)

III. Вивчення нового матеріалу та його усвідомлення.

— Мотивація навчальної діяльності учнів.

— Методичне та дидактичне забезпечення теми.

IV. Закріплення вивченого матеріалу (питання, завдання, види роботи).

V. Підсумки уроку (контрольні завдання).

VI. Домашнє завдання (завдання для самостійної роботи учнів).

VII. Методичні додаткові матеріали для теми.

Опорний план-конспект лекції (основні складові):

- тема лекції;
- мета лекції (освітня, на розвиток, виховна);
- методично-дидактичне забезпечення лекції;
- тип лекції;

- ключові поняття;
- основні питання теми;
- рекомендована література для ознайомлення та вивчення до теми.

Структура лекції:

1. Організація аудиторії.

Повідомлення теми, мети, основних завдань.

2. Мотивація аудиторії для вивчення теми: актуалізація опорних знань *методом колективної бесіди* (визначення міжпредметних зв'язків, знань й усвідомлення основних понять, термінології, процесів, їх закономірностей).

3. Науково обґрунтований, методичний виклад основних питань теми з формулюванням висновків, подоланням суперечностей, методами презентації, мультимедійними матеріалами, методами наукового дослідження та іншими активними методами навчання та викладання (дискусійні питання, «мозковий штурм» тощо).

4. Проектування завдань для самостійної роботи студентів (СРТМ і СРПЗ):

— завдання для самостійного опрацювання теоретичного матеріалу;

— завдання для самостійної підготовки практичних завдань.

Наочні засоби поділяються на три типи:

♦ натурально-природні: об'єкти, які мають відношення до питань, що вивчаються;

♦ зображувальні: портрети, фотографії, рукописи й історичні документи;

♦ графічні: структурно-логічні схеми, інтерактивні таблиці, діаграми, графіки:

— засоби ілюстративного характеру — ілюстрування прояву законів і категорій у реальній дійсності;

— структурно-логічні схеми, які виконують функцію логічної моделі категорій дисципліни, що вивчається, відображення її структури та взаємозв'язків [3].

В основі методу побудови структурно-логічних схем лежать такі принципи: науковість, лаконічність, якість і чіткість зображення, узагальнення й уніфікація, структурованість, логічність, композиційна закономірність. Цей метод дозволяє:

— значно полегшити засвоєння складних абстрактних понять;

— сприяє глибокому засвоєнню нового матеріалу;

— розвиває логічне, правове мислення та навички проектування і моделювання.

2.4. Методика роботи з навчальним текстом. Моделювання юридичних міркувань і тлумачення правових норм

Одним із шляхів інтелектуального виховання та розвитку учнівської молоді завжди вважалася робота з навчальним текстом, яка передбачає розгляд трьох його складових. До першої з них відносять такі елементи змісту тексту, як мету його сповіщення, основний і другорядний зміст. До другої — опорні та ключові слова тексту. До третьої — його новизну, інформативність, актуальність.

Сутність прийомів розпізнавання вищезазначених складових визначають такі розумові дії та операції мислення: аналіз, порівняння, зіставлення тих чи інших елементів, блоків тексту для співвідношення їх із метою. Докладне ознайомлення із текстом необхідне для визначення опорних слів, які складають його структурно-логічний каркас, виявлення співвідношення старих знань з новими, виокремлення в тексті інформативного змісту.

Навчання розпізнаванню трьох складових тексту варто здійснювати за допомогою спеціальних завдань і питань. Саме вони спрямовують учнів на виконання тих розумових дій і операцій, які становлять суть того чи іншого прийому. Зміст цих завдань полягає ось у чому:

1. Уважно прочитайте текст і визначте основну ідею, що була закладена в ньому.
2. Визначте основний зміст тексту.
3. Які приклади ілюструють основний зміст тексту?
4. Що є другорядним у даному тексті?

Отже, всі чотири виділені запитання спрямовані на розпізнавання першої структури тексту. Далі йдуть завдання, спрямовані на розпізнавання другої структури. Вони мають характер визначення структурно-логічних смислових зв'язків із попередньо вивченим матеріалом і створюють, так би мовити, стрижень — каркас тексту, який нанизується на основний зміст. Для розпізнавання третьої складової в завданнях пропонується пошук нових слів, визначень, висновків.

Навчання прийомам роботи з текстом здійснюється під керівництвом викладача та його спільними з учнями (студентами) діями. Цей процес складається з таких операцій: 1) постановка проблеми на занятті; 2) визначення мети, адекватної тій, яку по-

ставив викладач щодо прийомів розпізнавання структури змісту тексту; 3) здійснення розумових дій, що були визначені викладачем для досягнення мети; 4) перевірка результатів виконання цих дій на основі завдань, які є засобом їх виконання, проте цього замало для поглибленого вивчення предмета. Здолати таку ситуацію можна за рахунок завдань, зорієнтованих на: а) фактичний рівень знань, умінь, навичок; б) загальні та спеціальні здібності, які базувалися на певних типах обдарованості; в) рівень уміння організовувати розумову та навчальну працю; г) пізнавальні інтереси.

З огляду на наведений вище перелік операцій можна запропонувати таку класифікацію завдань:

1. Завдання, що враховують рівень слухачів, які є членами дифузної групи та мають різний рівень знань, умінь і навичок. Такі завдання зорієнтовані на різний рівень завдань. До них належать передбачені для ліквідації прогалин у знаннях або врахування можливих попередніх знань. Останні можуть бути з навчальної програми — як за спеціальним предметом, так і з суміжних предметів, пов'язаних із ними. Одним з індивідуальних завдань є інтегрування попередніх знань з матеріалом, який вивчається на даний момент.

2. Завдання, що враховують загальні та спеціальні здібності учнів. Це завдання, зорієнтовані на різний темп засвоєння знань, умінь і навичок, а також завдання з різним ступенем складності та глибини.

3. Завдання, що стимулюють рівень розвинутості навчальних умінь учнів. Вони зорієнтовані на різний ступінь сформованості вміння навчатися, наприклад, уміння самостійно працювати з навчальним матеріалом, бібліографічні вміння, вміння структурувати та систематизувати текст.

4. Завдання, що враховують і стимулюють пізнавальні інтереси учнів. Ці завдання спрямовані на розвиток і задоволення власних інтересів учнів та на створення передумов до появи нових інтересів. До них можна віднести: читання й опрацювання додаткової літератури, написання рефератів, роботу з довідковою літературою, творчі роботи. Така класифікація є умовною, оскільки навіть в одному завданні можна враховувати кілька різних особливостей учня.

Індивідуальні завдання можна класифікувати за принципом закінченості чи відкритості. Завдання із завершеним кінцем — це завдання, які вирішуються відповідно до певного порядку, відповідь на нього також повинна мати кінцево визначений характер.

Водночас досить часто використовують завдання з відкритим кінцем, тобто такі, виконання яких не є фіксованим, а правильною можна вважати велику кількість відповідей. Це може бути складання текстових, проблемних завдань, а також наведення прикладів на певну законодавчу норму в праві. Такі завдання можуть мати назву, а також бути самостійними та індивідуальними, оскільки правильна відповідь не є завершеною й остаточною. Відкриті завдання учень може виконувати як на кількісному, так і на якісному рівнях.

У сучасній навчальній літературі нерідко вдаються до спроб класифікації завдань з позиції їх обов'язковості та регламентованості. Переважно це зводиться до чотирьох груп:

1) завдання, що були визначені вчителем;

2) альтернативні та вибіркові завдання (учні можуть обирати із запропонованих ним завдань різні за ступенем їх складності);

3) добровільні завдання, що мають за мету поглиблення та збагачення програмного матеріалу;

4) добровільні завдання, сформульовані учнями самостійно.

Найактуальнішими в сьогоднішніх умовах є завдання другого та третього типу.

Наведемо кілька прикладів таких завдань.

1. Складіть таблицю

Що я робив сьогодні?	Як це пов'язано з правами людини?

2. Які існують головні відмінності між основними типами права?

3. Обґрунтуйте чи спростуйте тезу про те, яке право є найважливішим.

4. Знайдіть приклад порушення прав (дитини, жінки та ін.) у газетах і журналах.

5. Знайдіть приклад дотримування прав людини. До якої категорії прав можна віднести наведений приклад?

6. Скласти порівняльну таблицю правового статусу громадянина України, іноземця й особи без громадянства.

7. Поясніть твердження: «Заклади освіти в Україні незалежно від форми власності відокремлені від церкви (релігійних організацій), мають світський характер, за винятком тих, що були засновані релігійними організаціями».

8. Наведіть конкретні приклади, що ілюструють твердження: «Об'єднання громадян є добровільним громадянським формуванням, що створене на основі єдності інтересів для спільної реалізації громадянами своїх прав і свобод. Об'єднання громадян незалежно від назви (рух, конгрес, асоціація, фонд, спілка тощо) відповідно до цього Закону визначається політичною партією або громадською організацією».

9. Складіть розповідь, використавши такі поняття: політичний режим, ступінь розвинутості політичної демократії, реальний політико-правовий статус особистості, демократичний, антидемократичний режим, лібералізм, авторитаризм, радикалізм, тоталітаризм, консерватизм, расизм, революція, диктатура, стабілізація, принцип пріоритету держави над особою.

10. Визначіть коло питань, якими опікується Уповноважений Верховної Ради України з прав людини, доведіть на прикладі його роль у забезпеченні захисту прав і свобод людини.

11. Змоделюйте механізм проходження заяви з приводу отримання землі у власність.

12. Чи існують, на вашу думку, межі використання людиною своїх прав?

13. Поясніть, як ви розумієте такі висловлювання:

«Будь-який закон у своїй основі має свого роду право»

Аристотель.

«Знання законів полягає не у тому, щоб пам'ятати їх слова, а в тому, щоб розуміти їх зміст»

Цицерон.

«Та держава, в якій громадянин підпорядковується законам, є щасливою під час миру і непохитною під час війни»

Сократ.

«Багаточисельність законів у державі є тим самим, що велика кількість лікарів: ознака хвороби і безсилля»

Франсуа Вольтер.

«Мистецтво законодавства полягає в тому, щоб вигода, яка отримується злодієм зі скоєного ним злочину, була аж ніяк не порівняно з тим стражданнями, які йому за це загрожують»

Клод Гельвецій.

14. Проаналізуйте такі прислів'я, визначте характер правосвідомості, який має своє відображення в них:

«Закон не кіл — не обтешеш».

«Незгода громадян часто приводить і великі держави до їх загибелі».

«Там сильним є народ, де сильні закони».

«Дурням закон не писаний»

«Закон, що павутиння: джміль проскочить, а муха ув'язне».

«Не йдіть війною проти закону, прийміть закон проти війни».

«Закони без кари — дзвін без язика».

«Кожен шанує той закон, який йому вигідний».

«У кого найменше право, той найбільше галасує».

15. Перевірте, чи правильно узагальнень поняття:

а) крадіжка → грабіж → розбій → розкрадання;

б) крадіжка → розкрадання → злочин;

в) навмисний злочин → злочин → діяння;

г) розтрата майна → майно → річ;

ґ) недбалість → вина → психічна діяльність;

д) обов'язкова доля → спадкове майно → майно;

ж) зобов'язуюче право → зобов'язання;

з) допит свідка → свідок → учасник судового процесу;

и) цивільний відповідач → опікун → людина.

В. В. Пертусинський і Є. Г. Розанова пропонують численні ігрові прийоми роботи з текстовою інформацією. Вони вважають, що спершу корисно навчитися інтенсивно й активно… навчатися. Ігрові ситуації сприятимуть формуванню загально-навчальних умінь та навичок і розвитку процесу мислення, що здійснюються на прикладі засвоєння навчальних текстів.

1. ***Найголовніше.*** Швидко та уважно прочитати текст. Протягом певного часу придумати слово, яким можна охарактеризувати текст, далі слід охарактеризувати текст однією фразою, а вже потім знайти в ньому якийсь секрет, родзинку, без яких навчальний текст втратив би всю свою сутність.

2. ***Опорні сигнали.*** Читаємо текст і конспектуємо, але в наших записах не має бути слів, речень, а лише символи, схеми, рисунки. Відображати текст можна частинами, абзацами. Свої опорні сигнали необхідно продемонструвати та пояснити.

3. ***Запитання — відповідь.*** Викладач пропонує прочитати текст, далі ділить студентів на кілька підгруп, по черзі ставить їм

запитання й вислуховує відповіді. Відзначається активність слухачів, кількість і глибина їхніх запитань та відповідей.

4. ***Вікторина.*** Читаємо текст і ділимо його на абзаци, які потім нумеруємо. Змагання відбувається між кількома групами учнів. Кожна група придумує питання-загадку за текстом абзацу та пропонує її іншій групі. Обов'язково необхідно заохочувати оригінальність і кмітливість учасників гри.

5. ***Пантоміма.*** Прочитайте текст і поділить його на частини чи абзаци. По черзі учні однієї мікрогрупи демонструють за допомогою пантоміми зміст певного абзацу учням іншої мікрогрупи, які повинні здогадатися, про що йдеться.

6. ***Вчена рада.*** Знайомимося з навчальним текстом, потім розподіляємо ролі — редактор, автор, критик, незнайко, спеціаліст тощо. Кожен з учасників у своєму амплуа має переказати текст. Заохочуються найоригінальніші виступи.

7. ***Іменники.*** Прочитаємо навчальний текст і переказуватимемо його колективно, по черзі, називаючи іменник, який найповніше відповідає невеличкому уривку тексту. Наступний учасник називає тих, які найбільш точно та дотепно підібрав потрібне для тексту слово.

8. ***Найкраще запитання.*** Перед учнями навчальний текст. Тепер кожен має придумати оригінальне запитання на тему тексту. Мікрогрупи по черзі формулюють питання та відповідають на них. Відзначаємо найбільш глибокі, проблемні, нестандартні питання, відповідь на які свідчить про досконале оволодіння навчальним матеріалом.

9. ***Казка.*** Читаємо навчальний текст. Тепер потрібно скласти казку за ним, що є зрозумілою слухачам, але так, щоб її основна ідея відображала суть навчального тексту. Обов'язково варто заслухати всі мікрогрупи по черзі.

10. ***Відповідь — слово.*** Після ознайомлення з текстом кожен учасник має поставити запитання, а кожен наступний учасник — відповісти. Відповідати потрібно одним словом. Це слово є ключовим, воно має виражати сутність відповіді на запитання.

11. ***Дерево мудрості.*** Перечитуємо навчальний текст. Тепер кожен пише записку, в якій формулює складне запитання за текстом. Ці записки прикріплюються до намальованого на дошці дерева. Тепер по черзі кожен учасник підходить до дерева, закриває записку та намагається відповісти на поставлене запитання.

12. ***Знайди суть.*** Сутність будь-якого тексту визначити досить легко — слід олівцем підкреслити ті рядки, в яких — основна ідея. Це може охопити 10—20 % тексту. З розрахунку хвилина

на сторінку учні (студенти) знаходять суть змісту навчального тексту. Час закінчився, учасники гри пишуть свої прізвища на обкладинці книги та передають по колу. Кожен за кілька секунд оцінює за 5-бальною шкалою успішність виконаного завдання. Книжки за певний час повертаються їх власникам. Можна поцікавитися своїми оцінками.

13. ***Фехтування.*** Учні знайомляться з навчальним текстом, потім розподіляються на пари. Викладач виголошує проблему. Фехтувальник ліворуч у кожній парі повинен запропонувати своє розв'язання проблеми, а його супротивник праворуч заперечує це і висуває свої контраргументи. Викладач відзначає найаргументованішу логіку, яка була продемонстрована під час гри та виявлений найбільший інтелект у «попарному двобої».

14. ***Сімка.*** Стверджується, що будь-яка дисципліна, матеріал, текст можуть бути засвоєнні за допомогою розташування їх на семи поличках (одиницях), які відображають сім філософських категорій: особливе, загальне, одиничне, зміст, форму, явище, сутність. Учням пропонується прочитати текст і структурувати його відповідно до цих категорій.

15. ***Допитливий учень.*** Для успішного засвоєння цього завдання студенту потрібно бути максимально уважним і запам'ятовувати всі подробиці тексту. Спочатку викладач пропонує прочитати текст і скласти список запитань до нього. У кого цей список буде найдовший, — той і виграв [9].

Коли використовують ці ігри-тренінґи, які є прийнятними як для учнів, так і для студентів, завжди з'являтиметься можливість швидкого засвоєння навчальної текстової інформації в стислі терміни і, можливо, найоптимальнішим шляхом — у вигляді гри. З цього випливає, що не лише діти, а й дорослі можуть успішно навчатися в процесі ігрової діяльності, засвоюючи значно більше інформації, ніж у традиційній моделі викладання, оскільки в ігрових методах присутній головний чинник навчання — активність тих, які навчаються, а також супровідний фактор — спілкування, причому на чітко визначену тему. Використання методів активізації пізнавальної діяльності, зокрема ігрових, веде до підвищення творчого потенціалу тих, які навчаються, і безумовно, до глибшого осмислення та швидшого засвоєння теми, що вивчається. Пропоновані ігри передбачають короткочасне тренування психічних функцій, задіяних у ході гри, з метою приведення сприйняття, уваги, пам'яті в «стан готовності» до навчання. Викладач (тренер) формує деякі вміння та навички виходячи з необхідності оптимального та швидкого сприйняття навчального

тексту, для цього застосовує вправи зі структурування, логічного поділу, раціонального осмислення навчального тексту.

Під час організації роботи з текстом викладач може запропонувати учням обговорити зміст тексту, поділити його на смислові частини та виділити в кожній з них головну думку, сформулювати заголовки для кожної частини (така робота сприяє узагальненню навчального матеріалу).

До основних прийомів роботи з друкованим текстом у сучасній методиці належать:

1. Складання тез (письмовий короткий виклад загальних положень тексту).

2. Конспектування (стислий письмовий виклад змісту тексту з визначенням його найвагоміших положень).

3. Цитування (дослівний витяг із тексту).

4. Рецензування (написання короткого відгуку з визначенням свого ставлення до прочитаного).

На додаток до виділеного слід зауважити, що для виконання завдань правового навчання особливе значення має прийом організації пізнавальної діяльності, суть якого у виявленні логічних зв'язків у тексті, що можуть мати як словесну, так і графічну форми.

За С. О. Морозовою, такі зв'язки чітко ідентифікуються на чотирьох рівнях:

— *перший рівень* передбачає розуміння дійсних зв'язків між елементами кожного висловлювання, тобто безпосередньої інформації, яка міститься в ньому;

— *другий рівень* являє собою розуміння відкрито виражених зв'язків між окремими висловлюваннями, які разом складають текст. Дуже важливим є також розуміння обох типів зв'язків, виявлених у відтворюванні учнями точного змісту тексту своїми словами;

— *третій рівень* передбачає вміння бачити слабо виражені зв'язки між висловлюваннями, які складають основу тексту з іншою відомою інформацією;

— *четвертий рівень* виражається в умінні виявляти приховані зв'язки між висловлюваннями, а це, по суті, рішення проблемної задачі, яка поставлена перед самим собою [16].

Особливістю процесу правового навчання в середній школі і частково у ВНЗ є те, що в його основі організація роботи тих, кого навчають з нормативним матеріалом, передовсім з нормативно-правовими актами. Ці акти є офіційними письмовими актами-документами, які мають юридичні норми, основним завданням чого є збереження правової інформації та доведення її до відома.

До свідомості учнів необхідно донести значення правових актів, яке полягає в тому, що з їх допомогою держава може здійснювати правове регулювання, реагувати на правові потреби суспільства. У тексті будь-якого нормативно-правового акта об'єктивно виражено і закріплено волю держави. Закон — нормативно-правовий акт найвищого представницького органу державної законодавчої влади або самого народу, який регулює найважливіші суспільні відносини, виражає волю та інтереси більшості населення, втілює основні права людини та інші загальнолюдські цінності та має найвищу юридичну силу щодо інших нормативно-правових актів [26]. Саме з фрагментами законів і знайомляться учні (студенти). Їх інтелектуальна діяльність, мислення спрямовані на пізнання юридичної норми, тобто на з'ясування, що являє собою, так би мовити, тлумачення «для самого себе», вміння проектувати конкретну ситуацію та бачити конкретне через призму норми. Ці здібності формуються на заняттях з основ правознавства та «вступу до правознавства». Найдоцільнішим при цьому є використання технології критичного мислення.

Неабияку роль у розвиткові правового мислення відіграє навчання міркуванню, тлумаченню правових норм, законів, методологічному та порівняльному аналізу законодавства. В основі розумової діяльності, що є процесом відображення дійсності, лежить практична діяльність. Натомість мислення являє собою сукупний продукт пізнавальної діяльності, є здатністю людини до міркування, що ґрунтується як на використанні інформації, отриманої на цей момент, так і знань, що були засвоєні значно раніше. Таким чином, людина, вирішуючи проблемні завдання, продукує певну сукупність пов'язаних між собою логічних дій. Для процесу мислення, зокрема міркування, притаманними є такі характеристики:

♦ *наявність об'єкта* — міркування завжди мають бути спрямовані на щось;

♦ *опора на запас знань і навичок, психологічних особливостей;*

♦ *евристичність* — міркування найчастіше спрямовуються на виявлення раніше невідомих характеристик об'єкта, на обґрунтування можливих сумнівних характеристик даного об'єкта;

♦ *інформативність* — у процесі міркування суб'єкт одержує все нову й нову інформацію про об'єкт міркування;

♦ *узаємодія аналізу та синтезу* — в процесі міркування суб'єкт аналізує об'єкт обмірковування щодо можливості приєднання в акті синтезу цікавої для нього характеристики, ознаки чи місця в системі знань [21].

Міркування — це система взаємодії суб'єкта, об'єкта на певний предмет, результатом чого є сформована послідовність висловлювань, яка має властивості доказовості та переконливості. Доказовість як властивість міркування моделюється відповідно до символічної логіки за допомогою логічного висновку.

Процес будь-якої правової аргументації складається з чотирьох етапів. Кожен юрист повинен: а) визначити тему; б) заявити, яка правова норма застосовується в даному разі; в) співвіднести правову норму з фактами справи; г) зробити висновок про співвідношення правової норми з фактами. Дедуктивна аргументація або аргументація за аналогією застосовується на третьому чи четвертому етапах цього процесу [21].

Міркування стали основою наукового принципу методологічного аналізу закону, який може включати такі складові:

1) обґрунтування;
2) розкриття змісту;
3) формулювання закону;
4) ілюстрування дії закону;
5) пояснення механізму дії закону;
6) форми прояву;
7) механізм використання закону;

Учнівська молодь не зможе адекватно зрозуміти юридичні закони, правові норми, якщо вони тільки декларуються, тому викладач має володіти вмінням обґрунтування цих законів і норм, розкривати їх зміст, виходячи з розуміння самого закону. Інакше кажучи, виступати тлумачем права.

Інтерпретація правових норм відіграє значну роль у процесі правореалізації, насамперед у правовому застосуванні. Ті, які навчаються, мають чітко усвідомити, що перш, ніж застосувати право, необхідно зрозуміти його зміст, а у процесі тлумачення слід обов'язково визначати історико-політичні умови, мету та соціальну спрямованість виникнення та функціонування тієї чи іншої правової норми.

Норма права — це спільні правила поведінки, де суспільне життя має відбиток у типових, а не індивідуальних проявах. За допомогою норми права здійснюється соціальне передбачення, прогнозуються поява в майбутньому нових суспільних зв'язків, а також зміни соціальної дійсності. Отже у реалізації правових норм, особливо в тих, які вирізняються високим рівнем нормативних узагальнень, виникає природна потреба їх тлумачення та за-

стосування у відповідних ситуаціях. Тлумачення норм права — це діяльність із виявлення волі законодавця, виражена в правовій нормі.

Термін «тлумачення» вживається в трьох різних, але пов'язаних між собою поняттях:

1) з'ясування суті та змісту правової норми особою, яка її застосовує (тлумачення за способом);

2) прийняття актів державними органами та коментування окремими особами з метою роз'яснення змісту правової норми;

3) інтеграція (або екзегетичний спосіб тлумачення), тобто з'ясування того, яким є співвідношення обсягу правової норми, яку ми тлумачимо, із сукупністю (обсягом) її тексту.

За С. О. Комаровим і О. В. Малько (2004), тлумачення права може інтерпретуватися як уяснення, що досягається за допомогою прийомів (способів): граматичного (філологічного), логічного, систематичного, історичного, спеціально-юридичного; функціонального. За суб'єктом включає офіційне судове (нормативне та казуальне, легальне й автентичне) та неофіційне (концептуальне, професійне, побутове). За обсягом (інтерпретація) — адекватне, обмежене, поширене [10].

За Є. В. Васьковським, способами логічного розвитку законодавчих норм є:

- висновок на основі повної (реальної) тотожності;
- на підставі логічної або відносної тотожності;
- від цілого до часткового (проста індукція);
- від усіх предметів групи до групи в цілому (повна індукція);
- (редукція та повна індукція);
- від умов до наслідків і в зворотному порядку;
- за протилежністю;
- за аналогією.

Граматичний (філологічний) спосіб через те, що сутність правової норми виражається в тексті нормативно-правового акта, є передусім прийомом з'ясування правової норми. Він полягає у визначенні змісту окремих слів, установленні лексичного зв'язку між ними (граматичне тлумачення). При цьому юристу потрібно спиратися на граматику, хоча для аналізу тексту правової норми потрібні спеціальні юридичні знання для визначення змісту юридичних термінів (наприклад, «склад правопорушення», «засуджений», «осудний», «неустойка», «імплементація»).

Систематичний спосіб передбачає зіставлення правової норми з іншими нормами певної галузі права, а також з нормами інших галузей, які регулюють ці суспільні відносини. Зв'язок між нор-

мами права відображає об'єктивну залежність суспільних відносин, які регулюються. Тому лише враховуючи ці зв'язки, можна зрозуміти сутність кожної з них. Визначення зв'язку необхідне ще й тому, що в інших нормах можуть бути винятки чи внесені корективи в раніше прийняті норми.

Історико-політичний спосіб полягає у визначенні суспільних відносин, економічних, соціальних, політичних та інших чинників, які сприяли виникненню певної правової норми, а також аналізу цілей і завдань, які вирішує держава за рахунок введення згаданих норм у дію. Відсутність історико-політичного аналізу створює небезпеку винесення таких правильні, які формально вірні, але некоректні за суттю.

Спеціально-юридичний спосіб — це дослідження технікоюридичних засобів і прийомів викладення волі законодавця на підставі спеціальних знань юридичної науки та насамперед юридичної техніки [9].

Спеціально-юридичне тлумачення має низку прийомів:

— нормативне тлумачення — з'ясування волі законодавця, який установлює врегульованість певних правил поведінки;

— конструктивне тлумачення — з'ясування особливостей юридичної конструкції (наприклад, для тлумачення норм угоди важливо знати, який це договір — купівлі-продажу чи дарування);

— визначення галузевої належності правових норм;

— термінологічне тлумачення («неустойка», «штраф», «застава», «порука»).

Логічний спосіб тлумачення — це дослідження логічної структури окремих положень нормативного акта. Предметом аналізу при цьому є не самі слова, а сукупність слів та їх співвідношення. При цьому використовуються різні логічні прийоми, наприклад, доведення до абсурду.

Поряд із загальноприйнятим існує ще один спосіб з'ясування — функціональний. Його ми розуміємо як тлумачення, що ґрунтується на умовах, за яких норма права реалізується. Також дуже важливим є використання оціночних термінів і виразів («добросовісність», «поважна причина», «інтереси дітей»).

Від тлумачення — «з'ясовування» необхідно відрізняти тлумачення — «роз'яснення», яке дається компетентними державними органами чи громадською організацією, а чи може відтворюватись у висловлюваннях окремих осіб.

У процесі тлумачення зміст норми не можна перекручувати. Роз'яснення не має змінювати зміст правової норми, а повинно містити лише одне — виявити волю законодавця. Тлумачення є

однією зі стадій процесу застосування правових норм, але воно може бути і самостійним актом, якщо спрямовується на зміцнення законності.

Тлумачення — «з'ясування» та тлумачення—роз'яснення необхідно відрізняти від тлумачення — «інтеграції». Викладачі права використовують екзегетичний спосіб — тлумачення (інтерпретація) тексту джерел права. Він дозволяє досліджувати змістові юридичні положення на підставі словесного виразу тексту. Цей прийом необхідний для наукового дослідження права взагалі та для використання права на практиці.

У цілому інтерпретація норми права має відповідати змісту її тексту в статтях нормативно-правового акта. Відхилення від змісту статей є неприпустимим, оскільки воно може відкрити можливості для порушення законності.

Тлумачення норми права в повній відповідності до змісту статті закону або іншого нормативно-правового акта називається буквальним або адекватним тлумаченням. Це повинні чітко усвідомлювати майбутні фахівці, готуючись викладати дисципліни правового циклу.

За Є. В. Васьковським, авторитетне роз'яснення, логічний зв'язок між нормами, систематичне положення норми, застосування можливе в шести видах: граматичному, логічному, систематичному, історико-політичному, спеціально-юридичному, функціональному, що можуть слугувати засобами реального тлумачення правових норм.

С. Агафонов пропонує такий порядок тлумачення змісту правочину. *По-перше*, тлумач має з'ясувати буквальне значення слів і понять, а також загальноприйняте у відповідній сфері відносин значення термінів (граматичне тлумачення). *По-друге*, якщо буквальне значення слів і понять (або загальноприйняті значення термінів) не дає можливості з'ясувати зміст окремих частин правочинну, істина встановлюється порівнянням відповідної частини правочинну зі змістом інших його структурних частин, усім його змістом, наміром сторін (структурно-системне тлумачення). *По-третє*, якщо попередні дії не дали можливості з'ясувати наміри осіб, використовуються будь-які інші обставини. Потрібно звернути увагу на мету правочину, зміст попередніх переговорів, практику взаємовідносин, текст типового договору тощо. За С. Агафоновим, перше правило фактично відсилає інтерпретатора до мовного способу тлумачення, друге — до систематичного, вимагає розгляду незрозумілої умови як частини цілого договору в зв'язках і зіставленні. Третє правило відсилає до вико-

ристання правил функціонального тлумачення — встановлення свободи сторін з урахуванням цілей (функцій) угоди [1].

Отже, методика роботи з текстом задля розвитку правового мислення включає такі методи і технології:

♦ алгоритмізацію (складання опорних конспектів, опорних схем, алгоритмів або когнітивних карт, мережі понять);

♦ систему творчих завдань;

♦ моделювання (з тактичним аналізом, логічним аналізом, міркування, проблемними питаннями, зіставленнями, виокремленнями в тексті вихідних суджень і логічних висновків);

♦ критичне мислення (перевірка правдивості вихідних суджень, виявлення в тексті чи фактичному матеріалі необґрунтованих суджень і помилкових висновків, евристичні бесіди, дискусійні сітки);

♦ синектика — рішення за допомогою аналогій (пряма, особиста емпатія, символічна та фантастична);

♦ система занять з розвитку вмінь (тлумачення правових норм).

Запитання та завдання до теми

1. У чому, на ваш погляд, особливість формування системного мислення для студентів-юристів?
2. Проаналізуйте, в чому полягає взаємозв'язок логічних методів наукових досліджень.
3. Які з педагогічних або методичних проблем розв'язує методика критичного мислення?
4. Що ви розумієте як креативне мислення?
5. Які основні ідеї розвиває теорія «Мистецтво креативної конфронтації»?
6. Розробіть структурно-логічну схему за обраною темою.
7. Охарактеризуйте компоненти, які становлять основу складання опорного конспекту.
8. Розробіть комплекс дидактичних завдань до навчального тексту.
9. Наведіть приклади тлумачення правових норм за допомогою граматичного, логічного, систематичного, історико-політичного, спеціально-юридичного, функціонального прийомів.
10. Що ви розумієте як міркування? Охарактеризуйте його складові.

11. Що є основою правової аргументації фахівця?

12. Поясніть, у чому специфіка методики критичного мислення?

13. Розробіть систему дидактичних завдань з розвитку системного, критичного мислення в процесі вивченні Закону України «Про громадянство України».

14. Розробіть систему проблемних завдань для групової роботи учнів з нормативно-правовими актами з тем «Правопорушення», «Юридична відповідальність».

15. Підготуйте систему запитань для порівняння кількох нормативних актів.

16. На основі Земельного кодексу України складіть порівняльну таблицю прав щодо користування та набуття права власності на землю різними категоріями власників і користувачів (фізичними та юридичними особами; громадянами України та іноземцями).

17. Розробіть систему юридичних задач на основі Цивільного кодексу України щодо:

— визначення того, в яких саме випадках спричинена шкода підлягає відшкодуванню незалежно від наявності вини;

— порівняння відповідальності фізичної та юридичної особи;

— порядку спадкування.

18. Підготуйте питання до коментування, аналізу тексту, міркувань у роботі над Конституцією України з проблеми «підстави юридичної відповідальності».

19. Розробіть опорні сигнали до теми «Норми Кримінально-процесуального кодексу» щодо захисту прав обвинуваченого, підозрюваного, підсудного на різних стадіях кримінального процесу.

20. Визначить і структуруйте логіку державно-правового механізму захисту права власності, вкажіть, на основі яких документів, нормативно-правових актів ви побудуєте свої дії.

Література

1. *Агафонов С.* Особливості тлумачення змісту правочину в українському законодавстві // Юридичний журнал. — 2005. — № 11 (41). — С. 96—98.

2. *Аставацатуров Г.* Техника активно-продуктивного чтения // Педагогическая техника. — 2004. — № 5. — С. 10—15.

3. *Ажгибекова Т. Н., Зверев В. В., Лебедева М. Л.* Научные основы применения структурно-логических схем при преподавании гуманитарных дисциплин в вузах // Инновации в образовании. — 2005. — № 3. — С. 13—27.

4. *Асламова Т. А.* Интерактивные методики: Метод. пособ. для учителей. — М.: ЦГО, 2004. — 40 с.

5. *Васьковский Е. В.* Цивилистическая методология. Учение о толковании и применении гражданских законов. — М.: А. О. «Центр юр. инфор», 2002. — 508 с.

6. *Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П.* Критичне мислення: як цього навчати — Х.: Видав. Група «Основа»: «Тріада», 2007. — 112 с.

7. *Загоруйко В. И.* Основы правоведения: опорные конспекты, таблицы, схемы, словарь-справочник. — К.: НПЦ Перспектива, 2003. — 181 с.

8. Закон: создание и толкование / Под ред. А. С. Пиголкина. — М.: Спарк, 1998. — 283 с.

9. Игры — обучение, тренинг, досуг / Под ред. В. В. Петрусинского. — В 4-х кн. — М.: Новая школа, 1994. — 368 с.

10. *Комаров С. А., Малько А. В.* Теория государства и права. — М.: Норма, 2004. — 448 с.

11. Конституция України і основи правознавства в школі: Книга для вчителя / За ред. І. Б. Усенка. — Український центр правничих студій, 1999. — 354 с.

12. *Кравчук К. Г.* Опорні конспекти з основ права: Курс лекцій: Навч. посіб. для студентів неюридичних спеціальностей вищих навчальних закладів. — К.: Атіка, 2005. — 312 с.

13. Матеріали до науково-практичного семінару «Права дитини в Україні» / Упорядники: Павлова Е., Коваленко А. — К., 2004. — 142 с.

14. *Морозов А. В., Чернилевский Д. В.* Креативная педагогика и психология: Учеб. пособ. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академический проект, 2004. — 560 с.

15. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / Гончаренко С. У., Олійник П. М., Федорченко В. К. — К.: Вища шк., 2003. — 323 с.

16. *Морозова С. А.* Методика преподавання права в школе. — М.: Новый учебник, 2004. — 224 с.

17. *Нельке Матиас.* Техника креативности. — М.: Омега-Л, 2007. — 144 с.

18. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособ. для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. и др. / Под ред. Е. С. Полат. — М.: Академия, 2001. — 272 с.

19. *О'Коннор Дж.* Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Д. О'Коннор и И. Макдермотт; Пер. с англ. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. — 256 с.

20. Права людини: Метод. рекомендації для вчителів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв / Під ред. Л. Грузінової, Л. Заболоцької, І. Усенка. — Українська правнича фундація. — К.: Право, 1996. — 160 с.

21. *Павленко Ж. О.* Правове знання як технологічних ресурс: Логіко-метрологічний аспект. — Х., 2004. — 128 с.

22. *Рабинович П. М., Ваксман В. І.* Правознавство (терміни, афоризми, прислів'я). — Л., 1995. — 94 с.

23. *Сливка С. С.* Юридична деонтологія: Підручник. — К.: Атіка, 2001. — 304 с.

24. *Трофімова З. В.* Теорія держави і права: Навч. посіб. для студентів та учнів. — Донецьк: ТОВ ВТФ «БАО», 2004. — 176 с.

25. *Тер-Акопов А. А.* Юридическая логика. — М., 2001. — 34 с.

26. Хрестоматія з правознавства: Навч. посіб. / Укл.: Л. О. Лоха, О. Д. Наровлянський. — К.: Юрінком Інтер, 2003. — 736 с.

27. *Шеремет М.* Критичне мислення: діяльнісний підхід // Шлях освіти. — 2004. — С. 28—31.

28. *Schmerts H.* Good-BYE to the Low Profile. The art of creative Conformation. — Boston—Toronto: Little Brown and Company, 1986. — 242 p.

ІНФОРМАТИВНО-ІНСТИТУЦІЙНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Правова освіта: мета, структура, функції

Погляди науковців на зміст і дефініцію правової освіти впродовж останніх ста років постійно зазнавали змін, адже вимоги суспільства були різними на відповідних етапах його розвитку. З позиції сьогодення правова освіта являє собою систему навчальних і виховних дій, спрямованих на формування:

— поваги до права;

— власних уявлень і переконань, що базуються на сучасних правових цінностях суспільства;

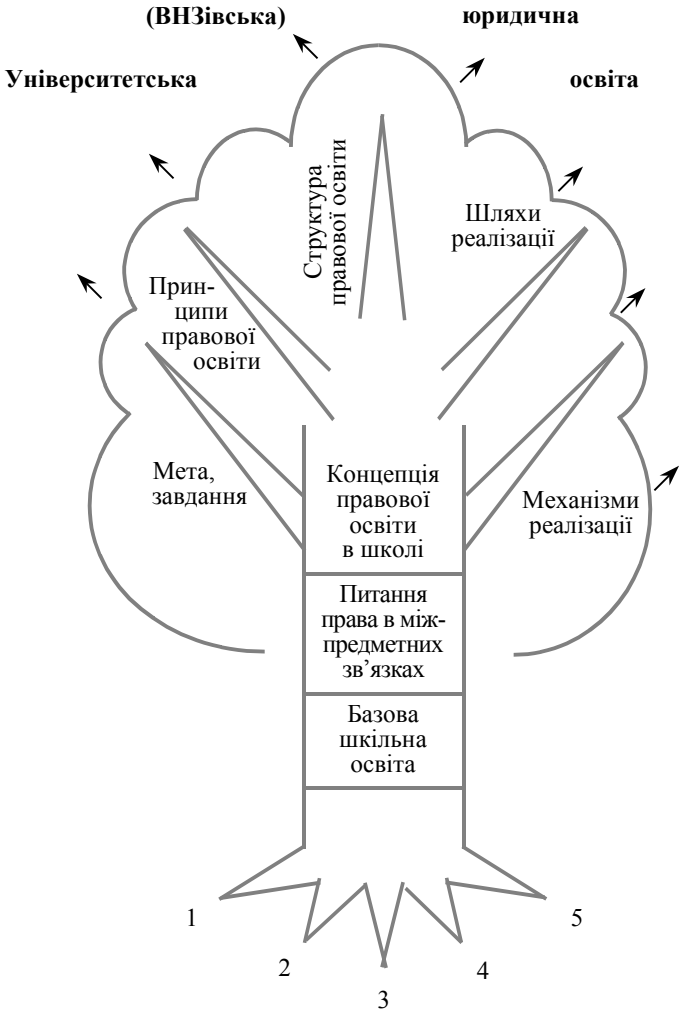
— знань, умінь і навичок, необхідних для захисту прав, свобод і законних інтересів особистості та правомірної реалізації її громадянської позиції.

Система правової освіти в нашій державі включає сукупність навчально-виховних закладів, які, відповідно до Конституції України та інших законів держави, здійснюють освітній процес і опікуються вихованням громадян.

Завдання системи юридичної освіти та її структура визначаються Законом України «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Концепцією правової освіти, Національною програмою правової освіти населення, що регламентують механізми й інструменти реалізації. Враховуючи те, що основи правознавства вивчаються тепер у середній школі (гімназіях, ліцеях), можна твердити, що саме шкільна освіта закладає фундамент юридичної освіти взагалі. Таку модель можна відобразити у вигляді дерева (рис. 3.1).

Основи моделі правової освіти в Україні (коріння) створюють, як зображено на рис. 3.1, п’ять фундаментальних документів. Базовою основою для оволодіння юридичною компетентністю є середня освіта, яка, тим не менше, може бути доволі різною, адже як було доведено в розділі 2, може включати різні комбінації предметів, що вивчаються, та, відповідно, різну специфіку міжпредметних зв’язків. Концепція правової освіти безпосередньо пов’язується з її реалізацією на двох рівнях — шкільному й університетському — і є свого роду «перехідним містком» для свідомого вибору випускниками шкіл своєї майбутньої професії. Отже принцип спадковості (стовбур дерева) зумовлює реалізацію університетської (ВНЗівської) освіти,

що має чітку мету, завдання, принципи, структуру, шляхи та механізми реалізації, тобто відповідає на питання: «Навіщо?», «Яким чином?», «За допомогою чого?», «Як конкретно необхідно діяти?».



1. Конституція України
2. Закон України «Про освіту»
3. Національна доктрина розвитку освіти
4. Державний стандарт базової повної освіти
5. Концепція правової освіти

Рис. 3.1. Концептуальна модель правової освіти в Україні

Докладніший розгляд цієї моделі дозволяє чітко виокремити в ній, керуючись принципом наступності, шість основних блоків:

1. Цілі правової освіти, які конкретизуються та реалізуються за допомогою формування творчого мислення, аналітичних і комунікативних умінь, системних і правових знань, що є основою необхідних соціальних умінь і навичок.

2. Зміст юридичної освіти як у загальноосвітніх, так і у вищих навчальних закладах. Він має обов'язково формуватися з урахуванням дедуктивних та індуктивних методів навчання.

3. Науково-методичні основи організації процесу правової освіти.

4. Запровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій у навчальний процес.

5. Результати навчання. Формування правової компетентності та професіоналізму.

6. Створення системи безперервної правової освіти.

У ширшому графічному вигляді модель юридичної освіти в Україні може бути продана у вигляді ієрархічного рисунку (рис. 3.2).

Основним пріоритетом правової освіти останнім часом стало створення такої сукупності умов розвитку учня (студента), яке б могло забезпечити йому успішну конкуренцію на ринку праці та дозволило випускникові компетентно діяти в світлі гуманітарних цінностей. Інакше кажучи, основним результатом освіти має стати не лише система знань, умінь і навичок, а й сукупність сучасної компетентності в інтелектуальній, соціально-правовій, інформаційній, комунікативній сферах. Випускник сучасної школи має володіти критичним мисленням, умінням діяти в реальних соціальних умовах, проектувати власний життєвий шлях, мати досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності. У таких умовах право надає унікальні можливості для виконання сучасних педагогічних завдань, дозволяє не лише набути необхідних знань, а й розвивати власні здібності та практичні навички діяльності у відповідній сфері. Унікальність правової освіти полягає в значному виховному потенціалі окремих навчальних курсів. Окрім цього, робота із змістом конкретного курсу створює умови для формування певних здібностей, які безпосередньо пов'язані з мисленням і мовою. У сфері права формується розгорнута аргументація думок юриста, використання мовних засобів для посилення впливу на слухача, на структурування складних багаторівневих логічних висновків. Водночас у сучасній системі шкільної та вищої освіти існують

певні проблеми, пов'язані з наявністю різних підходів у шкільній і вищій освіті, зокрема неузгодженість у змісті, методах, засобах навчання.

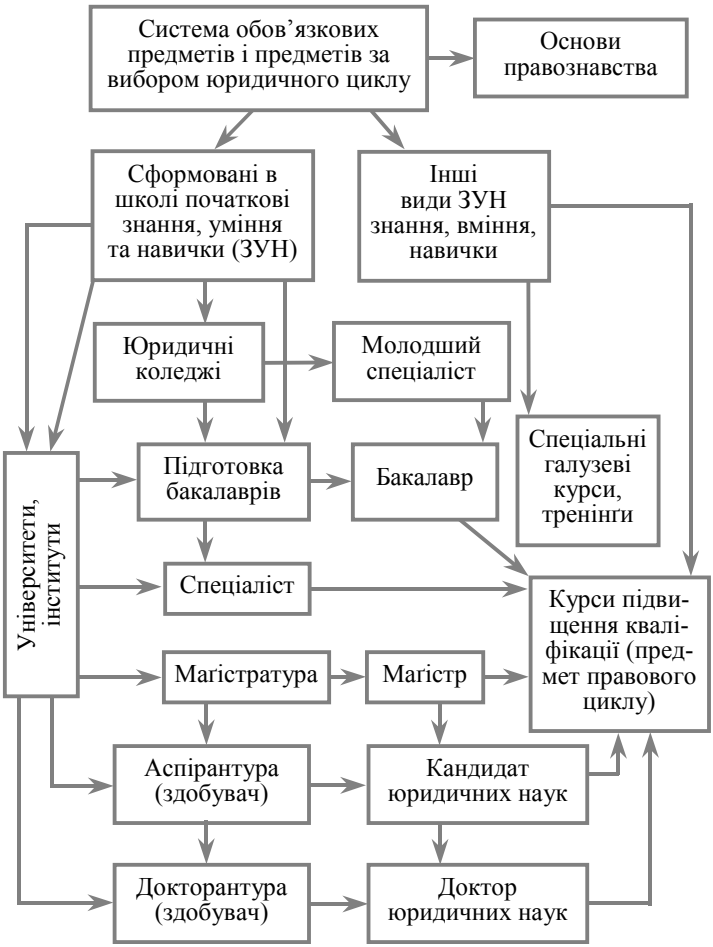


Рис. 3.2. Поліструктурна модель юридичної освіти в Україні

У сучасному суспільстві знання та рівень інтелектуального розвитку людей становлять стратегічний ресурс, тому так важливо надати нового змісту освіті, підвищуючи рівень вимог до неї, оновлюючи наукові знання, розвиваючи технології викладання, а

тому досить актуальним стає питання про створення системи безперервної освіти. Перехід до системи, в якій навчаються ціле життя, без сумніву, створить нові умови для реалізації наступності шкільної та вищої освіти, викличе значні зміни в традиційній методичній системі викладання. Нескладно здогадатися, що це приведе до того, що насамперед зростатиме значення самоосвіти, яка вестиме не тільки до задоволення індивідуальних пізнавальних інтересів у системі отримання та підвищення кваліфікації, а й суттєво збільшуватиме обсяг позааудиторної навчальної роботи студентів і школярів. У цих умовах особливого значення набувають засоби інформаційних телекомунікаційних технологій навчання. Фактично виникає необхідність створення такої інноваційної системи навчання, яка буде спрямована на самостійну, пізнавальну та практичну діяльність і розвиток творчих здібностей учня. Основою та метою навчального процесу стає не стільки засвоєння знань, скільки оволодіння способами цього засвоєння, а також розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу особистості.

Державна політика щодо безперервної освіти обов'язково має проводитися з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя. Варто пригадати, наприклад, досвід Японії, в якій свій перший тест громадяни складають у віці 2—3 роки, а останній—за рік—два до виходу на пенсію. Тож система безперервної юридичної освіти в Україні з урахуванням соціально-економічних, технологічних, соціокультурних змін, що відбуваються в суспільстві, має реалізуватися такими шляхами:

— забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних стадіях освітнього процесу, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на інший ступінь;

— формування потреби та здатності особистості до самоосвіти;

— оптимізація системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізація системи післядипломної освіти через запровадження державних стандартів;

— створення інтегрованих навчальних планів і програм;

— запровадження та розвиток дистанційної освіти;

— організація навчання відповідно до потреб особистості та ринку праці;

— забезпечення зв'язку між загальною, середньою, професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою [3].

Правова освіта триває протягом значної частини життя людини та включає кілька складових (рис. 3.3).

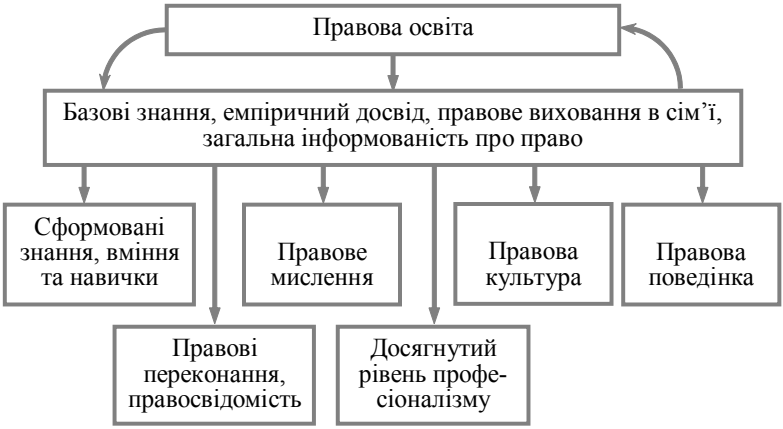


Рис. 3.3. Структурно-педагогічна модель правової освіти

Як випливає з рис. 3.3 формування знань, умінь і навичок здійснюється в усіх дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти. Можна стверджувати, що рівень цивілізованості суспільства визначається тим, наскільки його члени знають свої права, усвідомлюють свої обов'язки та поважають права інших, і тому необхідно надати учням певний, відповідний до їх віку обсяг правових знань, а також формувати правові уявлення, поняття, погляди, переконання, які є основою особистої правової свідомості. Молодому викладачеві слід пам'ятати, що правові переконання та правосвідомість можна, сформувати лише спираючись на розвиток правового мислення методами моделювання юридичних міркувань, тлумачення законів, методами алгоритмізації та синектики (за допомогою аналогії), методом моделювання (з наступним логічним аналізом, проблемними питаннями, зіставленням), використовуючи методику критичного мислення, роботу з текстом тощо.

Методика викладання правознавства має базуватися на формуванні у тих, які навчаються, правових знань, але в обов'язковій органічній єдності з правовим вихованням, основу якого складають норми моралі відповідно до основоположних, провідних принципів права. Серед них можна відзначити принципи справедливості та відповідальності за провину. Для визначення завдань

правового виховання їх слід поділити на загальні та часткові. Якщо загальним завданням залишається формування правосвідомості, переконань учнів, то часткові завдання визначаються різними типами та рівнями освіти і спрямованості на досягнення певного результату. При цьому слід зауважити, що завдання визначаються Державним стандартом правової освіти, і вони є такими:

♦ формувати правові уявлення, поняття, погляди, переконання, які коріняться в особистій правовій свідомості;

♦ виховувати віру в необхідність та доцільність існування законів, віру у відповідальність і покарання за противоправні вчинки;

♦ формувати звички, поступати відповідно до вимог права та моралі;

♦ виховувати нетерпимість до порушень права та моралі;

♦ формувати соціально-правову активність молодої людини, бажання брати участь у зміцненні законності та правопорядку.

Поряд із правовим вихованням учнів (студентів) варто розглянути доцільність правової освіти і виховання батьків, учителів (викладачів). Основними чинниками цього процесу є тісний зв'язок між складовими, постійний аналіз їх функціонування з подальшою обов'язковою корекцією задля досягнення їх єдності, взаємопов'язаного розвитку. Цей процес обов'язково має включати як зміст правової освіти та виховання, так і форми й методи організації навчально-виховної роботи. Засобами правового виховання є: правова пропаганда, правове навчання, юридична практика, самовиховання. Усі ці засоби мають за мету забезпечення правової інформованості, яка передбачає передачу знань, сприйняття їх, переосмислення та використання на практиці. Досить актуальною є проблема «правового мінімуму», тобто обов'язкового рівня знань права, яким має володіти кожен громадянин, незалежно від його соціального статусу.

Правова освіта та правове виховання органічно пов'язані між собою, і тому їх провідними функціями є три найсуттєвіші:

— ***освітня*** (отримання учнями правових знань, формування необхідних умінь і навичок застосування цих знань на практиці);

— ***розвивавча*** (розвиток правового, критичного мислення та активізація пізнавальних можливостей учнів, формування здатності до самостійної правозастосовчої діяльності);

— ***виховна*** (процес навчання передбачає зв'язок цілеспрямованого формування свідомості особистості законослухняного громадянина, юриста-професіонала, включаючи його правосві-

домість зі сформованими правовими установками та ціннісними орієнтаціями, спеціальними професійно необхідними знаннями).

Конче важливим є формування відповідної мотивації, тобто позитивного ставлення до права, явищ і потреби в постійному поглибленні правових знань. Ця потреба має виникати не лише в юристів-професіоналів, а й у всіх громадян. Тільки в такому разі людина не лише декларуватиме значення теорії для практики, а й намагатиметься знайти можливість для оволодіння знаннями та їх використання в певних ситуаціях. Правове навчання та виховання є частиною цілого процесу духовного формування особистості, піднесення її правової культури, без якої не можна обійтися в розбудові правової держави. Правове виховання має в своїй основі діяльність, яка передбачає наявність стратегічних довготривалих цілей. Вони можуть бути конкретизовані в зв'язку зі специфікою суб'єкта й об'єкта виховного впливу, методів, засобів цієї діяльності, а також закладів, які здійснюють правове виховання.

Наведена вище триєдина мета обов'язково включає правове виховання та навчання, інтеграційна сутність якого в наданні, усвідомленні, засвоєнні правових знань, а також у формуванні відповідного ставлення до права та практики його реалізації, вміння використовувати свої права, виконувати свої обов'язки та заборони. Тож логічним видається те, що в сучасних умовах виникає нагальна потреба в усвідомленні основних положень законодавства, формуванні почуття глибокої поваги до нього. Отримані учнем (студентом) знання поступово перетворюються в особисті переконання, у внутрішню потребу та відповідну поведінку, звичку дотримуватися закону та виявляти професійну юридичну активність. Поняття «правова культура» використовується для характеристики всієї правової надбудови суспільства, вона є частиною права, правосвідомості, правових відносин, правопорядку, законотворчості та іншої правової діяльності, а також частиною культури суспільства в процесі його розвитку, сукупною діяльністю поколінь, капіталізацією їх спільної діяльності та досвіду.

Правова культура як система духовно-моральних і правових цінностей має своє відображення в досягнутому рівні розвитку правової дійсності, нормативних правових актах, правосвідомості, відповідно до яких формується повага до закону та долається правовий нігілізм, здійснюється правове регулювання суспільних відносин, установлюється режим правопорядку в країні.

Правова культура — явище складне та багатофакторне, яке передбачає:

- рівень правового переконання й усвідомлене сприйняття правової діяльності;
- загальний рівень культури та цивілізованості країни, історичні передумови, національні витоки, звичаї, традиції;
- рівень знання населенням країни законів, правосвідомість і повага до норм права;
- якість правотворчості та впровадження в життя правових норм;
- рівень ефективності діяльності законотворчих, правоохоронних, управлінських та інших інституцій.

Отже провідною метою юридичної освіти стає процес формування правової культури, поведінки, які виявляються в сенсі життя, основою якого є право, правопорядок, сучасна система правових цінностей усього соціуму.

У сучасних умовах зберігається актуальність профілактики правопорушень неповнолітніх (девіантної поведінки школярів, зокрема її різновиду — деліквентної (злочинної). Тому значну увагу необхідно приділити формуванню індивідуальної правосвідомості, тобто правосвідомості окремої особистості. Зусилля педагога мають бути спрямовані на корекцію індивідуальної правосвідомості, нейтралізацію причин девіантної поведінки та правового нігілізму.

3.2. Структура шкільних курсів правознавства, особливості їх відбору та формування

Сучасне становлення громадянського суспільства, державної правової системи, формування сучасних механізмів здійснення державної влади, зростання ролі конституційної законності сприяють активності особи як суб'єкта цих відносин і вимагають глибокого розуміння суті даних процесів. Це зумовлює розробку принципово нових підходів до правової освіти школярів, її змісту та структури, розробки Концепції правової освіти.

Концептуальні засади юридичної освіти визначені в Законі України «Про освіту» (1996 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Державному стандарті базової та повної середньої освіти (2004 р.), Концепції правової освіти в загальноосвітній 12-річній школі (проект).

Відповідно до «Концепції», визначено мету та завдання правової освіти, яка включає п'ять основних пунктів:

- формування в учнів особистісних рис громадянина України, системи знань про сучасну державу та право, особливостей їх виникнення, функціонування та розвитку, їх ролі та функцій в організації суспільного життя;
- навчання студентів (учнів) аналізувати і з правової точки зору оцінювати суспільно-політичні події; користуватися правовими актами та юридичною літературою і діяти згідно з нормами права в конкретних життєвих ситуаціях;
- ознайомлення тих, які навчаються, з історією розвитку правової думки та правовідносин, основами конституційного ладу України, її правової системи, галузями права та правовими інститутами;
- формування у студентів власного погляду на державно-правові явища та їх особливості, усвідомлення ролі людини в системі суспільних відносин;
- вироблення навичок правомірної поведінки, закріплення позитивних мотивів активної участі в суспільному житті, соціальний оптимізм, здатність здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення, вміння юридично грамотно орієнтуватися в конкретних життєвих ситуаціях і діяти згідно з правовими нормами;
- виховування у студентів (учнів) поваги до державної символіки, традицій і звичаїв українського народу, переконання в необхідності суворого дотримання законів, негативного ставлення до протиправних учинків [3].

Формування змісту правової освіти має ґрунтуватися на принципах:

- науковості, що передбачає ознайомлення учнів із сучасними державно-правовими процесами та їх відображенням у правових актах і сучасній науковій літературі;
- цілісності та системності, тобто аналізі державно-правових явищ через їх загальне бачення в їх багатогранності, взаємозв'язках і взаємозумовленості;
- конкретно-історичному підході, який передбачає необхідність розуміння студентами причин, що зумовили конкретне явище, етапів його розвитку та тенденцій, що характеризують кожен з них;
- гуманізації, органічному поєднанні національних і загальнолюдських елементів;

• культуровідповідність, що передбачає органічну єдність правової освіти, культури, мови, традицій і звичаїв народу, які забезпечують духовну єдність, наступність і спадкоємність поколінь;

• підбору (селектування) матеріалу, що має вирішальне значення для освіти, виховання та розвитку учнів;

• демократизації системи викладання, відмови від авторитарної педагогіки, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій [3].

Сучасна система шкільної правової освіти в Україні має свою структуру. У загальноосвітніх навчальних закладах «Основи правознавства» вивчаються в 10 класі. При цьому береться до уваги той факт, що учні мають базові знання з історії держави і права, які отримали під час вивчення історії України та всесвітньої історії, ознайомлені з правами дитини тощо.

Старша школа (10—12 класи) функціонуватиме надалі як профільна, а зміст правової освіти формуватиметься на трьох рівнях.

Рівень стандарту, який визначає обов'язковий мінімум змісту правових знань, необхідних у повсякденному житті.

Академічний рівень передбачає формування в учнів уміння орієнтуватися в суспільних процесах, усвідомлення цінностей і принципів, на яких базується правова система, вміння користуватися вітчизняними нормативними та міжнародно-правовими актами, юридичною літературою, працювати із сучасними носіями інформації (банками правових даних, електронними підручниками, інформаційно-бібліографічними центрами).

Профільна підготовка. Учні шкіл суспільно-гуманітарного профілю вивчають правознавство у 10, 11 і 12 класах. Основними його завданнями є формування у школярів навичок самоосвіти, володіння основами методології та методики правових досліджень. У цих класах у значно більшому обсязі подаються юридичні знання, поглиблено вивчаються правознавчі курси за рахунок варіативної частини навчального плану.

Курс «Основи правознавства» складається з чотирьох тісно взаємопов'язаних і водночас відносно самостійних частин: ч. 1 «Основи теорії держави»; ч. 2 «Основи теорії права»; ч. 3 «Основи публічного права України»; ч. 4 «Основи приватного права України».

У першій частині курсу розкривається загальнотеоретична характеристика держави як соціального явища, а частина друга присвячена загальній теорії права, правовідносин, правопорушень і юридичної відповідальності.

Відносини, що врегульовуються адміністративним, фінансовим, кримінальним та іншими галузями права, у світовій практиці охоплюються поняттям «публічне право», що становить третю частину курсу.

До розділу «Основи приватного права України» включено вивчення таких відносин, як цивільні, сімейні, трудові, житлові тощо.

Отже, попри певну нетрадиційність для української правової доктрини запропонованої структури системи правових знань, вона є продуктивною, оскільки, з одного боку, відповідає сучасним уявленням про систему державно-правових знань і тим об'єктивним реаліям, на відображення яких спрямована, а з іншого — сприяє переходу правової системи України з радянських правових принципів на традиційні принципи континентальної правової системи. Це значно ефективніше відображає зміст суспільних відносин, їх структуру й особливості.

В організації навчального процесу обов'язково слід враховувати, що на цей час існує незавершеність державно-правової системи України та є суперечливість процесів її формування, а також істотне розширення знань про важливі аспекти розвитку та функціонування держави і права [3].

Рівні правового навчання мають своє відображення в «Державному стандарті базової та повної середньої освіти», в якому визначаються вимоги до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи.

Базовий навчальний план основної та старшої школи охоплює дві складові: інваріантну та варіативну. Інваріантна складова передбачає дотримання всіма навчальними закладами, що надають загальну середню освіту, єдиних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів. Варіативна складова спрямована на забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти.

Під час складання типових навчальних планів для учнів спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв і колегіумів дозволяється перерозподіляти між освітніми галузями до 15 відсотків навчального часу, визначеного інваріантною частиною Базового навчального плану.

Змістове наповнення освітніх галузей інваріантної складової визначаться Державним стандартом, а змістовне наповнення варіативної складової формується навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, типу закладу, індивідуальних освітніх потреб учня.

У загальноосвітній школі навчальні години варіативної складової використовуються переважно для загальноосвітньої підготовки учнів, індивідуальних занять і консультацій, факультативного навчання.

У старшій школі, де створюються різнопрофільні навчальні групи учнів, за рахунок варіативної складової здійснюється профільне навчання. Години цієї складової можуть використовуватися також для вивчення предметів за вибором учнів, факультативних занять тощо.

На основі Базового навчального плану Міністерство освіти та науки України розробляє типові навчальні плани для загальноосвітніх закладів. У них визначається перелік навчальних предметів і курсів, відповідно до змісту освітніх галузей та кількості годин, відведених на їх вивчення в кожному класі. Типові навчальні плани можуть відображати різні варіанти структурування, інтеграції та розподілу навчального змісту за роками навчання в межах годин, визначених Базовим навчальним планом. На основі відповідних навчальних планів освітні заклади розробляють робочі навчальні плани, в яких конкретизується варіативна складова освіти з урахуванням особливостей організації навчально-виховного процесу.

Тобто основна школа забезпечує базову загальну середню освіту, що є фундаментом загальноосвітньої підготовки, формує в учнів здатність до вибору та реалізації шляхів подальшого здобуття освіти. Зміст освіти на цьому етапі є єдиним для всіх учнів; особистісно орієнтований підхід здійснюється через варіативність методик організації навчання залежно від пізнавальних здібностей і бажань, а також через факультативні курси.

У старшій школі навчання, як правило, є профільним. У зв'язку з цим зміст освіти та вимоги до його засвоєння диференціюються за трьома рівнями: обов'язкові результати навчання, тобто ті, що визначені Державним стандартом, профільні, зміст яких визначають програми, затверджені Міністерством освіти і науки, та академічні, за програмами якого вивчаються дисципліни, тісно пов'язані з профільними предметами (наприклад, «основи приватного права» вивчаються в освітній галузі «суспільствознавство»), також здійснюється загальноосвітня підготовка учнів, яка не визначалася щодо напряму спеціалізації.

Наведене вище дозволяє визначити:

— зміст освіти (система знань, умінь і навичок, які повинні опанувати учні чи слухачі в певному типі навчального закладу), і вимоги до нього визначаються державною стратегією розвитку освіти і тому містяться в перелічених вище державних документах. Узагалі, зміст правової шкільної освіти передбачає певну етапність розвитку: пропедевтичний, загальноправовий та профільний, що залежить од певних компонентів, які зумовлюють фор-

мування змісту освіти на певному етапі. До цих компонентів можна віднести:

— соціальні та наукові досягнення;

— соціальні та особисті потреби;

— педагогічні можливості;

— відповідність психовіковим особливостям школярів.

Основним завданням початкової правової освіти є набуття дітьми елементарних правових знань, які дозволяють орієнтуватися в повсякденному житті, основ конфліктної компетентності, що може бути використана юним поколінням у реальних дитячих конфліктах, опрацюванням практичних дій у життєвих ситуаціях, що регулюються певними нормами та правилами, формування здібностей щодо захисту власної позиції, формування уявлень про право як особливу форму регулювання людських стосунків у суспільстві, надання знань конкретних правил і норм поведінки. Ці освітні завдання можуть бути реалізовані за рахунок невеликих інтегрованих факультативних курсів у початковій школі. Вивчення певних курсів здійснюється за допомогою проведення бесід на морально-правові теми, також вони можуть проводитись у формі бесіди-ситуації, сократівської, евристичної бесіди, катехизічної, такої, що синтезує, закріплює, випереджає (профілактичної). Значення методу бесіди буде докладно розкрите в розділі «Методи навчання». (Прикладом курсу таких бесід може стати навчальний посібник: *Н. М. Бібік, М. М. Ілляш*. Зростаймо громадянами. Розповідь про Конституцію України: Навч. посіб. — К.: Веселка, 2000. — 87 с.).

Під час вивчення понять «народ», «традиції», «родина», «сім'я» доречними можуть стати проблемні запитання:

— Що таке, на твою думку, «жити по совісті»?

— Складіть «ланцюжки залежності» одного члена родини від інших. Хто найраніше встає? Хто про нього дбає?

— Подейкують, що твоє право закінчується там, де починається право іншого. Як ти це розумієш?

— Як ти гадаєш, які права дитини порушують дорослі, посилаючи своїх чи чужих дітей на вулицю старцювати (жебракувати)?

В основній школі становлення учнів проходить у два етапи: це — передпідлітковий і підлітковий, а відтак конче важливим є розвиток у тих, які навчаються в старших класах, конфліктної компетентності, яка слугуватиме врегулюванню численних суперечливих ситуацій. Це дасть можливість набувати загальні уявлення та знання про суспільство, право, державотворення, сприяти формуванню здібностей, виявляти правовий зміст життєвих ситуацій.

Умовами виконання цих завдань може бути запровадження методів реальних випробувань себе в квазіправових ситуаціях, аналіз поведінки, вчинків учасників ситуацій. Безумовно досить ефективним при викладанні права може стати використання практикумів у навчанні.

Правовий курс, як і в початковій школі, може включатися в базисний або варіативний компонент навчального плану, проте з метою підвищення ефективності, насамперед виховної, можна використовувати й позакласну роботу.

У пропедевтичному курсі початкової школи особливого значення набувають навчальний, а також практичний компоненти. Правові аспекти устрою школи можуть бути умовою створення необхідного фону розвитку правосвідомості.

У старшій школі учні отримують (залежно від обраного профілю) систематизовані, поглиблені знання в галузях права, які включають:

— набуття навичок проектування власної правової поведінки в рамках свобод, прав, обов'язків;

— набуття вміння теоретичного аналізу правових ситуацій та реалізації своїх прав у соціальній сфері в широкому правовому контексті.

Необхідно зауважити, що поняття «профільне навчання» є більш загальним поняттям, ніж «профільна школа», адже воно передбачає диференціацію та індивідуалізацію процесу навчання, який надає можливість оптимально враховувати інтереси, здібності учнів та їхню схильність до майбутньої професії, а також бажання продовжувати освіту за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу. Профільна школа є інституційною формою реалізації цієї мети і тому спрямована на реалізацію особистісно-орієнтованого навчального процесу і, що дуже важливо, суттєво розширює можливості проектування учнем індивідуальної й освітньої технології. З огляду на це курс правознавства має заповнювати відповідні місця в навчальних планах, програмах для загальноосвітнього профілю. Право може бути представлене окремим модульним курсом або розділом інтегрованого курсу «Суспільствознавство. Людина і світ», для гуманітарного — самостійним навчальним курсом або ж цілою їх низкою. (Прикладом такого навчання можуть слугувати «Методичні рекомендації щодо вивчення курсу «Людина і світ», автори-упорядники: *Т. В. Ладиченко, Т. В. Бакка*. — Х.: Вид. група «Основа», 2005. — 112 с.).

Сутність профільного і непрофільного навчання можна ілюструвати та порівнювати такими, виходячи із запропонованих Міністерством освіти і науки (МОН) України навчальних планів.

Таблиця 3.1

ТИПОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ
(СТАРША ШКОЛА (БЕЗПРОФІЛЬНА) В СТРУКТУРІ 12-РІЧНОЇ)

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах		
	10	11	12
Українська мова	2	2	2
Українська література	2	2	2
Іноземна мова	3	3	3
Зарубіжна література	1,5	1,5	1,5
Історія України	1	1	2
Всесвітня історія	1	1	1
Громадянська освіта: правознавство	1	—	—
економіка	—	1	—
людина і світ	1	1	—
Художня культура	1	1	—
Алгебра	2	2	2
Геометрія	2	2	2
Астрономія	—	—	1
Біологія	1,5	2	1
Географія	1,5	1	—
Фізика	3	2	3
Хімія	1	2	1
Людина і природа	—	—	1
Технології	2	2	—
Інформатика	1	1	2
Креслення	—	—	1
Фізична культура	2	2	2
Захист Вітчизни	1,5	1,5	—
Разом	**30**	**30**	**27,5**

Закінчення табл. 3.1

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах		
	10	11	12
Додатковий час на поглиблене вивчення предметів, введення спецкурсів, факультативів	4	3	5,5
Гранично допустиме навантаження на учня	30	30	30
Усього (без урахування поділу класу на групи)	**34**	**33**	**33**

Таблиця 3.2

ТИПОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ
(СТАРША ШКОЛА (БЕЗПРОФІЛЬНА) В СТРУКТУРІ 12-РІЧНОЇ)
Суспільно-гуманітарний напрям*

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах											
	Історичний профіль			Правовий профіль			Філософський профіль			Економічний профіль		
	10	11	12	10	11	12	10	11	12	10	11	12
Українська мова	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
Українська література	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Іноземна мова	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Зарубіжна література	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Історія України	3	3	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Всесвітня історія	2	—	—	2	2	3	2	—	—	2	2	3
Громадянська освіта: правознавство	2	—	—	2	2	3	2	—	—	2	2	3
економіка	—	1	—	—	1	1	—	1	1	2	2	2
людина і світ	—	—	2	—	—	1	2	2	2	—	—	1
філософія	—	—	2	—	—	1	2	2	2	—	—	1
Художня культура	1	1	—	1	1	—	1	1	—	1	1	
Естетика	—	—	1	—	—	1	—	—	1	—	—	—
Математика	3	3	2	3	3	2	3	3	2	—	—	—
Алгебра	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3
Геометрія	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Географія	1,5	—	—	1,5	—	—	1,5	—	—	1,5	1	—
Психологія	—	—	1	—	—	1	—	—	1	—	—	1
Екологія	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Інформатика	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Природознавство	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Закінчення табл. 3.2

Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах											
	Історичний профіль			Правовий профіль			Філософсь-кий профіль			Економічний профіль		
Технології	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Фізична культура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Захист Вітчизни	1,5	1,5	—	1,5	1,5	—	1,5	1,5	—	1,5	1,5	—
Разом	29	26,5	29	27	26,5	28	29	26,5	27	28	27,5	31
Додатковий час на поглиблене вивчення предметів, введення спецкурсів, факультативів	5	6,5	4	7	6,5	5	5	6,5	6	6	5,5	2
Гранично допустиме навантаження на учня	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Усього (без урахування поділу класу на групи)	34	33	33	34	33	33	34	33	33	34	33	33

Примітки:

1. Години фізичної культури не враховуються у визначенні гранично допустимого навантаження учнів.

2. Типовий навчальний план для суспільно-гуманітарного напряму, в якому передбачено викладання інтегрованого курсу «Природознавство», що об'єднує астрономію, біологію, фізику, хімію та курс «Людина і природа».

Базовий навчальний план основної та старшої школи охоплює дві важливі складові — інваріантну та варіативну. Інваріантна складова передбачає дотримання всіма навчальними закладами єдиних вимог до загальноосвітньої підготовки учнів. А варіативна орієнтована на забезпечення індивідуальної спрямованості змісту освіти. Під час складання типових навчальних планів для учнів спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв і колегіумів дозволяється перерозподіляти між освітніми галузями до 15 % навчального часу, визначеного інваріантною частиною Базового навчального плану.

Тим часом змістове наповнення освітніх галузей інваріантної складової визначається Державним стандартом. Змістове наповнення варіативної частини формується самим навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, типу закладу, індивідуальних потреб учня. В основній школі навчальні години варіативної складової використовуються переважно для загальноосвітньої підготовки учнів, індивідуальних занять і консультацій, факультативного навчання. У старшій школі, де створюються різнопрофільні навчальні групи учнів, за рахунок варіативної складової здійснюється профільне навчання. Години цієї складової можуть використовуватися також для вивчення предметів за вибором учнів, факультативних занять тощо.

Таблиця 3.3

БАЗОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І—ІІІ СТУПЕНІВ [3]
(РОЗПОДІЛ НАВЧАЛЬНОГО ЧАСУ МІЖ ОСВІТНІМИ ГАЛУЗЯМИ)

Освітні галузі	Загальна кількість годин								
	ІІ ступінь (5—9 класи)			ІІІ ступінь (10—12 класи)			ІІ + ІІІ ступені (5—12 класи)		
	тиждень	рік	відсотки	тиждень	рік	відсотки	тиждень	рік	відсотки
Інваріантна складова									
Мова і література	42	1470	27	19	665	19	61	2135	23,9
Суспільствознавство	12	420	7,7	10	350	10	22	770	8,6
Естетична культура	8	280	5,1	2	70	2	10	350	3,9
Математика	20	700	13	8	280	8	28	980	11
Природознавство	26	910	16,7	13	455	13	39	1365	15,3
Технології	8	280	5,1	6	210	6	14	490	5,5
Здоров'я та фізична культура	17,5	612,5	11,4	9	315	9	26,5	927,5	10,4
Разом	133,5	4672,5	86	67	2345	67	200,5	7017,5	78,6
Варіативна складова									
Додаткові години на освітні галузі, предмети за вибором, профільне навчання, факультативи, індивідуальні заняття та консультації	21,5	752,5	14	33	1155	33	54,5	1907,5	21,4
Гранично допустиме навчальне навантаження на учня	130	4550		90	3150		220	7700	
Разом (загальне навчальне навантаження)	155	5425	100	100	3500	100	255	8925	100

На основі Базового навчального плану МОН України розробляє типові навчальні плани для загальноосвітніх навчальних закладів. У типових навчальних планах визначається перелік навчальних предметів і курсів відповідно до змісту освітніх галузей, а також кількість годин, що відведена на їх вивчення в кожному класі. Типові навчальні плани можуть відображати різні варіанти структурування, інтеграції та розподілу навчального змісту за роками навчання в межах годин, визначених Базовим навчальним планом [3]. На основі типових навчальних планів заклади освіти складають робочі навчальні плани, в яких конкретизується варіативна складова освіти з урахуванням особливостей організації навчально-виховного процесу.

3.3. Навчальні програми з юридичних дисциплін

Державний стандарт базової та повної середньої освіти визначає вимоги до освіти учнів в опануванні освітньої галузі «Суспільствознавство», він ідентифікує загальну змістову лінію цієї галузі — «людина і суспільство», основними структурними компонентами якої є всесвітня історія, філософія, історія України, мораль, і серед цього різноманіття чільне місце посідає право. Наведемо приклад вимог стандарту до вивчення таких структурних компонентів.

Людина, суспільство і держава.

Зміст освіти.

Поняття публічних прав і відносин та основних інститутів публічного права. Загальна характеристика конституційного права та його джерел. Державний лад України. Громадянство України. Основні права, свободи та обов'язки громадян. Загальна характеристика фінансового, адміністративного, екологічного, кримінального права.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Уявлення про основні етапи розвитку української державності; особливості організації здійснення державної влади та місцевого самоврядування, правовий статус громадян України.

Знання предмета й основних прав, свобод, обов'язків громадян і засобів їх захисту.

Вміння розпізнавати окремі види правопорушень і юридичної відповідальності; характеризувати органи державної влади, правовий статус громадян, особливості здійснення державної влади України; порівнювати правовий статус громадян з міжнародними стандартами у сфері прав людини; розв'язувати практичні життєві ситуації з використанням законодавства [1].

Ці положення є основою для навчального планування, яке відображено в навчальній програмі.

Навчальна програма являє собою видання, що визначає зміст, обсяг і вимоги до вивчення певного навчального предмета, курсу, дисципліни, розвитку та виховання особистості відповідно до вимог державних стандартів освіти та навчальних планів.

Навчальна програма на основі концепції вивчення предмета формулює мету та завдання опанування змісту навчального предмета відповідно до його місця та ролі в загальній системі навчально-виховного процесу, встановлює перелік і основний зміст розділів, тем, окремих питань, що вивчаються упродовж кожного навчального року.

Навчальна програма супроводжується пояснювальною запискою, в якій розкриваються найважливіші завдання опанування конкретного предмета, особливості організації та методи його вивчення. Основний зміст освіти, що визначається навчальною програмою, конкретизується в підручниках і навчальних посібниках, зокрема й електронних.

Така програма має бути зорієнтована на результат навчальної діяльності учнів, її типовою структурою є:

1. Пояснювальна записка:

а) вступ: мета та завдання навчального предмета;

б) характеристика структури навчальної програми;

в) особливості організації навчально-виховного процесу;

г) критерії оцінювання навчальних досягнень;

ґ) рекомендації щодо роботи з програмою.

2. Зміст навчального матеріалу та вимоги до навчальних досягнень.

Можливі додатки:

♦ міжпредметні зв'язки;

♦ тематика екскурсій (орієнтовні об'єкти);

♦ переліки навчальної та додаткової літератури для читання, навчально-методичної літератури для викладача [3].

Клас (загальна кількість годин, кількість годин на тиждень, резервний час).

Зміст навчального матеріалу	Навчальні досягнення учнів
Розділ (кількість годин)	Описує
Тема (кількість годин)	Наводить приклади
Зміст навчального матеріалу теми	Пояснює
Перелік практичних і лабораторних робіт, лабораторного практикуму	Порівнює, характеризує, спостерігає, використовує, показує на карті, розв'язує, дотримується правил, класифікує, аналізує, оцінює, виносить судження, обґрунтовує та ін.

Чинними з правознавства й надалі залишаються програми 2001—2002 рр., а для профільних класів — програми «Правознавство для ліцеїв, гімназій, класів з поглибленим вивченням правознавства» (див. журнал: Історія в школах України. — 2002. — № 5).

Щодо вивчення правознавства — варто враховувати також динаміку розвитку суспільних відносин і певний консерватизм законодавства, який потребує постійного вдосконалення правових актів, приведення їх у відповідність до рівня розвитку суспільних відносин, відповідне ілюстрування на прикладі змін у правовій системі України, виклавши її розвиток в історичному аспекті. При цьому досить важливим є дотримання системно-структурного підходу у викладенні цієї системи знань у цілому та окремих її складових.

Для вивчення цих питань варто активніше запроваджувати інтерактивні методи навчання, як-от ділові ігри, моделювання життєвих ситуацій, рольові ігри тощо. Це сприяє формуванню в учнів умінь і навичок, виробленню їхніх власних цінностей, створює атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні. Учитель у даній ситуації повинен виступати лише як організатор процесу навчання.

Навчальні програми для вищої школи визначають методи та завдання курсу, основні вимоги до знань і вмінь студентів, бюджет часу за темами, типами навчальної діяльності, тематичний план дисципліни з коротким переліком основних (базових) понять теми містять навчальні завдання з дисципліни, рекомендації щодо здійснення контролю, перелік рекомендованої літератури (обов'язкової та додаткової); визначають форми організації поточного та підсумкового контролю.

Таблиця 3.4

РОЗПОДІЛ БЮДЖЕТУ ЧАСУ ЗА ТЕМАМИ ДИСЦИПЛІНИ ТА ЇЇ ТИПАМИ

Тема дисципліни	Час	СРТМ		Л		СРПЗ		ПЗ		ІКР
		завдання СРТМ	час	тема	час	завдання СРТМ	час	тема	час	час
1. Вступ. Методика викладання права як наука та навчальна дисципліна	9	СРТМ-1	2	1. Вступ. Методика викладання права як наука та навчальна дисципліна	2	СРПЗ-1	2	ПЗ-1. Вступ до практикуму з «Методики викладання права»	2	1
2. Методологія формування мислення при вивченні юридичних дисциплін	11			2. Методи формування правового, системного, критичного мислення в середній та вищій школі	2	СРПЗ-2	2	ПЗ-2-3. Моделювання юридичних міркувань і тлумачення правових норм. Методика критичного мислення у вивченні права	4	1

Для прикладу можна розглянути структуру навчальної робочої програми «Методика викладання права».

1. Вступ (завдання курсу, місце дисципліни в системі професійної підготовки викладача права, структура курсу, зв'язок зі спеціальними та психолого-педагогічними дисциплінами).

2. Специфіка курсу «Методика викладання права» в системі психолого-педагогічної підготовки.

3. Розподіл бюджету часу за темами дисципліни.

4. Основні вимоги до знань, умінь і навичок, що їх дає курс.

5. Організація навчання з курсу «Методика викладання права».

6. Тематичний план курсу.

7. Навчальні завдання з дисципліни, зокрема для організації самостійної роботи.

8. Вимоги до організації поточного та підсумкового модульного контролю з предмета.

9. Список рекомендованої літератури.

10. Додатки.

Необхідно зауважити, що для формування змісту предметного курсу конче важливим є врахування вимог науковості, систематичності викладу, діалектичної логіки правових дисциплін, вікових особливостей групи навчання, спрямованості на виконання навчальних завдань, забезпечення тісного зв'язку з іншими предметами та дисциплінами, набуття слухачами елементів правової компетентності:

— інформаційно-пізнавальної (опанування знаннями про загальні принципи та норми, що регулюють життєдіяльність держави, основними правилами та обов'язками, системою права, його застосування в життєвих ситуаціях);

— ціннісно-орієнтованої — усвідомлення основних правових принципів демократичної держави, розуміння необхідності правомірної поведінки, несприйняття асоціальної поведінки, формування власних ціннісних орієнтацій;

— регулятивно-поведінкової — готовність діяти за загальноприйнятими типами поведінки, прийняття відповідальності за свої дії;

— комунікативної компетенції — готовність до конструктивної взаємодії, вирішення конфліктів, аргументації та презентації власних поглядів.

Реалізація цих завдань можлива лише в результаті опанування змісту освіти, який полягає в набутті знань, способів діяльності, досвіді та вихованні моральних цінностей і культури.

3.4. Інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу з права

Переосмислення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі передбачає докорінну зміну та вдосконалення всієї системи засобів і методів навчання. У цій системі провідну роль відіграє підручник, оскільки він є основним носієм знань і засобом організації навчально-виховної роботи як під час уроку, так і в підготовці домашнього завдання.

Підручник являє собою навчальне видання, яке систематизовано відтворює зміст навчального предмета, курсу, дисципліни відповідно до офіційно затвердженої або експериментальної навчальної програми.

Відповідно до мети й завдань навчання, а також до рівня освітньої підготовки учнів підручник остаточно визначає обсяг і систему знань, які належить опанувати [3].

Вимоги до змісту та функцій цієї навчальної книги можна розглядати в кількох аспектах — логічному, психологічному, дидактичному та функціональному.

Процес створення й удосконалення навчальної книги вимагає ретельного аналізу послідовності викладення матеріалу в підручнику відповідно до внутрішньої логіки самого предмета. Ці вимоги відображаються як у змісті навчального предмету, так і в основних методах, а відтак викладач має розглядати предмет у всіх його внутрішніх і зовнішніх зв'язках, у його розвитку. Основні системи та зміст навчальної дисципліни, її логіку необхідно розкривати через історію розвитку даної науки, що сприятиме розумінню школярами шляхів її еволюції та методів, за допомогою яких розв'язувалися проблеми.

Важливим елементом концептуальних вимог до підручника є реалізація поєднання теорії та практичних методів навчання. Без

збереження цієї єдності зміст підручника, безумовно, видаватиметься лише описовим, наслідком чого стане заучування. Підручник має містити систематизований виклад навчального матеріалу в його логічній послідовності та являти собою цілісну навчально-методичну систему з урахуванням внутрішньо- та міжпредметних зв'язків.

Психологічні аспекти концепції підручника

Навчальна книга має бути зорієнтованою не на заучування понять, а на формування мотивації навчання, самостійність, відповідальне та творче ставлення до набуття освіти, що вимагає, в свою чергу, діяльністного підходу. Психологічний аспект концепції підручника забезпечує учасникам освітнього процесу певне цілепокладання, яке включає особистісні навчально-пізнавальні мотиви та внутрішню відповідь на питання: «Навіщо я навчаюся?». Учень перетворюється в суб'єкт навчальної діяльності, діє за формулою: «я навчаюсь, а не мене навчають». Цього можна досягти лише завдяки організації повноцінної самостійної навчальної діяльності учнів.

Після формулювання навчальної мети необхідно визначити методи та засоби її досягнення, а відтак, читаючи підручник, можна переходити до виконання навчального завдання. Самостійна навчальна діяльність має включати питання контролю й оцінки результату роботи. Ця дія може бути основою для визначення нових навчальних завдань і продовження навчання для успішного їх виконання. Наведені вище психологічні вимоги концепції підручника передбачають реалізацію принципу формування навчальних понять, замість заучування сприяють реалізації індивідуально-диференційного підходу в навчанні, забезпечують розвиток творчого мислення школярів за допомогою спеціально розроблених трирівневих завдань.

Дидактичний аспект концепції підручника

Розробка навчальної книги вимагає використання досягнень педагогічної теорії, яка містить закономірності процесу навчання та досягнення часткових методик. Однією з форм упровадження досягнень педагогічної теорії з проблем шкільного підручника в практику навчальних закладів є розробка нормативних вимог до підручників та інших навчальних видань. Ці вимоги чітко сформульовані в нормативних документах Міністерства освіти і науки України [3].

Сучасний підручник принципово відрізняється від своїх попередніх аналогів — передусім своїм змістом, логікою, структу-

рою, психологічним забезпеченням, залученням учнів до діалектико-матеріалістичного методу, забезпеченням широкого інтелектуального поля, на якому можна запроваджувати процес самоосвіти, формувати цілісну творчу особистість. Окремо необхідно зазначити, що навчальна книга має вирішувати питання диференціації та індивідуалізації навчання, реалізовувати не лише навчальну, а й та спрямовану на розвиток виховну функції навчання.

Основним способом викладу нового матеріалу залишається діалектичний принцип дослідження від абстрактного до конкретного, від часткового до загального (методи індукції та дедукції). Цілісним структурним елементом змісту доцільно визначати матеріал кожного уроку, який має завершену форму.

У підручнику найважливіше (для викладача та учнів) виділити виклад основ наукових теорій — понять, положень, результат — і виявлення характеру зв'язків між ними, при цьому чільне місце має належати попередній графічній розробці логіко-структурної моделі поняття, теми, які вивчаються, або предмета в цілому. Формуючи нові поняття, у підручнику слід показати їх практичну значущість, а до засвоєння складних понять учнів потрібно готувати поетапно, розкриваючи окремі ознаки явищ, які вивчаються.

Формування навчальних умінь починається з оволодіння навичками аналізу, планування, порівняння, узагальнення та інших прийомів розумової діяльності. У процесі формування та ефективного їх засвоєння суттєву роль відіграє організація контролю та самоконтролю. Для цього в підручнику має бути чітко зазначено, що саме учні повинні знати та вміти, тобто знання, вміння та навички, вправи, тести із здійснення самоконтролю утворюють основний педагогічний каркас підручника. Для розвитку творчих здібностей учнів у підручнику мають міститися завдання, які збуджують цікавість до самостійної діяльності та творчого використання набутих знань на практиці в нестандартних умовах.

Формуючи концепцію підручника, автори можуть виходити з будь-яких моделей його побудови, проте за будь-яких умов незмінним залишається відповідність підручника п'яти основним його функціям:

загальноосвітній, яка реалізується навчанням школярів діалектичними методами пізнання предмета, знаннями методологіч-

них принципів, а також умінню свідомо застосовувати їх у навчально-пізнавальній діяльності;

виховній, що здійснюється за допомогою цілеспрямованого формування діалектико-матеріалістичного світогляду, а також через розвиток ставлення до наукових знань як засобу раціональної організації своєї навчальної діяльності, як до джерела самоосвіти;

спрямованій на розвиток, яка полягає в розвиткові пізнавальних потреб, позитивної мотивації, цілеспрямованих навчальних і творчих здібностей учнів;

світоглядній — вона визначає переконаність учнів у тому, що явище може бути вивченим та обґрунтованим, об'єктивним, а явища і процеси в суспільстві — взаємопов'язаними та взаємозумовленими;

спрямованій на синтезування, яка покликана формувати цілісну творчу особистість учня. Цього можна досягнути за допомогою синтезу знань з одного підручника та знань із суміжних посібників інших гуманітарних наук. Сучасний підручник має розроблятися за принципом зіставлення логічного та емоційного, наукового та художньо-образного викладу матеріалу, поєднання науково-теоретичного мислення з власною творчою практичною діяльністю; співробітництвом учнів, при чому стиль мислення (теоретичний, науковий, творчий, діалектичний) визначається характером і побудовою навчально-пізнавальної діяльності.

Сучасному підручнику притаманні такі особливості:

♦ підручники необхідно створювати відповідно до принципів діалектичної логіки (виділяти єдність і боротьбу протилежностей, проводити всебічний аналіз, сходження в змісті від абстрактного до конкретного), що передбачає зовсім іншу структуру змісту навчального матеріалу;

♦ пояснювальні методи учителя необхідно трансформувати в метод самопізнання учня, що створить основу для формування діалектично-творчого мислення;

♦ підручник у жодному разі не може бути монографією, він повинен бути самовчителем, виходити на особистісний рівень і саморозвиток учня;

♦ підручник набуває вагомих психологічних характеристик: у ньому закладається мотиваційна основа, можливість розвитку пізнавальних інтересів, самоконтролю, цілеспрямованого формування творчого мислення;

♦ обов'язковим для реалізації має бути диференційний підхід до учнів, залежно від індивідуальних особливостей, зокрема:

— має існувати можливість індивідуального руху на випереджувальне завершення курсу;

— має забезпечуватися виконання завдань на трьох рівнях з виходом на творчість, що дає реальні шанси щодо практичної реалізації можливостей учня;

♦ він будується за принципом інтеграції знань, органічно синтезуються поняття із суміжних предметів [9];

♦ у підготовці підручника важливо звертати увагу на гуманітаризацію освіти;

♦ необхідно передбачати можливість використання учнем сучасної комп'ютерної техніки.

Отже, навчання має бути цікавим, а пізнавальні можливості підручника можуть бути значно розширені за допомогою введення до його тексту таблиць, завдань, вправ, ілюстрацій. Учню залишається одне — вивчай, аналізуй, порівнюй, узагальнюй, доводь.

У контексті мовленого необхідно згадати і важливість методичного апарату підручника. Його становлять різні за рівнем складності запитання, завдання, вправи, основною метою яких є організація пізнавальної діяльності учнів, процес засвоєння ними правових знань. Він обов'язково має бути відтворений у завданнях, вправах, різнорівневих текстах, творчих завданнях, спрямованих на:

— сприйняття;

— розуміння;

— відтворювання;

— запам'ятовування;

— творче застосування навчального матеріалу.

Завдання можуть виконувати безліч різних функцій. Поряд з основними — навчальною, виховною, спрямованою на розвиток, слід назвати й підготовчу функцію — тобто активне засвоєння матеріалу та спрямовану на закріплення, зоною впливу якої є нова тема.

Такі завдання можуть починатися словами [5]:

— подумайте;

— прочитайте;

— запам'ятайте;

— визначте;

— підкресліть;
— опишіть;
— відшукайте;
— порівняйте;
— обґрунтуйте;
— складіть;
— доведіть;
— дайте характеристику.

Структура підручника включає й ті завдання, які активізують продуктивну самостійну роботу учня спираючись на вивчений раніше фактичний матеріал. Ці завдання можуть починатися фразами:

— чи згодні ви з твердженням?
— доберіть до даних визначень терміни;
— вставте пропущені в реченні слова;
— знайдіть і виправте допущені помилки;
— заповніть таблицю;
— складіть порівняльну таблицю;
— закінчіть речення;
— прокоментуйте;
— складіть опорну схему;
— обміняйтеся думками з приводу…;
— поміркуйте, чи правильно це?
— використавши дані схеми, складіть повідомлення;
— дайте визначення понять.

Тобто структура сучасного підручника обов'язково має включати основні тексти (факти, поняття, оцінки, судження, висновки) та допоміжні (нормативні акти, пам'ятки історії права, статистика, уривки з художньої та наукової літератури [5]. Разом узяті вони мають відповідати таким вимогам, як:

♦ відповідність цілям і завдання навчання;

♦ активність та інтерактивність (питання для саморефлексії, засоби привертання уваги слухача);

♦ структурованість, смислова закінченість і взаємопов'язаність окремих блоків (частин);

♦ засоби для забезпечення цікавості та привабливості змісту (демонстративність, наочність, покликання на практичні приклади);

♦ чіткість, лаконічність і достатність обсягу (для розв'язання проблем і підпроблем);

♦ функціональність (надання аналітичного інструментарію для розв'язання проблем і підпроблем);

♦ посилання на основні та додаткові літературні джерела.

Підручник є основою навчально-методичного комплексу, іншими словами, системи навчальних посібників, до переліку яких входять: хрестоматії, книги для читання, методичні посібники, практикуми, навчальні посібники, методичні рекомендації, робочі зошити. (Докладніше про це можна прочитати: Правова енциклопедія школяра / Головченко В. В., Ковальський В. С., Лоха Л. О. — К.: Юрінком Інтер, 2006. — 440 с.; Хрестоматія з правознавства: Навч. посіб. / Укл.: Л. О. Лоха, О. Д. Наровлянський. — К.: Юрінком Інтер, 2003. — 736 с.; Основи правознавства: Підручник / За ред. І. Б. Усенка, О. Д. Наровлянського (див. список літератури); Методичні рекомендації щодо вивчення курсу «Людина і світ» / Під заг. ред. Т. В. Ладиченко, Т. В. Бакка. — Х.: Вид. група «Основа», 2005. — 112 с.; Зростаймо громадянами. Розповідь про Конституцію України / Бібік Н. М., Ілляш М. М. — Навч. посіб. — К.: Веселка, 2000. — 87 с.; Навчальний посібник з тестування з правознавства / Авторський колектив: Христова Г. О., Сербуль О. Ю., Уварова О. О. — К.: Майстер-клас, 2006. — 96 с.; Матеріали до науково-практичного семінару «Права дитини в Україні» / Упорядники: Є. Павлова, А. Коваленко. — К., 2004. — 142 с.; *Наровлянський О. Д.* Дидактичні матеріали з основ правознавства: Навч. посіб. для учнів 9 кл. середніх загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв. — К.: Юрінком Інтер, 1999. — 160 с.; Конституція України та основи правознавства в школі: книга для вчителя / За ред. І. Б. Усенка. — Український центр правничих студій, 1999. — 354 с.).

Книжки для читання поряд із підручником у цікавій формі докладно та емоційно розкривають окремі теми основного курсу.

Другим помічником учителя та учнів є хрестоматії — збірники документів і джерел права, фрагменти наукових статей.

Робочий зошит, практикум — індивідуальні навчально-методичні посібники з підбіркою різних видів пізнавальних завдань для активізації самостійної роботи учнів.

Увесь цей навчально-методичний комплекс сприяє розвиткові уваги, формує усвідомлене сприйняття, з їх допомогою виконуються завдання міцного засвоєння теоретичних знань, відбувається розвиток мислення, здійснюється контроль за процесом навчання.

Запитання та завдання до теми

1. Якими документами визначається діяльність навчальних закладів освіти в Україні?

2. Опрацюйте «Концепцію правової освіти» та визначте пріоритетні завдання викладання юридичних дисциплін у сучасній освітній системі.

3. Як формується зміст правової освіти?

4. У чому полягають особливості безперервної освіти, зокрема основних її складових: формальної, неформальної, інформальної? Обґрунтуйте свою відповідь.

5. Дайте порівняльний аналіз базового навчального плану загальноосвітньої середньої школи та гімназії, поясність співвідношення розподілу навчальних годин.

6. У чому особливість профільного та безпрофільного навчання?

7. Познайомтеся з навчальною програмою однієї з правових дисциплін, опишіть її структуру, охарактеризуйте її з огляду на вимоги до формування основних знань, умінь, навичок, компетентності учнів і студентів.

8. У чому полягає інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу з права?

9. Охарактеризуйте основні компоненти, що складають методичний апарат підручника.

10. З'ясуйте, від яких чинників залежить методичний рівень сучасного підручника.

11. Покажіть на прикладі, яким вимогам має відповідати зміст сучасної правової освіти в Україні.

12. Дайте в логічній послідовності визначення таким поняттям, як правова культура, правові знання, правове мислення, правова свідомість, правова поведінка. Проаналізуйте, якою мірою та за допомогою яких методів можна реалізувати процес правової освіти та виховання в наш час.

13. Поясніть, од яких чинників залежить ефективність правової освіти. Наведіть приклади.

14. Ознайомтеся з наведеними нижче висловлюваннями великих людей, вкажіть, які з них, на вашу думку, є найпереконливішими.

«Практика без теорії цінніша, ніж теорія без практики»

Квінтіліан Марк Фабій.

«Людина народжена для мислення та дій»

Народна мудрість
стародавньої Греції та Риму.

«Знання без моральних основ — нічого не означають»

Лев Миколайович Толстой.

«Насамперед потрібно домагатися поведінки, відповідної праву, і притому з моральними розумом та настроєм, і тільки тоді може прийти моральна поведінка як така, в якій немає жодного правового розпорядження»

Гегель Георг Вільгельм Фрідріх.

«Культура — це лише тоненька яблучна шкуринка над розпеченим хаосом»

Ніцше Фрідріх.

«Знання законів полягає не в тому, щоб пам'ятати їх слова, а в тому, щоб осягнути їх зміст»

Цицерон Марк Тулій.

15. Ознайомтеся з варіантами робочих програм із дисциплін, що вивчаються на вашому факультеті. Зробіть методичний аналіз однієї з них (на власний вибір).

16. Дайте порівняльний методичний аналіз навчальних програм курсу «Основи правознавства», запропонованих для викладання у загальноосвітніх школах (10—11 класи), а також у спеціалізованих закладах з поглибленим вивченням права.

17. Проаналізуйте структуру навчального плану для освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» щодо достатності кількості годин для вивчення професійно зорієнтованих дисциплін і практичного навчання.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. — К.: КНТ, 2004. — 88 с.
2. Закон України «Про освіту» // Освіта. — 1999. — 25 червня.
3. Книга вчителя історії, основ правознавства: Довідково-методичне видання / Упорядник Р. І. Євтушенко, О. В. Галегова. — Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. — 224 с.

4. Методичні рекомендації щодо вивчення курсу «Людина і світ» / Автори-упорядн. Т. В. Ладиченко, Т. В. Бакка. — Х.: Вид. група «Основа», 2005. — 112 с.

5. *Морозова С. А.* Методика преподавания права в школе: 2-е изд. — М.: Новый ученик, 2004. — — 224 с.

6. *Нерсесянц В. С., Муромцев Г. И., Мальцев Г. И. и др.* Право и культура: Монография. — М.: РУДН, 2002. — 423 с.

7. *Певцова Е. А., Манихин О. В. и др.* Государство и право: теория, история, современность: Учебно-метод. пособ. / Под общей ред. Е. А. Певцовой / Серия Учебники, учебные пособия. — Ростов н/Д: Феникс, 2001. — 448 с.

8. *Подзолков В. Г.* Материалы к курсу лекций по правовому воспитанию. — Тула: Тул. гос. ун-т, 2001. — 113 с.

9. Проблемы школьного учебника / Сост. Г. А. Молчанова. — М.: Просвещение, 1991. — 240 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПРАВОВОГО НАВЧАННЯ

4.1. Основні принципи викладання та методи навчання правових дисциплін

Навчання — процес взаємодії вчителя й учня, в результаті якого учні оволодівають знаннями, вміннями та навичками, методами самостійної пізнавальної діяльності, через що забезпечується їхній інтелектуальний розвиток, формується науковий світогляд. У цьому процесі чітко простежуються провідні функції викладача та слухача (студента). Перший з них виконує спонукально-організаторську функцію навчителя, а слухачеві відводиться функція дієвої особи з оволодіння знаннями, вміннями, навичками.

На початку минулого століття в поняття «навчання» включали вже два компоненти цього процесу — діяльність викладача з організації засвоєння навчального матеріалу, також навчання розглядається як діяльність учнів або студентів із засвоєння пропонованих їм знань.

Згодом у розумінні навчання дістали своє відображення й керівна та організаторську діяльність викладача з формування в учнів способів пізнавальної діяльності та їх спільної діяльності.

Характерними ознаками сучасного процесу навчання є:

— його двобічний характер;

— спільна діяльність викладача та слухача (педагогічне співробітництво);

— педагогічне керівництво;

— цілісність і єдність;

— спланована спеціальна організація й управління;

Тож, виходячи з позицій сьогодення, можна твердити, що навчання — це цілеспрямована взаємодія, яка постійно змінюється через трансформацію функцій викладача і студента, під час чого реалізуються завдання освіти, розвитку та виховання. І тому основною метою цього процесу є перетворення змісту соціального досвіду в надбання слухача протягом оптимально короткого терміну. Мета — це те, чого прагнуть двоє учасників освітнього процесу, на що вони спрямовують свої зусилля. Зміст освіти визначає систему наукових знань, практичних умінь і навичок, способів діяльності та мислення, якими студенту (учневі) слід ово-

лодіти в процесі навчання. Результатом навчання є своєрідний підсумок, ступінь реалізації наміченої мети (рис. 4.1).

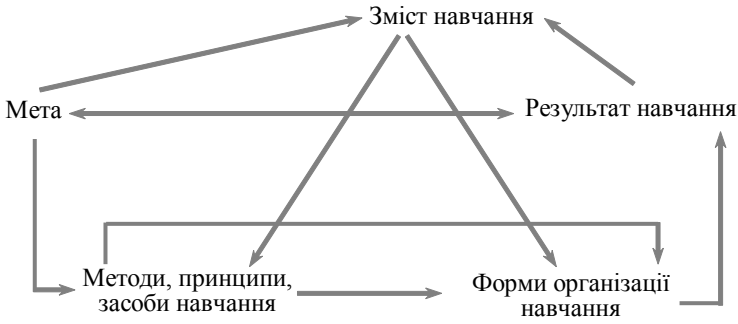


Рис. 4.1. Складові процесу навчання

Мета навчання є соціально детермінованою, вона визначається загальнішою метою, яку поставило суспільством перед навчальними закладами. У свою чергу, мета навчання визначає зміст, принципи та методи, а ті, в свою чергу — форми організації навчання та кінцевий результат.

Незважаючи на те, що сучасний освітній процес має вигляд доволі складним і структуризований, основними його «дійовими особами», принаймні в університеті, залишаються три — викладач, студент і зміст освіти. При цьому змінною може бути лише зміст (рис. 4.2).

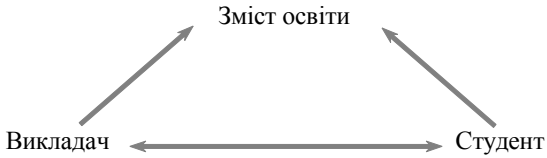


Рис. 4.2. Взаємозв'язок елементів процесу навчання

Навчання як специфічна форма пізнання об'єктивної дійсності завжди спирається на загальні закони пізнання, зокрема — від живого споглядання до абстрактного мислення та від нього до практики. Усім явищам і процесам притаманні певні діалектичні суперечності, вони є джерелом їх розвитку, своєрідним внутрішнім рушієм. Для процесу навчання характерною є наявність багатьох суперечностей — зовнішніх і внутрішніх,

суб'єктивних та об'єктивних. А провідною ж рушійною силою процесу навчання є суперечності між пізнавальними та практичними завданнями, з одного боку, та рівнем знань, умінь і навичок — з другого. Отже, рушійна сила представлена передусім певним психологічним відчуттям ускладнень у розв'язанні поставлених завдань. Вона виявляється у підвищенні розумової активності та спрямована на конкретні дії — оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для виконання поставлених завдань. Тобто в результаті дії механізму рушійної сили створюються оптимальні умови для інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею методами пізнавальної діяльності, формування пізнавальних мотивів, а отже, забезпечення міцності знань.

У процесі навчання ми зустрічаємося з таким поняттям, як мотивація, мотив, проблема, яка спонукає до навчання. В основі цього процесу діє рушійна сила пізнання — єдність і боротьба суперечностей.

Деякі із зазначених вище дефініцій виявляються у багатьох випадках, зокрема у тих, де є різниця між тим, коли студент (учень) уже має певну суму знань, і тим, що він бажає (або потрібно) знати; тим, як він мислить, і тим, як йому слід навчатися мислити; тим, як він діє, і тим, як необхідно йому діяти. Графічно цей процес відтворено на рис. 4.3.

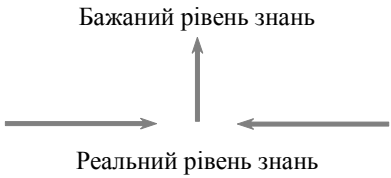


Рис. 4.3. Рушійна сила навчання

Процесу навчання притаманні як внутрішні, так і зовнішні суперечності. Внутрішні — збуджують внутрішні психологічні механізми (індивідуальне пізнання, почуття відповідальності, бажання пізнати). Зовнішні орієнтовані на характер засвоєння, описання явищ тощо. Тож у результаті дії рушійного фактора створюються оптимальні умови для інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею методами пізнавальної діяльності, формування пізнавальних мотивів навчання, а також забезпечення якості знань. Прикладом мотивації навчання може стати будь-

яка проблемна ситуація. Наприклад: «Що єднає словосполучення «позовна давність», «судочинство та співвиконавство у скоєному злочині»? Поясніть, за яких мов підозрюваний може стати обвинувачуваним, обвинувачуваний — підсудним, підсудний — засудженим або виправданим. Визначте: якої групи прав дитина не має; які права надані тільки старшим дітям; для кого і чому існують особливі права?».

Важливо чітко розрізняти провідні функції навчання: освітню, спрямовану на розвиток, виховну, які реалізуються лише в їх єдності та взаємодії (рис. 4.4).

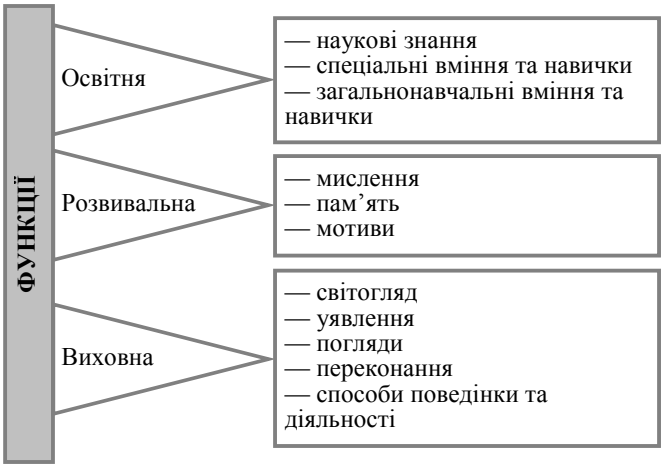


Рис. 4.4. Функції навчання

Нагадаємо, що навчання є двостороннім процесом. З одного боку — це викладання — організація діяльності учнів з метою засвоєння навчального матеріалу, з другого — управління пізнавальною та практичною діяльністю учнів, основними функціями якого, за А. В. Морозовим і Д. В. Чернілевським, є такі:

♦ ***інформаційна***, яка вимагає від викладача глибокого знання та вільного володіння навчальним матеріалом;

♦ ***спрямована на розвиток***, що відображає єдність навчання, виховання та розвитку, знання структури та закономірностей функціонування психіки, свідомості, особистісних вікових та індивідуальних психічних особливостей кожного;

♦ ***орієнтаційна***, що передбачає знання ціннісних орієнтацій учнів (студентів) відносно соціального середовища й уміння їх формувати;

♦ ***мобілізаційна***, спрямована на формування в слухачів бажання, мотивів до пізнавальної активності та самостійності;

♦ ***дослідницька***, яка вимагає від викладача творчого підходу до педагогічних явищ, знання технології та методів психолого-педагогічних досліджень для створення оптимальних умов успішного виконання педагогічних завдань [22].

Основою процесу навчання є процес засвоєння знань, результатом якого стають розвинуті здібності слухачів, зокрема переказу, аналізу й характеризування фактів, використання знань на практиці як у стандартних умовах, так і в проблемних ситуаціях, іншими словами — усього, що може стати основою переконань тих, які навчаються. Засвоєння знань включає такі процеси:

— сприйняття (опосередковане, безпосереднє);
— розуміння (усвідомлене, осмислене, інсайт);
— запам'ятовування (первинне, поточне, закріплене);
— узагальнення та систематизування;
— застосування (теоретичне, практичне).

Цей процес можна доповнити таким поняттям як інсайт (момент осяяння, усвідомлення, проникнення в проблемну ситуацію). Усвідомлення ми розглядаємо як ступінь розуміння, воно, безумовно, необхідне для нагромадження знань, факторів, понять, необхідних для засвоєння більш складного матеріалу, яке передбачає застосування глибоких зв'язків між окремими елементами вивченого цілого. Таким є розуміння на рівні розкриття сутності явищ і процесів реального життя. Навчання — процес пізнавальний, методологічною основою процесу є гносеологія (теорія пізнання). Процес засвоєння інформації відбувається лише тоді, коли її зрозуміли, усвідомили, запам'ятали та застосували в новій ситуації чи нестандартних умовах.

У навчанні існують універсальні правила, принципи й основи, які визначають зміст, організаційні форми, методи навчального процесу відповідно до його загальної мети.

Сучасна педагогічна наука чітко виокремлює сім найважливіших принципів, що вважаються загальноприйнятими:

1. Свідомості й активності.
2. Наочності.
3. Систематичності та послідовності.
4. Міцності або ґрунтовності.
5. Науковості.
6. Доступності.
7. Зв'язку теорії з практикою.

Наведемо їх найсуттєвіші ознаки:

1. За І. П. Підласим [27], ***принцип свідомості та активності*** реалізується в навчанні спрямованому на розвиток. Цей принцип передбачає розуміння цілей і завдань майбутньої навчальної роботи, що є необхідною умовою свідомого навчання, пояснення важливості та значущості, розкриття перспективи даної роботи. Те, що учням невідомо, потрібно логічно пов'язувати з відомим, де немає логічного зв'язку та свідомого навчання. Ширше потрібно використовувати в навчанні практичні ситуації, кейси, «мозкові атаки», вимагати від студентів і учнів самостійного бачення та розуміння, осмислення різниці між реальними фактами й науковими поясненнями. Творче мислення слід розвивати за допомогою всебічного аналізу проблеми, пізнавальні завдання потрібно виконувати в різні логічні способи, практикувати застосування в навчанні практичних завдань.

2. ***Принцип наочності.*** Золоте правило для тих, які навчаються: все, що можна, необхідно представити для сприйняття почуттями. Навчаючи та виховуючи, не слід забувати, що поняття й абстрактні положення доходять до свідомості легше, коли вони підкріплюються конкретними фактами, прикладами, образами. Не можна обмежуватися лише наочністю, наочність не може бути метою, а лише способом навчання, розвитку мислення учнів [27]. Необхідно використовувати наочність не лише як ілюстрацію, а й як самостійне джерело знань з метою створення проблемних ситуацій. Сучасна наочність дає можливість організувати ефективну пошукову та дослідницьку роботу учнівської молоді. Для вивчення юридичних дисциплін доречно використовувати алгоритмізацію (опорні конспекти, структурно-логічні схеми, алгоритми, блоки інформації, аналітичний інструментарій).

Алгоритмізацією ми називаємо всі схематичні та символічні представлення знань. Їх можна використовувати на кожному занятті. Проте необхідно пам'ятати: з одного боку, алгоритми та схеми можуть бути запропоновані у готовому вигляді для компактного подання нового фактичного матеріалу, з іншого — їх можуть складати (частково чи повністю) самі студенти, учні, в результаті чого вони навчаються подавати знання у вигляді схеми, образу, конспекту. При цьому форми та обсяг інформації, що кодує, є різними — від графічних схем до образних, від окремого правила до узагальнення.

У сучасних освітніх науках доволі часто використовують метод формули — алгоритму тлумачення закону чи явища.

Формула є лаконічною конструкцією, наочним оформленням розуміння теми, яке демонструє розуміння змісту. Виведенням формули завершується праця над наочним образом, подається кінцеве графічне трактування. Складати формули в процесі засвоєння матеріалу є непростою річчю як для студентів, так і для викладача, адже слід вільно, впевнено володіти фактичним матеріалом і достатньо глибоко розуміти аналізоване явище. Для цього потрібно спершу попрацювати над перетворенням конспекту у формулу та формули в конспект. Формула є художньо виконаним понятійним апаратом теми, вона не тільки перелічує дефініції, за допомогою яких відбувалося осмислення, а й вказує, яким чином це здійснювалося.

Традиційна текстова форма подачі матеріалу більш зручна, але в сучасній інформаційній ситуації вона не є оптимальною, адже в сучасному житті дедалі частіше вимагається лише опора, а не повний текст. До такої форми можна віднести систему знаків, що кодують інформацію й утворюють знакову конструкцію: оформлення змісту, зокрема знакову наочну конструкцію тощо.

Змінюючи зміст, знак перетворює сутність на об'єктивну, абстрагуються якості, визначаються суттєві зв'язки. Оперуючи змістом (як системою позначень), з його загальних основ можна визначити частини, перебудувати зміст, переосмислити його по-своєму, творчо. Перетворити означає:

— переконструювати (змінити схему);

— доповнити (ввести нові позначки);

— перегрупувати (поміняти місцями позначки та зв'язки) текст.

Цінність цих методів у тому, що обсяг і глибина інформації в процесі викладання може вільно організовуватися з урахуванням деяких чинників. Окрім того, системна робота з наочними конструкціями послідовно скорочує «площину» опор засвоєння знань, перетворюючи зовнішні дії в розумові операції (навчає обмірковуванню).

3. ***Принципи систематичності та послідовності.*** Система наукових знань, за І. П. Підласим, створюється в тій послідовності, яка визначена внутрішньою логікою навчального матеріалу та пізнавальними можливостями учнів; процес навчання складається з окремих кроків і дає тим більші результати, чим менше в

ньому перерв, нерегульованих моментів; якщо систематично не тренувати навички — вони втрачаються; не виконувати системи та недотримуватися послідовності в навчанні — процес розвитку вповільнюється [27].

Необхідно проводити повторення вивченого не лише на початку заняття для перевірки рівня засвоєння та не тільки в кінці занять з метою узагальнення й закріплення отриманих знань, а також і по закінченні кожного логічно-завершеного в ході заняття етапу навчання; необхідно вимагати від учнів (студентів) засвоєння системи знань, умінь і навичок по кожній темі, розділу, а також усій програмі.

4. ***Принцип міцності.*** Цей принцип сприяє забезпеченню міцного засвоєння знань і сприяє розвитку пізнавальних сил учнів. Учнів і студентів потрібно привчати користуватися різними довідниками, словниками, енциклопедіями з метою вивільнення їх від малоефективного заучування матеріалу. При цьому необхідно стежити за логікою подання навчального матеріалу. Знання та переконання, логічно пов'язані між собою, засвоюються міцніше, ніж окремі відомості. Повторення та закріплення вивченого матеріалу слід проводити так, щоб активізувати не тільки пам'ять, а й мислення слухачів. Працюючи над усвідомленням і закріпленням знань, потрібно розширювати їх обсяг, наводячи все нові й нові приклади, уточнюючи узагальнення, яскраві ілюстрації. Для міцного засвоєння матеріалу варто запроваджувати активні методи навчання: дискусії, дебати, кейси, «мозкові штурми», дидактичні ігри. Під час вивчення нового матеріалу потрібно завжди пов'язувати його з раніше вивченим, спиратися на самостійне повторення матеріалу учнями, тому можна ширше використовувати взаємонавчання.

5. ***Принцип доступності.*** За І. П. Підласим, посильним для людини є лише те, що відповідає обсягу нагромаджених знань, умінь, способів мислення, доступність навчання визначається методами навчання, які використовує викладач, умовами навчання, усталеними закономірностями: чим вищим є рівень інтелектуального розвитку (ідеться про необхідні уявлення та поняття слухачів), тим активніше й успішніше вони можуть просуватися в опануванні нових знань; поступове зростання ускладнень у навчанні та привчання до їх подолання досить позитивно впливає на розвиток учнів і формування їх моральних якостей; навчання на оптимальному рівні складності поліпшує темпи, ефективність навчання, якість знань.

Цей принцип викликає необхідність розвитку правового мислення: використання аналогії, синектики, порівняння, зіставлення, бісоціацій, складання ментальних карт. Слід зауважити, що процес навчання не може бути легким, він завжди вимагатиме відповідного напруження. Темпи навчання відповідно до конкретних умов мають бути оптимальними, а за необхідності їх потрібно змінювати. Під час вивчення нового та складного матеріалу слід залучати сильних учнів і студентів, а під час закріплення — середніх і слабких. На першому етапі потрібно опанувати частину обсягу необхідних знань, щоб учні фундаментально засвоїли головне, потім, у фазі закріплення необхідно наводити нові факти, приклади, уточнюючи вивчене. Дуже важливо не просто викласти істину, а навчити її знаходити, самостійно здобувати знання, осмислювати й аналізувати їх, слід привчати учнів і студентів до більш інтенсивної та тривалої мислительної діяльності.

6. ***Принцип науковості.*** Реалізація цього принципу передбачає навчання, основою якого є новітні досягнення педагогіки, психології, методики викладання, освітніх технологій, інноваційного педагогічного досвіду, що досягається методами формування наукового діалектичного мислення, методи наукового пізнання, пошуку, творчості, систематичного ознайомлення учнів і студентів з новими досягненнями в науці, які необхідно пов'язувати з виробленою системою знань. Слід заохочувати дослідницьку діяльність як учнів, так і студентів, потрібно створювати належні умови для розвитку в них почуття успіху, радості від досягнення та відкриття, задоволення від пізнавальної діяльності, розкриття перед ними методів і складностей процесу наукового пізнання, доведення залежності результатів од методів, використовувати новітню наукову термінологію, ознайомлюватися з останніми інноваційними та науковими досягненнями в основах обраної для вивчення науки.

7. ***Принцип зв'язку теорії з практикою.*** Цей принцип доводить, що ефективність і якість навчання перевіряються, підтверджуються та спрямовуються практикою, яка є критерієм істини, джерелом пізнавальної діяльності й основою для застосування результатів навчання, що має своє відтворення в упровадженні в навчальний процес проблемно-пошукових, дослідницьких та аналітичних завдань [27].

Отже, принцип навчання (дидактичний принцип) містить основні положення, що визначають різні боки процесу навчання — зміст, методи навчальної діяльності та форми організації навчання (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ

Принципи	Суть
Науковості	Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання в навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука
Систематичності та послідовності	Передбачає системність у роботі вчителя, а також у роботі учнів
Свідомості та активності	Визначає головне спрямування пізнавальної діяльності учнів і керування нею. Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності учнів
Наочності	«Золоте правило» дидактики: «…усе, що тільки можна, подавати для сприймання відчуттями, а саме: видиме — для сприймання зором, чутне — слухом, запахи — нюхом, смакове — смаком, доступне дотику — через дотик. Якщо якісь предмети одразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони відразу охоплюються кількома відчуттями…» Я. Коменський
Міцності та ґрунтовності знань, умінь і навичок	Реалізація цього принципу передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами та структурними смисловими частинами; запам'ятовування нового навчального матеріалу в поєднанні з пройденим; активізацію учнів під час повторення; нове групування матеріалу з метою його систематизації; виокремлення під час повторення головних ідей; постійне звертання до раніше засвоєних знань
Зв'язку теорії з практикою	Реалізацію цього принципу забезпечують: використання на уроках життєвого досвіду учнів; застосування набутих знань у практичній діяльності; розкриття практичної значимості знань; використання в процесі навчання правничого матеріалу; безпосередня участь школярів у громадському житті
Доступності	Реалізація цього принципу передбачає: врахування рівня розвитку учнів; індивідуальних, вікових особливостей; дотримання правил: від простого — до складного, від відомого — до невідомого, від близького — до далекого

Закінчення табл. 4.1

Принципи	Суть
Індивідуального підходу до учнів	Реалізуючи цей принцип, ураховують рівень розумового розвитку дітей, їхніх знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, зацікавлень, вольового розвитку, працездатності
Емоційності навчання	Головне завдання педагога в реалізації цього принципу — керувати формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаться на них

Окремо необхідно визначити **принцип юридичної точності та визначеності правових знань** (за С. О. Морозовою). Юридичні конструкції на відміну від понятійного апарата інших дисциплін передбачають точність і чіткість формулювань. Недопустимим є непрофесійне адаптування матеріалу, спрощення, яке перекручує зміст поняття чи норми. Важливо відзначити принцип забезпечення міжпредметних зв'язків між окремими компонентами навчання, які визначаються за предметними ознаками. У процесі використання міжпредметних зв'язків забезпечується послідовність у формуванні наукових поглядів, світогляду учнів, розуміння закономірностей розвитку. Наприклад: змістовно-інформаційні, які формуються залежно від видів і типів знань, організаційно-методичні, які є способами реалізації самих міжпредметних зв'язків, і операційно-діяльнісні, які передбачають формування різних видів умінь і навичок. Окрім міжпредметних зв'язків у методиці викладання юридичних дисциплін існують і внутрішньо-предметні зв'язки, які можна використовувати для поглиблення правових знань, їх узагальнення, систематизації, вони, як правило, викликають інтерес до предмета, активізують пізнавальну діяльність і формують необхідну при цьому самостійність та логіку процесів мислення.

На практиці такі зв'язки можна використовувати для пояснення нового матеріалу із застосуванням знань з інших предметів, а також під час повторення раніше вивченого матеріалу, для організації систематичного повторення на основі розроблених завдань, спрямованих на застосування знань, умінь і навичок, актуалізацію раніше засвоєних знань. Конкретними прикладами такого застосування у викладанні юридичних дисциплін може бути:

— вивчення шляхів виникнення держави в різних народів і в різні часи;

— дослідження створення класової (економічної) теорії походження держави та права у XIX столітті;

— усвідомлення понять правової культури, правової поведінки, форм прояву правового нігілізму та шляхів його подолання;

— вивчення питань права та законності в народній творчості;

— дослідження блоку «література та право»; питань права та законності в творах сучасних письменників.

До найсуттєвіших методичних завдань, які виконуються за допомогою міжпредметних зв'язків, належать:

1. Формування наукових понять, способів діяльності.
2. Формування розумових і практичних умінь.
3. Піднесення якості знань та ефективності навчання.

Міжпредметні зв'язки дають можливість ефективно організовувати навчальних процес, уникати дублювання та оптимально використовувати навчальний час.

Необхідності використання міжпредметних зв'язків слугують такі передумови:

- вимоги розглядати всі процеси та явища в суспільстві у взаємозв'язку та взаємозалежності;
- використання знань однієї навчальної дисципліни під час вивчення іншої з метою всебічного пізнання явища, поняття, процесу, які вивчаються;
- важливість взаємопов'язаного вивчення предметів з метою розвитку в учнів (студентів) мислительних здібностей;
- застосування міжпредметних зв'язків є засобом активізації навчання, що сприяє більш ґрунтовному та свідомому засвоєнню знань, зокрема правових;
- раціональне здійснення таких зв'язків у процесі навчання сприяє всебічному розвитку учнів.

Не викликає сумнівів питання про міжнаукові зв'язки, які виникають у процесі взаємодії наук у процесі вивчення суспільства. Це насамперед зв'язок юридичної науки з філософією, історією, соціологією, психологією, педагогікою.

Підсумовуючи все мовлене вище, слід завважити, що міжпредметні зв'язки у вивченні права визначають зв'язки за змістом з таких видів:

— за спільністю теорії, законів, понять. Такий взаємозв'язок є типовим для історії, права, географії та виявляється у таких формах, як різноаспектне використання політико-економічних, правових, економіко-географічних понять, у зверненні до історичних фактів для пояснення питань права, використання навчально-практичних прийомів роботи з картинами, схемами та статистичними даними;

— за спільністю наукових фактів, характерних для одного і того самого об'єкта вивчення. (Одним і тим самим об'єктом вивчення географією, історією, правом, анатомією є природа, людина, суспільство);

— за спільністю використання наукових методів, тобто використання методів математичної статистики в різних науках, педагогічного експерименту, моделювання ситуації, анкетування, спостереження.

Варто зауважити, що особливу роль у самостійній роботі студентів є їх ерудованість та зацікавленість у кінцевих результативах праці, адже відомо що рівень свідомості особливо тих, що навчаються на старших курсах, є значно вищим. А відтак використання теоретичних знань на практиці та в навчальному процесі (кейс-методи, ділові ігри, мозковий штурм, метод дебатів, дискусій тощо) виступатимуть потужним стимулом для подальшої самоосвіти майбутніх фахівців.

І взагалі, потрібно постійно, глибоко та переконливо розкривати діалектичний зв'язок теорії з практикою, привчати учнів і студентів перевіряти та використовувати свої знання на практиці й перетворювати їх в уміння та навички.

У дидактичному процесі важливу роль відіграють ***методи навчання*** (метод від латинськ. *metodos* — шлях, спосіб) — це система способів, прийомів і засобів послідовних дій викладача та студентів або учнів, спрямованих на досягнення дидактичної мети в навчанні, тобто оволодіння знаннями та формування відповідних умінь і навичок.

У структурі методу навчання окремо визначають прийом.

Прийом навчання — це складова частина методу, певні разові дії, спрямовані на реалізацію вимог тих чи інших методів. Поняття методу та прийому розрізняють за цільовим призначенням. Метод спрямований на забезпечення широких дій (розкриття змісту матеріалу, з'ясування суті питання), натомість прийом слугуватиме лише разовій дії.

Засоби навчання включають великий обсяг навчального обладнання, що використовується в системі пізнавальної діяльності (графіки, книжки, лабораторне обладнання, технічні засоби навчання).

Як багатовимірне утворення методи можна згрупувати в систему, що приведе до необхідності їх класифікації. Таку спробу свого часу зробив російській дослідник Ю. Бабанський, який запропонував своє, поки що не перевершене згрупування методів навчання (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

МЕТОДИ НАВЧАННЯ (КЛАСИФІКАЦІЯ Ю. К. БАБАНСЬКОГО)

I група				**II група**		**III група**		
Методи організації та ведення навчально-пізнавальної діяльності				Методи стимулювання та мотивації навчання		Методи контролю та самоконтролю в навчанні		
I підгрупа	**II підгрупа**	**III підгрупа**	**IV підгрупа**	**I підгрупа**	**II підгрупа**	**I підгрупа**	**II підгрупа**	**III підгрупа**
За джерелом сприймання навчальної інформації **(перцептивні методи)**	За логікою передачі та сприймання навчальної інформації **(логічні методи)**	За ступенем самостійності мислення школярів в оволодінні знаннями **(гностичні методи)**	За ступенем управління навчальною роботою **(методи управління учнями)**	Методи стимулювання зацікавленості навчання	Методи стимулювання обов'язку та відповідальності в навчанні	Методи усного контролю	Методи письмового контролю	Методи лабораторно-практичного контролю
Словесні: — розповідь — бесіда — лекція	*Індуктивні*	*Репродуктивні*	Навчальна робота під керівництвом учителя	Пізнавальна гра	Переконування в значимості самостійного навчання	Індивідуальне опитування	Контрольні письмові роботи	Контрольні лабораторні роботи
Наочні: — ілюстрація — демонстрація	*Дедуктивні*	*Пошукові*: — частково-пошукові — дослідницькі	*Самостійна робота учнів*: — робота з книжкою — письмова робота — лабораторна робота	Навчальна дискусія	Висунення навчальних вимог	Фронтальне опитування	Письмові заліки	Машинний контроль

Закінчення табл.4.2

І група				**ІІ група**		**ІІІ група**		
Методи організації та ведення навчально-пізнавальної діяльності				Методи стимулювання та мотивації навчання		Методи контролю та самоконтролю в навчанні		
І підгрупа	**ІІ підгрупа**	**ІІІ підгрупа**	**ІV підгрупа**	**І підгрупа**	**ІІ підгрупа**	**І підгрупа**	**ІІ підгрупа**	**ІІІ підгрупа**
За джерелом сприймання навчальної інформації **(перцептивні методи)**	За логікою передачі та сприймання навчальної інформації **(логічні методи)**	За ступенем самостійності мислення школярів в оволодінні знаннями **(гностичні методи)**	За ступенем управління навчальною роботою **(методи управління учнями)**	Методи стимулювання зацікавленості навчання	Методи стимулювання обов'язку та відповідальності в навчанні	Методи усного контролю	Методи письмового контролю	Методи лабораторно-практичного контролю
Практичні: — досліди — вправи — навчально-виробнича діяльність	*Аналітичні* *Синтетичні* та ін.			Створення ситуації емоційно-моральних переживань Створення ситуації зацікавленості Створення ситуації пізнавальної новизни Створення ситуації аперцепції (опори на життєвий досвід)	Заохочення в навчанні	Усні заліки Усні іспити Програмоване опитування	Письмові іспити Програмовані письмові роботи	

Дещо іншу класифікацію запропонували українські науковці С. У. Гончаренко, Б. М. Олійник, системно проаналізувавши завдання навчання та виховання, вимоги, що ставляться до спеціалістів, а також ураховуючи специфіку навчального предмета, профіль навчального закладу, особистісні якості викладача та інші чинники. Їхнє авторське бачення зводиться не просто до констатації назв, а й до селективного групування за спільними рисами:

- ♦ організації та ведення пізнавальної діяльності студентів (класифікуються за джерелами знань, проблемно-пошукові, логічні тощо);
- ♦ методи стимулювання та мотивації навчання;
- ♦ методи формування цікавості до навчання (почуття обов'язку та відповідальності, прищеплення любові до обраної професії);
- ♦ методи контролю та самоконтролю.

До методів, що класифікуються за джерелами знань, належать словесні (інформаційні), наочні та практичні.

Словесні методи включають монологічні (розповідь, пояснення, лекція, інструктаж) і діалогічні (бесіда, семінар, диспут, дискусія, змінні пари, робота з книгою).

Наочні методи охоплюють ілюстрування (плакат, діапозитив, кодозображення); демонстрування (кінофільм, телепередача, рухома модель, комп'ютер); показ (як правильно зробити аналіз, заповнити протокол, виконати операцію); спостереження (безпосереднє, опосередковане).

До практичних методів належать вправи, лабораторні роботи, самостійні роботи, моделювання, конструювання, аналіз і реагування на виробничі ситуації, заповнення протоколів з практичної роботи.

Проблемно-пошуковими методами є репродуктивні чи відтворювальні (розв'язування завдань, побудова графіків); евристичний (евристична бесіда); частково-пошуковий (лабораторні роботи, курсове проектування); дослідницький (наукова робота, дипломне проектування); метод проблемного викладання (поєднання словесної інформації з проблемністю), експеримент тощо.

До ***логічних методів*** належать індукція, дедукція, аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, систематизація, класифікація тощо.

Методи стимулювання та мотивації навчання. Відомо, що для того, щоб матеріал краще засвоювався, потрібно, з одного

боку, мотивувати навчання (викликати у студентів цікавість до нього), а з іншого — стимулювати (заохочувати) їх.

Провідними засобами та прийомами мотивації навчання є: педагогічна майстерність, авторитет викладача, використання наочності, проблемності, комп'ютерної техніки, а також об'єктивність оцінок, перспективність тощо. Крім того, навчання можна мотивувати за допомогою активних форм і методів навчання — ігрових, методів колективної розумової діяльності, проблемних.

Методи формування цікавості до навчання поділяються на методи колективної розумової діяльності (КРД) та імітаційні.

Основою *методів колективної розумової діяльності* є наявність колективної думки, пізнавальної суперечки за умови високої активності учнів. До них належать: пізнавальна суперечка, навчальні дискусії, метод мозкової атаки та ін.

Імітаційні методи навчання пов'язані з імітацією (наслідуванням) певного процесу, явища, системи управління. Їх поділяють на імітаційні індивідуальні та імітаційні колективні (інтерактивні).

До імітаційних індивідуальних методів належать імітаційні вправи, аналіз виробничих ситуацій, тренінг тощо.

Імітаційні колективні (інтерактивні) методи — яскраво ілюструє розігрування ролей, ігрове проектування, ділові ігри.

Серед перелічених імітаційні методи є найактивнішими. Вони сприяють формуванню професійних, організаційних та управлінських умінь і навичок та навичок спілкування, мають виховний характер.

Методи контролю знань, навчальних досягнень. До цієї групи належать такі методи, як:

— усний (індивідуальний, фронтальний);
— письмовий (індивідуальний, фронтальний);
— програмований (машинний, безмашинний);
— комбінований, практичний, графічний;
— тестовий, рейтинговий;
— використання поурочного балу тощо [20].

Слід зупинитися на деяких з них.

Процес навчання не можна розглядати як просту передачу елементів знань від викладача тому, хто навчається. Основою двобічного процесу взаємодії діяльності вчителя й учня необхідно вважати діяльність учня, який виступає не тільки об'єктом навчання, а й суб'єктом, який виконує активну роль у процесі навчання.

Викладач має організовувати свідоме розуміння учнями сутності явищ, які вивчаються. Ефективність цього процесу залежить од бажання слухачів навчатися, від прагнення їх до пізнання й активного здобування знань. Це стосується і до формування в свідомості учнів наукових правових понять. Засвоєння понять проходить складний шлях, на якому можна визначити кілька етапів, проте вони завжди перебувають у єдності та постійній взаємодії:

1. Чуттєве пізнання, збагачення спостережень, які можуть бути основою формування багатьох понять.

2. Визначення загальних і суттєвих ознак предметів і явищ, які вивчаються за допомогою активізації мислення та проникнення в сутність явища за допомогою аналізу (синтезу) та порівняння.

3. Синтетичний розгляд суттєвих ознак і визначень понять.

4. Вправи та перевірка на практиці, результатом яких є поширення та поглиблення понять.

5. Визначення поняття в певній системі понять і входження його до складу цієї системи.

Наведена схема може змінюватися залежно від специфіки понять, теми, дидактичних завдань, вона відображає дію методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, зокрема логічні методи. Першість належатиме дедуктивному методу, особливо в поєднанні його з індуктивним, активізацією пізнавальної діяльності учнів, творчим характером засвоєння знань.

У процесі формування в учнів (студентів) наукових понять чільне місце належить використанню вчителем (викладачем) системи методичних прийомів, засобів навчання. З метою розкриття сутності конкретного правового поняття вчитель використовує такі методи, як пояснення, бесіду, записи нових термінів учнями на дошці під час відповіді, рецензування відповідей з правильного застосування термінів, систематична робота зі словниками, посібниками, словарні диктанти, експрес-диктанти, робота із структурування понять у блок-схеми, граф-схеми, логіко-смислові моделі. Отже, одне з основних завдань викладача — це вироблення у студентів (учнів) усвідомленого, осмисленого уявлення про соціальну дійсність, виражену правовими поняттями. Оскільки це уявлення — суттєво-наочний, узагальнений образ дійсності, то для його формування необхідно використовувати роздатковий і наочний матеріал, художній і документальний текст, цитати із конкретних судових справ, також слід передбачити запитання для актуалізації знань.

Досить цікавим і важливим, на наш погляд, є дослідження співвідношення основ права і питань моралі в художній літературі, зокрема в романах російської письменниці О. Мариніної. Основна героїня її романів — слідча Настя Каменська — піддає сумнівну думку про те, що кожна людина може бути розшукуваним зловмисником. Вона робить спроби розв'язати суперечність; людина, яка є поза підозрою, — хіба не може бути непідозрюваною?.. Заслуговує на увагу її постійні зусилля знайти логіку подій — викресленням стрілочок, кружечків здорового глузду, прикладених до безглуздя вбивства та криміналу. І тих, і інших, без сумніву, притягає її розум, логіка та, безумовно, внутрішня сміливість. О. Мариніна як витончений психолог, пробує проникнути у внутрішній світ людини і має зрозуміти витоки його лиходійства. Своїми творами вона наголошує, що запорукою успіху розкриття злочину є професійна майстерність слідчого, помножена на копітку працю, і, безперечно, неухильне дотримування букви закону. Це, останнє, важливе не лише для слідчих, а й для всіх людей, які живуть у суспільстві. І невиконання, навіть невелике, закону — це насамперед неповага до себе, а відтак — поки кожен не усвідомить це, про жоден порядок не йдеться.

Серед методів організації та здійснення, а також стимулювання навчально-пізнавальної діяльності можна виокремити арт-технології, які з успіхом використовуються в роботі з особистістю та групою, а також допомагають активно розвивати професійну самосвідомість спеціалістів. Ці технології розробила та систематизувала соціальний психолог і арт-терапевт В. Л. Кокоренко.

Арт-технології в процесі навчання дають викладачеві безліч можливостей, зокрема:

— на психологічному рівні створюють умови для активізації особистісних змін і психологічної підтримки студента (учня) в цих вимірах; аналіз і обговорення психологічних категорій (самосвідомості, «я-концепції», цілісності особистості, самопізнання, саморегуляції, соціальних ролей, ставлення до інших людей);

— на методичному рівні — описання структури занять, оптимальний підбір необхідних матеріалів; опорні питання для обговорення внутрішнього плану творчої роботи; практичні рекомендації спеціалістам з використання арт-технології;

— на педагогічному рівні (в аспекті професійної підготовки спеціалістів певних професій) — формування професійної само-

свідомості спеціаліста, передача практичного досвіду роботи зі студентами, учасниками семінарів і курсів підвищення кваліфікації; формування та вдосконалення професійно важливих умінь спеціалістів щодо роботи з людьми (сензетивність, рефлексія, толерантність, безоціночне сприйняття, відкритість до нового досвіду);

— на особистісному рівні — виявлення суб'єктивного емоційного ставлення, поглядів, цінностей, переконань, а також сприйняття, переживання й аналіз досвіду учасників занять — студентів (учнів) у навчальному процесі.

Арт-технології є досить суттєвими для розвитку професійної самосвідомості студентів.

Професійна діяльність як і кожна різнопланова навчальна діяльність, що стане в майбутньому компетентністю професіонала — вміння, навички, дії, орієнтовані на особливості предметної царини діяльності, комунікаційні вміння, соціально-організаційні, інформативно-перетворювальні, саморегулятивні вміння.

Професійна діяльність ведеться паралельно з навчальною діяльністю студента, і, як правило, на старших курсах. У цих випадках професійна самосвідомість розвивається інтенсивніше в зв'язку з необхідністю перевіряти на практиці свої знання та вміння. Цей зворотний зв'язок дозволяє студентові навчатися на іншому якісному рівні, адже відбувається зміна мотивів навчальної діяльності. Знання кристалізуються навколо практичних цілей і проблем; відпрацьовуються та коректуються вміння та навички, образ осмислення себе як спеціаліста стає більш реальним, із своїми помилками й успіхами, відбувається розширення цілісного соціального та професійного досвіду, і тому формування основних компонентів професійної самосвідомості відбувається в професійно-особистісному спілкуванні зі спеціалістами у ВНЗ чи коледжі.

Колаж (від франц. *collage* — наклеювання). На паперову основу наклеюють картинки, фото з певної тематики, їх можна домальовувати та доповнювати написами. Ця техніка дозволяє будь-якому студентові (учню) мати успішний результат і позитивну установку на подальшу навчальну та творчу працю [13].

Ефективність цього методу у вивченні правових дисциплін безперечна. Теми можуть бути різними — «На що я маю право?», вправа «Список претензій», групова дискусія «За що несуть відповідальність батьки», «Конфлікти і способи їх вирішення», групова дискусія «Відповідальність за наслідок конфлікту».

Техніка колажу має великі переваги та можливості, оскільки ця техніка:

— доступна кожному;

— забезпечує рівність можливостей для кожного;

— має індивідуальну та групову форму роботи;

— підвищує самооцінку, активізує творчі можливості, розвиває вміння певним способом виражати свої почуття та думки;

— дає можливість підібрати тему залежно від складу, спрямованості й актуального стану учасників, а також мети та завдань навчальної роботи;

— дозволяє виявляти оригінальність та унікальність особистості;

— може використовуватися досить часто та за різних варіантів тем і матеріалів, які були застосовані [3].

Поруч із мистецтвом колажу в арт-технологіях використовується **метод масок**, які студенти (учні) виготовляють самостійно. Маски, які носять люди в житті, асоціюються з їхніми основними ролями в сім'ї, суспільстві. Маска полегшує формальну взаємодію, допомагає прогнозувати й оцінювати поведінку людини відповідно до обставин. За силою свого впливу на особистість та її поведінку робота з маскою значно відрізняється від інших арт-технологій. У ній міцно інтегруються підсвідомі процеси та свідомість, минулий досвід особистості й актуальні переживання.

У підсумковому зворотному зв'язку можемо відзначати широкі можливості використання масок у праці з підлітками, із сім'ями, з людьми, які мають проблеми залежностей. Теми таких профілактичних занять можуть бути різними. Наприклад, вправи «Навчаємося протистояти впливу», «Навчаємося говорити «ні», «Відповідальність за групові правопорушення», дискусія «Вживання наркотиків — справа особиста», рольова гра «Ситуація примусу».

4.2. Форми організації навчання в середніх загальноосвітніх закладах

Форма (від латинськ. *forma* — зовнішність, устрій) — з погляду філософії — зовнішній вираз певного змісту. Форма організації навчання — це обмежена в часі та просторі взаємно обумовлена діяльність учителя й учнів.

У загальноосвітній середній школі головними організаційними формами навчання є урок, факультатив, індивідуальні заняття тощо.

Урок — основна форма організації навчання, за допомогою якої вчитель веде заняття з постійним складом учнів, які мають, наприклад, майже однаковий рівень фізичного та психічного розвитку, за постійним розкладом. Урок повинен мати такі складові:

— актуалізацію опорних знань і способів діяльності;

— формування нових понять і способів діяльності;

— застосування засвоєних знань і прийомів діяльності.

Водночас він обов'язково повинен мати чітку та педагогічно обґрунтовану мету, формування та реалізація якої свідчить про ефективність уроку.

Бенджамін Блум розробив класифікаційну систему (її називають таксономією Б. Блума) цілей навчання, яка має своєрідну ієрархію:

♦ знання — запам'ятовування, ознайомлення з інформацією, яка не потребує обов'язкового розуміння;

♦ розуміння — осягнення інформації, яка б не вимагала обов'язкових умінь узагальнювати;

♦ застосування — використання концепції чи принципу для розв'язання конкретної задачі або проблеми;

♦ аналіз — розбір чогось, який полягає в розкладанні цілого на складові елементи;

♦ синтез — створення чогось нового за рахунок об'єднання різних ідей;

♦ оцінка — судження про важливість інформації щодо конкретної ситуації.

Виходячи з цього та виявлених раніше функцій, кожний урок повинен мати триєдину мету: навчальну, розвивальну та виховну.

За І. П. Підласим, до дидактичних, або освітніх завдань належать:

- чітке визначення освітніх завдань уроку;
- раціоналізація інформаційного наповнення уроку;
- оптимізація й інтенсифікація процесу навчання;
- упровадження новітніх технологій пізнавальної діяльності;
- раціональне поєднання різних видів, форм і методів;
- творчий підхід до формування структури уроку;
- організація самостійної діяльності учнів.

Натомість до завдань, спрямованих на розвиток, згадуваний автор відносить:

- формування та розвиток в учнів позитивних мотивів навчально-пізнавальної діяльності, інтересів, творчої ініціативи, активності;
- проведення навчальних занять на рівні «випередження» та стимулювання нових, якісних змін у розвиткові;
- прогнозування змін в інтелектуальному, емоційному, соціальному розвиткові учнів і оперативна перебудова навчальних занять у зв'язку зі змінами в житті [27].

Визначаючи завдання правового виховання, необхідно поділити їх на загальні та часткові. При цьому слід пам'ятати, що загальною метою є формування правосвідомості учнів, натомість часткові завдання визначаються різними типами та рівнями освіти і спрямовані на досягнення конкретного результату. Ці завдання випливають зі стандарту правової освіти школярів і вимагають чіткого їх дотримання. Для учнів ці завдання можна визначити у такий спосіб:

1. Сформувати в учнів певну суму необхідних правових знань відповідно до їхнього віку.
2. Сформувати правові уявлення, поняття, погляди та переконання, які існують у вигляді особистої правової свідомості.
3. Виховати віру в необхідність і доцільність законів, віру в невідворотність покарання за противоправні вчинки.
4. Сформувати звичку до вчинків відповідно до вимог права та моралі.
5. Формувати соціально-правову активність молоді, готовність і прагнення до участі в боротьбі за зміцнення законності та правопорядку.

За реального відбору змісту правового навчання та виховання потрібно зважати на дві групи чинників: зовнішніх, які перебувають поза метою правової складової (вік учнів, рівень їх освіти та розвитку, накопичений життєвий досвід, їхні інтереси, навчальний план школи, державний стандарт змісту правової освіти) і внутрішніх, чи предметно-змістових, які впливають характер самого змісту, його структуру, логіку, обсяг, доступність. За змістом система правової освіти та виховання характеризується постійним ускладненням фактів і явищ, які викладаються їх рухом від моральних норм до морально-правових.

Визначити, яким же є урок, можна, якщо відповісти на питання: «Яким він має бути?». З огляду на це слід чітко сформулюва-

ти вимоги до уроку, які, незважаючи на всю дискутивність відомих на цей час положень, мають такий вигляд:

1. **Загально-педагогічні**:

♦ педагогічний такт і культура мови;

♦ урахування вікових індивідуальних особливостей учнів;

♦ створення емоційного актуального фону уроку;

♦ пізнавальна самостійність учнів.

2. **Дидактичні**:

♦ раціональне використання кожної хвилини уроку;

♦ раціональна єдність словесних, наочних, практичних методів навчання;

♦ розвиток пізнавальних інтересів учнів;

♦ зв'язок з раніше вивченим, індивідуалізація та диференціація навчального процесу;

♦ формування вмінь учнів самостійно здобувати знання та застосовувати їх на практиці;

♦ встановлення усвідомлених учнями міжпредметних зв'язків;

♦ використання новітніх технологій, досвіду передової педагогічної практики, побудова уроку на основі закономірностей навчально-виховного процесу;

♦ мотивація й активізація розвитку всіх сфер особистості;

♦ формування практично необхідних знань, умінь, навичок, правового мислення та діяльності;

♦ якісне прогнозування, проектування та планування кожного уроку.

3. **Психологічні**:

♦ врахування психологічних особливостей учнів;

♦ врівноважений психічний стан і стійкий настрій учителя та учнів;

♦ розумна вимогливість і доброзичливість учителя та учнів.

4. **Гігієнічні**:

♦ температурний режим;

♦ норми освітлення;

♦ провітрювання;

♦ відповідність нормативним вимогам щодо якості шкільних меблів і приладдя;

♦ чергування видів навчальної роботи та різноманітність застосування методів навчання.

Наступним етапом визначення успішності уроку має бути їх типологізація та структуризація. Основна класифікація уроків розроблена провідними вченими-педагогами Г. І. Щукіною, В. А. Оніщуком, М. І. Махмутовим за двома суттєвими ознаками:

дидактичною метою та місцем уроків у загальній системі викладання, що унаочнено на рис. 4.5.

Тип уроку визначається дидактичною метою, наявністю та послідовністю його окремих структурних частин. Структура (від латинського *struktura* — зв'язок, побудова) в даному разі являє собою внутрішню будову, послідовність окремих етапів.

Наступним етапом має бути розроблення алгоритму підготовки вчителя до уроку, яке включає діагностику, прогнозування та проектування (рис. 4.6).

Поряд із загальноприйнятими типами уроків на практиці дедалі частіше використовують нестандартні уроки, які залежно від дидактичної мети та характеру діяльності учнів, можуть бути представлені такими видами:

— ігрові уроки (уроки-вистави: аукціон, вистава, презентація; уроки імітації діяльності державних установ, зустріч на найвищому рівні, міжнародний суд, ділові ігри, моделювання ООН);

— дискусійні уроки (дебати, «круглі столи», брифінги, прес-конференції, дискусії, філософські столи, Сократівські бесіди, «Оксфордський план» групової дискусії, «Орегонський план» групової дискусії);

— оціночні уроки (уроки змагання, правовий ринг, інтелектуальний правовий хокей);

— уроки-тренінги з профілактики асоціальної поведінки із застосуванням основ правових знань;

— інтегровані уроки (міжпредметні уроки: правознавство, історія України, філософія).

Планувати краще всю тему одразу, а не окремі уроки. Потрібно звернути увагу на той факт, що буде основним і на якому уроці вивчатиметься; що важче для розуміння учнями, а що легше. Навчальний матеріал має зберігати свою цілісність і внутрішню єдність. При плануванні важливо звернути увагу на різний рівень розвитку та підготовленості учнів у паралельних класах. Основа буде одна — обов'язкові знання, але методи навчання будуть, без сумніву, різними. Визначаємо мету уроку — навчити, розвинути, виховати та обов'язково обміркувати для себе: «Чого я хочу досягти від такого уроку?». Обов'язково слід продумати перелік питань для учнів з нової теми, щоб їм легше було орієнтуватися, систематизувати й узагальнювати новий матеріал.

ТИПИ І СТРУКТУРА УРОКІВ

І. Урок засвоєння нових знань

1. Перевірка домашнього завдання, актуалізація та корекція опорних знань.
2. Повідомлення теми, мети та завдань уроку.
3. Мотивація навчання школярів.
4. Сприймання й усвідомлення учнями фактичного матеріалу, осмислення зв'язків і залежностей між елементами виучуваного.
5. Самостійне виконання учнями завдань під контролем та за допомогою вчителя.
6. Звіт учнів про роботу й теоретичне обґрунтування отриманих результатів.
7. Підсумки уроку.
8. Оголошення домашнього завдання.

ІІ. Урок формування вмінь і навичок

1. Перевірка домашнього завдання, актуалізація та корекція опорних знань, умінь і навичок.
2. Оголошення теми, мети та завдань уроку.
3. Мотивація навчання школярів.
4. Вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні та пізнавальні вправи).
5. Первинне застосування нових знань (пробні вправи).
6. Самостійне застосування учнями знань у стандартних ситуаціях (тренувальні вправи за зразком, інструкцією, завданнями).
7. Підсумки уроку.
8. Оголошення домашнього завдання.

ІІІ. Урок застосування знань, умінь і навичок

1. Перевірка домашнього завдання, актуалізація та корекція опорних знань, умінь і навичок.
2. Оголошення теми, мети та завдань уроку.
3. Мотивація навчання школярів.
4. Осмислення змісту послідовності застосування способів виконання дій.
5. Самостійне застосування учнями завдань під контролем і за допомогою учителя.
6. Звіт учнів про роботу та теоретичне обґрунтування отриманих результатів.
7. Підсумки уроку.
8. Оголошення домашнього завдання.

IV. Урок узагальнення і систематизації

1. Оголошення теми, мети і завдання уроку.
2. Мотивація навчання школярів.
3. Відтворення та узагальнення понять і засвоєння відповідної їм системи знань.
4. Узагальнення та систематизація основних теоретичних положень і відповідних ідей.
5. Підсумки уроку.
6. Повідомлення домашнього завдання.

V. Урок перевірки та корекції знань, умінь і навичок

1. Оголошення теми, мети та завдань уроку.
2. Мотивація навчання школярів.
3. Перевірка знання учнями фактичного матеріалу й основних понять.
4. Вивчення нового матеріалу (вступні, мотиваційні та пізнавальні вправи).
5. Застосування учнями знань у стандартних і змінених умовах.
6. Збирання виконаних робіт, їх перевірка, аналіз та оцінка.
7. Підсумки уроку.
8. Оголошення домашнього завдання.

VI. Комбінований урок

1. Перевірка виконання учнями домашнього завдання практичного характеру.
2. перевірка раніше засвоєних знань.
3. Оголошення теми, мети та завдань уроку.
4. Мотивація навчання школярів.
5. Сприймання й усвідомлення учнями нового матеріалу.
6. Осмислення, узагальнення та систематизація знань.
7. Підсумки уроку.
8. Оголошення домашнього завдання.

VII. Нестандартний урок (тренінг, урок-гра, урок-дискусія)

Рис. 4.5. Типи та структура уроків

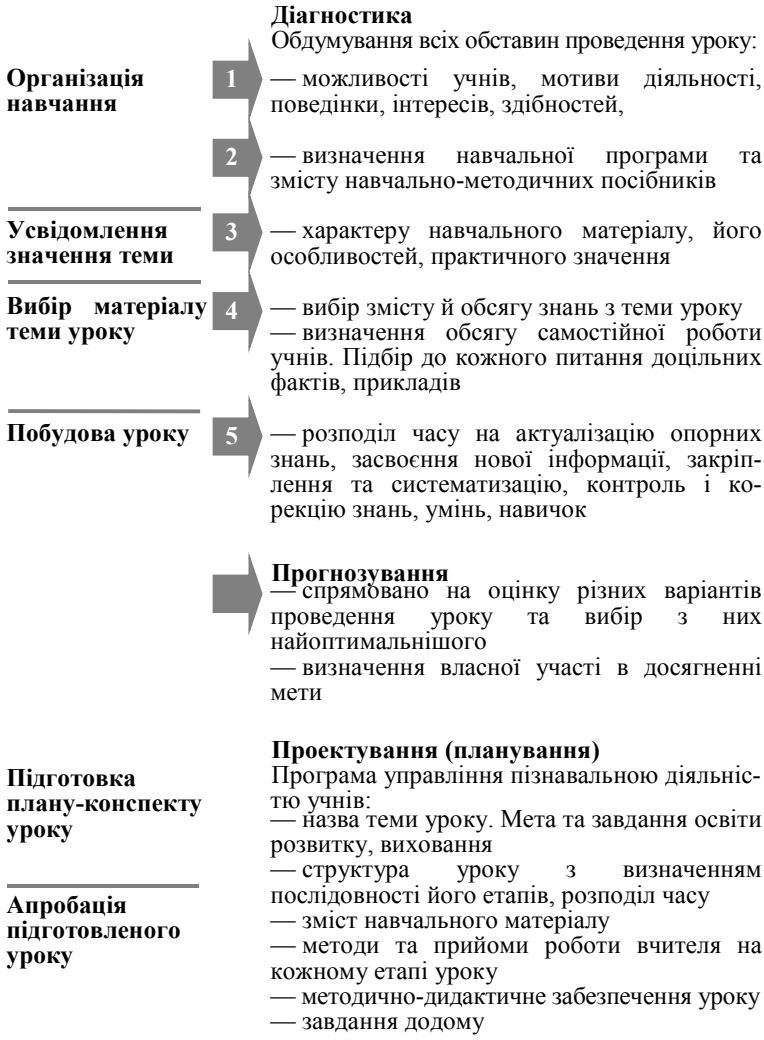


Рис. 4.6. Підготовка вчителя до уроку

Обов’язково слід визначити активні методи навчання, які застосовуватимете під час уроку, учнів потрібно поступово до цього готувати. Заздалегідь слід подбати про резервний матеріал на випадок передчасного закінчення запланованої роботи на уроці або — навпаки. Учителю слід обміркувати свою дослідницьку

мету (нові прийоми в навчальній роботі). Слід пам'ятати, що нестандартрий урок відрізняється від інших тим, що під час його проведення учитель працює над розвитком позитивних відчуттів і блокує негативні, стереотипи в учнів.

Слід звернути увагу на концептуальні засади навчання, зокрема на проблемне (конструктивістське чи емпіричне) та наявність цілеспрямованого підходу.

Суть цілеспрямованого підходу визначається наявністю таких елементів:

♦ мети — всього навчання чи певної його частини;

♦ цілей навчання — конкретизація того, що учасник має досягти наприкінці заняття, навчального процесу, в разі повернення до робочого місця тощо;

♦ критеріїв засвоєння навчання, які визначають досягнення результату;

♦ очікуваних результатів навчання (з визначенням рівнів засвоєння, що їх вимагає програма).

Суть проблемного підходу полягає у визначенні чотирьох його рівнів і їх чіткій та послідовній реалізації:

♦ *окреслення проблеми* (через активацію наявного досвіду);

♦ *обмірковування завдань* (підпроблем), які потрібно виконати для розв'язання проблеми;

♦ досягнення певних *висновків* (за допомогою окремих операції, дії чи етапів), що змінюють або доповнюють концепцію, що вже існує (уявлення чи вміння);

♦ *інтеграція* набутих знань, умінь і уявлень у практичну діяльність; учасник планує змінити певні речі (або не робити цього), базуючись на досвіді та висновках.

Наведемо приклад того, як це «працює» все разом.

Урок «Громадянство України»

Мета уроку:

— сформувати в учнів знання про громадянство України, розкрити важливість усвідомлення знань конституційних положень;

— формувати навички використання теоретичних знань щодо громадянства України в реальному житті як для захисту своїх конституційних прав і свобод, так і для розуміння прав і свобод інших людей;

— виховувати почуття патріотизму, приналежності до Української держави.

У сучасній педагогіці є кілька різних типів уроків, які відповідають сформованим викладачем меті та завданням уроку, тим не менше, найбільш поширеним залишається комбінований урок,

який може об'єднувати всі сім типів уроку, що були подані на рис. 4.5. Його перевагами, без сумніву, є взаємна доповнюваність, системність, порційність викладу матеріалу й інші переваги, що яскраво відображає наведена нижче структура комбінованого уроку (рис. 4.7).

СТРУКТУРА КОМБІНОВАНОГО УРОКУ

1. Оргмомент	психологічна та практична підготовка учнів до навчальної роботи
2. Перевірка домашнього завдання	— фронтальне опитування — індивідуальне опитування — письмові контрольні завдання
3. Вивчення нового матеріалу	словесні, наочні, практичні методи навчання, методи дослідження, активні методи навчання
4. Закріплення нового матеріалу	бесіда, вправи, задачі, робота з підручником, творчі завдання, повторення
5. Домашні завдання	вивчення змісту підручника, робота із словником, рішення задач

Рис. 4.7. Структура комбінованого уроку

За різними джерелами, 60—75 % уроків в українських школах проводяться саме завдяки їх комбінованій моделі, проте головним призначенням викладача є навчання учнів (студентів), передача їм нових знань.

Сучасна *макроструктура уроку засвоєння вмінь і навичок* має такий вигляд:

1. Актуалізація опорних знань і практичного досвіду учнів.
2. Мотивація навчальної діяльності.
3. Оголошення теми, мети, завдання тощо.
4. Вивчення нового матеріалу.
5. Первинне застосування отриманих знань.
6. Використання учнями знань.
7. Творче перенесення знань і навичок в інші умови (творче мислення).
8. Підсумки уроку [12].

Одним із початкових етапів уроку є актуалізація опорних знань і практичного досвіду учнів або організація опитування,

перевірки домашнього завдання. Більшість розуміє цей процес як призначений для контролю, проте дослідник А. Городов називає ще й функцію закріплення знань, повторення, аналізу та тлумачення документів, які вивчаються в курсі [9].

Опитування відіграє велику виховну роль у процесі навчання, сприяє формуванню практичних навичок — уміння розкривати тему та доповідати її класу, вміння обґрунтовувати та доводити висновки виховують самостійність, логічність і критичність мислення учнів у процесі вирішення пропонованих проблемних питань, сприяє вихованню почуття відповідальності за свою працю. Але при цьому слід пам'ятати, що характер питань і завдань за різних цілей і типів уроків може бути різним. Сучасна методика рекомендує перед опитуванням учнів раніше вивченого матеріалу визначити коло питань, які необхідно з'ясувати. Зовсім не обов'язково перевіряти знання матеріалу минулого уроку, важливо самою постановкою питань залучити учнів до виявлення перспектив, наслідків, розуміння зв'язків різних фактів аналітичного мислення, тим самим розвивати у слухачах навички правового мислення та правосвідомості.

Наприклад, питання на зіставлення та порівняння: «Порівняйте адміністративний та кримінальний злочин», «Визначте спільне та відмінне — що об'єднує і що різнить поняття «людина», «особистість», «громадянин»?».

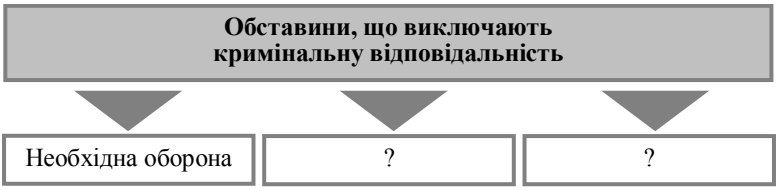
Іншим підходом у формуванні питань можуть стати такі завдання, що розраховані на самостійне розв'язання учнями проблеми: «Поміркуйте, чому використання ваших прав завжди супроводжує можливість порушити чужі права?», «Чому державний примус, що застосовується до порушника, повинен бути оформлений на підставі закону, в межах закону та з дотриманням процедур, визначених законом?».

Наступним типом питань можуть стати ті запитання, що охоплюють явище, дію в їх розвитку. Наприклад: «Визначте державно-правовий механізм захисту права власності».

Існує безліч дидактичних матеріалів для повторення й узагальнення та систематизації раніше вивченого. Це всім відомі експрес-диктанти. Для вивчення суті правознавства вчитель використовує в основному термінологічні та цифрові експрес-диктанти, які мають в своїй основі пояснення юридичного значення цифр. Важливими елементами повторення можуть бути:

1. Складання структурно-логічної схеми «трудові права громадян».

2. Завдання на заповнення пропусків у схемі.



3. Завдання на поповнення недостатніх понять.

Підставами набуття громадянства є:

— народження в певній країні;

— …;

— …;

— поновлення в громадянстві України

4. Завдання на встановлення послідовності.

Розташуйте названі акти за ступенями їх юридичної сили (від вищого до нижчого).

1) Наказ міністерства України.

2) Закон України.

3) Рішення Київської міської Ради народних депутатів.

4) Постанова Кабінету Міністрів України.

5) Указ Президента України.

6) Розпорядження голови райдержадміністрації.

5. Завдання на складання логічного ряду.

Виключіть зайві терміни та назвіть правильні, які об'єднують такі поняття: маргінальна поведінка, конформістська поведінка, звична поведінка, соціально-активна поведінка, правопорушення.

6. Завдання на вибір правильної відповіді (тест).

Деліквент — це:

а) законодавець;

б) суддя;

в) правопорушник;

г) адвокат.

7. Завдання на порівняння змісту понять:

— «осудність» — «неосудність»;

— «солідарна відповідальність» — «субсідіарна відповідальність».

8. Завдання на відповідність понять і визначень.

Гіпотеза — елемент норми права, в якому визначено, якою має бути поведінка учасників правових відносин.

Диспозиція — елемент норми права, в якому визначено міри державного стягнення за порушення певних правил поведінки.

Санкція — елемент норми права, в якому визначено, за яких умов необхідно керуватися певним правилом.

9. Завдання на виявлення та усунення помилок.

Поміркуйте, чи правильним є:

— те, що закон передбачає звільнення від відповідальності в разі добровільної відмови від закінчення злочину, і не допустити вчинення злочину;

— те, що закон передбачає звільнення від кримінальної відповідальності в разі добровільної відмови від доведення злочину до кінця, і це ніяк не допоможе даній людині — її честь і гідність будуть заплямовані, і вона відчуватиме до себе осудливе ставлення.

10. Завдання на закінчення речення:

— згідно з Кримінальним кодексом, ознаками незакінченого злочину є …;

— якщо злочин доведено до кінця з причин, які не залежать від волі злочинця, він несе …;

— закон звільняє винного від відповідальності, якщо …

11. Завдання на встановлення в реченні пропущених слів.

Правоздатність — це здатність індивіда мати …. …. та юридичні обов'язки. Вона починається з моменту …… і закінчується …. індивіда, і не залежить од ….., фізичного та психічного та розумового стану …… особи.

Пояснення нового матеріалу продовжується логічно після актуалізації опорних знань.

Основною ідеєю наступного етапу уроку можуть стати слова німецького педагога І. Ф. Герберта, який писав: «Поганий учитель подає істину. Висококваліфікований — навчає її знаходити». Тому слід починати вивчення нового з мотивації—проблеми, мотивації-парадоксу, мотивації-незвичайної ситуації.

Працюючи над новою темою, прагнемо активізувати пізнавальну активність учнів, використовуючи завдання на встановлення подібного та відмінного, на виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Пояснення — важлива логічна операція, яка складається з прийомів порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення. Учитель має спрямовувати, навчати мислити та діяти. І лише тоді нові отримані знання перетворюються в постійні, коли існує повторення. Цей процес є досить важливим передовсім тому, що забезпечує розуміння та засвоєння нового, закріп-

лює його та попереджає забування. І. П. Підласий виробив низку вимог до організації повторення. На його думку, ними насамперед мають бути:

— цілеспрямованість, усвідомлення учнями;

— активність. Це не просто відтворення вивченого, а поглиблення розуміння, розв'язання нових проблем, пояснення предметів і явищ з нових позицій, в інших зв'язках і умовах;

— ретельна спланованість. Насамперед викладач добирає основний матеріал, який потрібно буде систематично повторювати;

— запобігання можливим помилкам на етапі закріплення матеріалу;

— забезпечення зв'язку між новим і раніше вивченим навчальними матеріалами. Кожне нове поняття буде доповненням до набутих знань. Нові знання можуть бути засвоєні лише за тієї умови, якщо нові поняття та уявлення асоціюються з накопиченими раніше. Внутрішній логічний зв'язок між старим і новим матеріалами — передумова системних, міцних, ґрунтовних і усвідомлених знань;

— застосовування різноманітних прийомів і методів повторення [26];

— практикування та використовування набутих знань у нестандартних ситуаціях.

Наведені вимоги можуть бути успішно реалізовані у формулюванні таких питань:

1. Визначіть, що таке необхідна оборона, крайня необхідність, неосудність. Наведіть приклади.

2. Підрахуйте, скільки є ознак крайньої необхідності, необхідної оборони, порівняйте їх за ознаками правопорушень.

3. Визначте, в яких з наведених випадків особистість має право на українське громадянство:

а) батьки дитини є громадянами України, проте на момент її народження вони постійно проживають у США;

б) батько дитини — громадянин Німеччини, мати — громадянка України, вони постійно мешкають у Польщі.

4. Порівняйте процедури прийняття до громадянства та поновлення в громадянстві, вихід з громадянства та втрату громадянства.

5. У чому, на вашу думку, полягає специфіка земельних відносин? Обґрунтуйте свою відповідь.

Прагнення викладача досягти міцності знань, умінь і навичок нерідко веде його до необхідності урізноманітнити процес повто-

рення, який насамперед реалізується у виконанні домашнього завдання. У чому його необхідність?

По-перше, це набуття всіма учнями ґрунтовних знань і вмінь, при тому, що існує різний рівень засвоєння та сприйняття матеріалу під час аудиторних занять, відтак виникає необхідність повторювання навчального матеріалу вдома.

По-друге, це досить важливий фактор самовиховання, який дозволяє сформувати дисципліновану та пунктуальну людину, майбутнього професіонала.

Щоб домашнє завдання було продуктивним, викладач має дотримуватися таких правил:

1. Планувати та обирати оптимальний обсяг завдань, тому що немає необхідності задавати додому те, що було ґрунтовно сформовано на уроці. Домашнє завдання — необхідне доповнення до доброго уроку.

2. Завдання мають бути педагогічно обґрунтованими та в жодному разі не мати «каральних» функцій.

3. Домашні вправи відіграють важливу роль в оволодінні учнями основними знаннями, навичками та вміннями через:

- ♦ запам'ятовування;
- ♦ тренування;
- ♦ систематичність;
- ♦ контроль / самоконтроль;
- ♦ самостійну пізнавальну діяльність;
- ♦ роботу з підручниками, документами, газетами, журналами.

4. Викладачеві варто планувати обсяг завдання — тільки той і тоді, коли є впевненість у тому, що можна виділити час на уроці для його перевірки.

5. Пояснення та мотивація є обов'язковими для завдань додому.

З огляду на конкретні умови та вимоги викладання предмета домашні завдання можуть диференціюватися на:

- усні та письмові;
- пов'язані з пропедевтикою, засвоєнням, узагальненням і систематизацією знань і вмінь;
- репродуктивні, конструктивні та творчі;
- обов'язкові (зокрема добровільно обрані);
- загальні, диференційовані та індивідуальні;
- регламентовані;
- комбіновані тощо [6].

При цьому слід пам'ятати два правила, особливо молодому викладачеві: не слід перевантажувати тих, кого ви навчаєте до-

машнім завданням. Будь-яке завдання має бути обов'язково перевіреним.

Важливим чинником оптимізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу є науково обґрунтовані спостереження й аналіз уроку.

Сучасна програма спостереження й аналізу уроку включає такі моменти:

1. Навчальний заклад, клас, його специфіка, предмет, прізвище вчителя, кількість учнів за списком і ті, що є присутніми на уроці.

2. *Організаційний момент.* Початок уроку, привітання учнів, підготовка обладнання до уроку (дошка, крейда, ручки, зошити, підручники, наочні посібники тощо).

3. *Санітарно-гігієнічні умови для проведення уроку.* Дотримання гігієнічних вимог (повітряного, теплового та світлового режимів), відповідність меблів вікові учнів; психологічна готовність учнів до уроку.

4. Тема уроку, освітні, розвивальні та виховні цілі й завдання уроку.

5. *Тип і структура уроку.* Доцільність обраного типу уроку з погляду вивчення теми. Структура уроку, його компоненти. Психолого-педагогічне забезпечення цілісності та завершеності уроку, темп його проведення.

6. *Аналіз змісту навчального матеріалу уроку:*

— відповідність програмі та рівневі знань учнів;

— особливості реалізації на уроці вимог, принципів навчання і їх правил: науковості, систематичності та послідовності, свідомості й активності, наочності, міцності засвоєння знань, умінь, навичок, зв'язку навчання з практикою, доступності, індивідуального підходу до учнів. Емоційність проведення.

7. *Загально-педагогічні та дидактичні вимоги до уроку:*

— обґрунтування вибору методів навчання;

— раціональність та ефективність використання на уроці таких методів навчання: а) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; б) методи стимулювання та мотивації навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів; в) методи контролю та самоконтролю в навчанні;

— взаємозв'язок освітніх, розвивальних і виховних аспектів уроку.

8. *Методи, прийоми та види аналізу й оцінки знань, умінь і навичок учнів.* Об'єктивність оцінки навчальної діяльності школярів.

9. *Особливості розумової діяльності на уроці:*

— формування уваги учнів; співвідношення мимовільної та довільної уваги; прийоми концентрації уваги;

— місце пам'яті в розумовій діяльності учнів: озброєння школярів методами та прийомами для активізації різних видів пам'яті (образної, словесно-слухової, емоційної, механічної) та видів запам'ятовування;

— мислительна діяльність учнів на уроці: методи, прийоми та засоби активізації пізнавальної діяльності, інтенсивність та якість самостійної роботи учнів, стан їх усної та письмової мовної вправності, знання учнями теорії права, вміння використовувати отримані знання на практиці.

10. Реалізація на уроці основних вимог до складових виховання.

11. *Поведінка вчителя під час уроку.* Вміння володіти класним колективом, організація навчальної роботи, забезпечення трудової дисципліни; комунікативні вміння; володіння педагогічним тактом; володіння педагогічною технікою (зовнішність, уміння володіти своїм тілом — ходити, сидіти, стояти; володіння психотехнікою; стиль спілкування; стиль, тон і темп роботи).

12. *Результати уроку: висновки та пропозиції.* Досягнення мети; якість знань, умінь і навичок учнів; виконання плану уроку; виховне й освітнє значення уроку; найцінніші методи проведення уроку; рекомендації щодо вдосконалення педагогічного процесу на уроці.

Оцінка уроку, рівень професійно-методичної майстерності вчителя (дуже високий, високий, середній, низький).

За допомогою наведеної програми аналізу та спостереження уроку (табл. 4.3) можна проводити як аналіз уроку за взаємовідвідувань, так і самоаналіз.

Таблиця 4.3

САМОАНАЛІЗ ПРОВЕДЕНОГО УРОКУ (за Г. Шопіною) [32]

№	Питання для підсумкового аналізу	Оцінка оптимальності дій учителя
1	Як були сплановані та висунуті перед учнями завдання уроку?	Оптимально
2	Як можна оцінити обрану вчителем структуру основних елементів уроку та час, відведений на кожен з них	Неоптимально, поліпшити планування наступних завдання

Закінчення табл. 4.3

№	Питання для підсумкового аналізу	Оцінка оптимальності дій учителя
3	Як можна оцінити обраний зміст уроку?	
4	Чи можна вважати оптимальними обрані методи викладання, стимулювання та контролю: — під час опитування; — під час вивчення нового матеріалу; — під час закріплення, узагальнення та систематизації вивченого?	
5	Наскільки вдалим виявилося поєднання групових та індивідуальних форм організації навчального процесу на уроці? Чи забезпечило воно диференційний підхід до тих, які відстають і найпідготовленіших учнів?	
6	Чи доцільно, раціонально використовувалися під час уроку наочність, ТЗН?	
7	Творче застосування педагогічних інновацій, активних методів навчання, педагогічних досягнень під час уроку	
8	Як можна оцінити стиль спілкування вчителя з учнями під час уроку, дотримання педагогічного такту?	
9	Чи дотримувалися під час уроку гігієнічні умови, чи використовувалися способи підтримки працездатності учнів?	
10	Наскільки успішно виконано на уроці завдання навчання, виховання та розвитку школярів?	
11	Чи правильно був визначений обсяг, складність домашнього завдання (мотивація, коментар, роз'яснення)?	

Професор І. П. Підласий у книзі «Продуктивна педагогіка» визначив критерії ефективного уроку, які також можна використати для його аналізу:

♦ цілеспрямований усебічний гармонійний розвиток у поєднанні можливостей самореалізації кожного учня, враховуючи його здібності й інтереси;

♦ наукове обґрунтування стратегії і тактики управління пізнавальною діяльністю учнів з огляду на закономірності та принципи навчання;

♦ напружена, посильна та добре організована пізнавальна діяльність усіх учнів;

♦ ретельна діагностика причин, що впливають на якість навчальних занять, прогнозування навчально-виховного процесу, вибір на цій підставі раціональної технології досягнення проектованого результату;

♦ творчий, нестандартний підхід до виконання конкретних завдань відповідно до умов і можливостей;

♦ обґрунтований вибір, доцільне використання необхідного для досягнення навчальної мети комплексу дидактичних засобів;

♦ педагогічне співробітництво вчителів та учнів, індивідуальний і диференційний підходи відповідно до реальних можливостей учнів, проектування на кожен урок конкретних поліпшень для кожного учня, ретельна діагностика, контроль і корекція досягнень;

♦ оптимізація й інтенсифікація навчального процесу;

♦ атмосфера демократизму, змагання, стимулювання, відповідальності всіх учасників навчально-виховного процесу за досягнутий результат [26].

4.3. Форми організації навчання у вищій школі

Зміст освіти реалізується в різних формах навчання. Якщо провідною організаційною формою навчання в середній загальноосвітній школі є урок, то у ВНЗ нею може бути лекція, семінарське заняття, практикум, лабораторна робота, консультація, тренінг тощо.

Лекція (від латин. *lectio* — читання) — це послідовне, цілісне, систематичне викладення наукової проблеми. Основною метою її може бути:

— вивчення питань теорії, історії та права в тісному зв'язку із практикою;

— відповідність новітнім науковим досягненням; спрямованість і мотивація самостійної навчальної роботи студентів;

— бути основною формою навчання у ВНЗі, а також основою професійної компетентності сучасного викладача, мати органічний зв'язок з іншими видами навчальних занять, практикою повсякденного життя;

— мати дидактичну та виховну мету, зокрема:

а) подати студентам сучасні, цілісні, взаємопов'язані знання, рівень яких визначається метою конкретної теми;

б) забезпечити творче, наукове співробітництво викладача і студента;

в) виховувати у слухачів професійно-ділові якості, інтерес до предмета й розвивати в них самостійне творче мислення.

Незважаючи на те, що в сучасних умовах лекція перестала мати суто інформаційне значення, тим не менше вона виконує такі важливі функції:

♦ формування у студентів знання основ науки та визначення науково-обґрунтованих шляхів розв'язання практичних задач і проблем;

♦ ознайомлення з різними авторськими підходами до наукових проблем і визначення їх переваг і недоліків;

♦ мотивація вивчення теми за допомогою прийомів і способів переконання й усвідомлення, засвоєння навчального матеріалу, а також варіативність та індивідуальні заняття, а ще — розуміння особливостей студентської аудиторії.

Водночас будь-який навчальний процес повинен мати в своїй основі такі три «хрестоматійні» функції, як:

• ***спрямована на розвиток:***

— орієнтація студентів на розвиток мислення;

— логічний та доказовий виклад нового матеріалу;

— сприяння формулюванню студентами обґрунтованих висновків;

— ознайомлення з методами та прийомами пошуку спосіб виконання проблемних, дискусійних завдань;

— створення умов для активізації пізнавальної діяльності;

• ***виховна:***

— вплив змісту лекції не лише на інтелект студента, а й на його почуття та волю;

— орієнтація на професійне виховання, чітке визначення шляхів виконання тих практичних завдань, з якими можна зустрітися в реальному житті, на практиці;

— виховання поваги до особистості викладача та предмета, який він викладає;

• ***організаційна:***

— управління самостійною працею слухачів;

— орієнтація студентів на роботу з літературою, документами, інформація про найновіші джерела;

— активізація організації самостійної роботи студентів, набуття ними вмінь і навичок навчання, зіставлення, аналізу, синтезу, міркування, обміркування, систематизація знань і формулювання висновків;

Сучасна лекція суттєво відрізняється від тих, що читалися в середні віки, адже тоді вона була єдиним засобом отримання знань, а відтак ***методичними вимогами до лекції*** можна вважати такі чотирнадцять пунктів:

1. Лекція є органічною частиною системи навчальних занять і своїм змістом має бути пов'язаною з їх комплексом, з характером навчальної дисципліни, з навчальним предметним курсом, а також з освітніми та виховними можливостями інших форм навчання.

2. Глибокий науковий зміст, постійне вдосконалення та інформаційне насичення матеріалом свідчать про ефективність лекції серед інших джерел навчальної інформації.

3. Цілісність, логічність і послідовність у викладенні фактичного матеріалу. Цілісність лекції залежить від наперед представленого плану та проведених через весь лекційний матеріал основних ідей.

4. Структура лекції залежить од особливостей навчального матеріалу і дидактичної мети заняття та може будуватися як на індуктивному, так і дедуктивному методах викладання матеріалу, послідовному здійсненню діалектичного підходу до аналізу та пояснення історично-правових фактів, подій. З огляду на це основною вимогою оцінки лекцій може бути сувора єдність історичного та логічного в міркуванні.

5. Сучасна лекція має включати елементи цілепокладання, мотивації та підбиття підсумків, бути переконливою та аргументованою.

6. Лекція має бути яскравою у викладі та мати творчий характер, достатню ілюстрованість реальними прикладами.

7. Доцільне використання добре продуманої наочності. Слід пам'ятати, що візуалізація прочитаного в ході лекції матеріалу сприяє фундаментальності предмета і кращому засвоєнню конкретного матеріалу. На рис. 4.7 наведено основні графічні інтерпретації лекції.

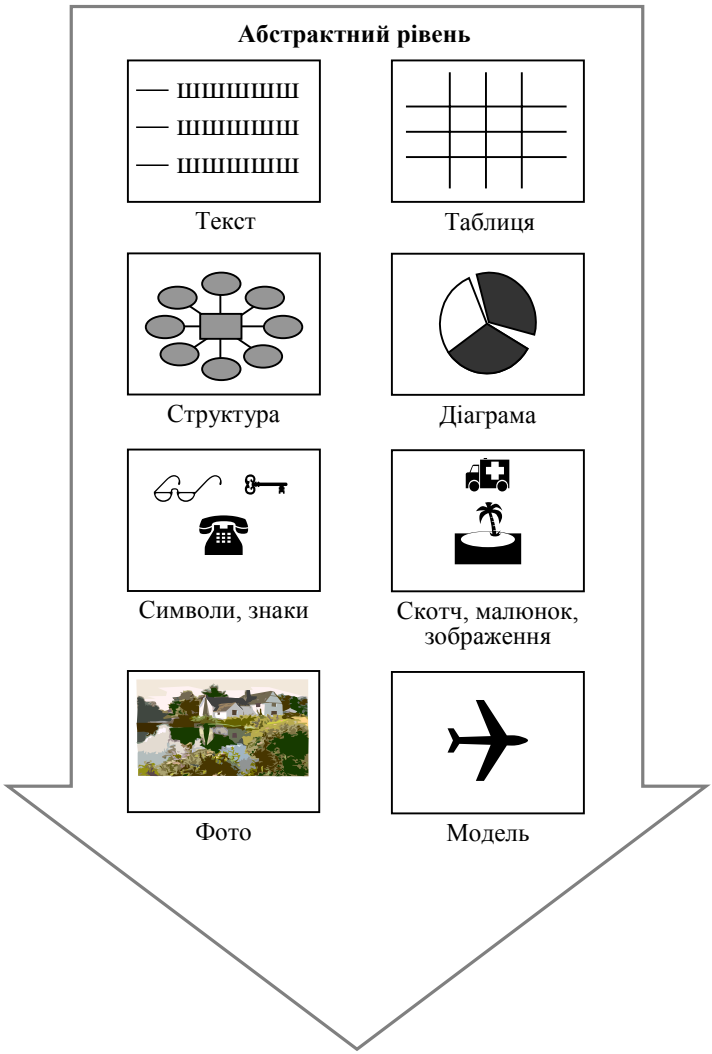


Рис. 4.7. Можливості візуальної інтерпретації

8. Сутність реалізації міжпредметних зв'язків з метою формування системи узагальнення знань.

9. Формування інноваційного світогляду та системи правового мислення.

10. Лекція має бути прикладом професійної компетентності викладача (комунікативної, організаційно-діяльнісної, конструктивної, пізнавальної (гностичної), творчої (вміння та якості), які містять у своїй основі психолого-педагогічні знання).

11. Урахування характеру та складу аудиторії. Лекторові варто урізноманітнювати виклад матеріалу, використовувати прийоми підтримки та звертання уваги, а також її посилення й активізації. Виклад матеріалу має бути доступним і зрозумілим.

12. Можливість прямого управління сприйняттям (у разі ускладнень розуміння, слід спеціально звертати увагу аудиторії на найвагоміші положення, важливо показати, на яку частину таблиці, діаграми, схеми слід дивитися в певний момент. Варто уникати смислових бар'єрів).

13. Урахування емоційного фактора, за рахунок чого рівень інтелектуальної навчальної праці може значно зрости.

14. Відповідність навчальній програмі тексту підручника або навчального посібника (але не повна копія його) з курсу. Ступінь використання аналітичного інструментарію.

Успіх проведення лекції значною мірою залежить од її структурування, правильного розподілу часу, вибраного типу лекції в загальному вигляді; усі без винятку лекції мають містити чотири такі складові:

I. Вступ. Включає формулювання назви, актуалізацію теми та визначення освітніх спрямованих на розвиток, зокрема:

— основні поняття та термінологію теми;

— перелік рекомендованої і додаткової літератури;

— формування плану лекції.

II. Основна частина. Мотивація навчання, виклад матеріалу в його логічній послідовності, взаємозв'язок складових лекцій.

Виокремлення провідних ідей тексту лекції, використання опорних сигналів у вигляді структурно-логічних схем, побудови логічних ланцюжків-схем, таблиць, малюнків тощо).

III. Активізація навчальної роботи аудиторії.

IV. Формулювання висновків, підбиття підсумків, що виконують функцію діагностування, осмислення матеріалу лекції в цілому, проектування самостійної пізнавальної діяльності студентів та відповіді на запитання.

Серед багатьох підходів до класифікації лекцій варто виокремити насамперед класичний, який включає такі їх види: вступну, установчу, поточну, оглядову, заключну, тематичну, інформаційну, проблемну тощо. Проте існують й інші підходи до систематизації лекцій. Для підвищення пізнавальної активності

студентів під час реалізації такої форми роботи викладач використовує цілу низку прийомів; найефективнішими з яких є: постановка риторичних питань, що вимагають осмисленої відповіді, включення в лекцію елементів бесіди та завдань з визначення понять; формулювання положень, робота з мікрогрупами з проблемних питань. Утім, у сучасних освітніх технологіях нерідко виокремлюють лекції, які є найбільш ефективними для викладання у ВНЗ. С. С. Вітвицька запропонувала свою досить вдалу їх класифікацію [6]:

♦ ***Лекція-бесіда***, або діалог з аудиторією. Вона передбачає активізацію уваги студентів до найважливіших питань з теми, визначення змісту навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії. Це досягається такими прийомами: викладач мотивує вивчення теми на початку лекції не тільки з метою контролю засвоєння знань, а й для виявлення думки аудиторії, рівня ознайомлення студентів з певною проблемою, ступенем їх готовності до сприйняття лекційного матеріалу. Питання адресуються всій аудиторії, і формулюються таким чином, щоб на них можна було давати однозначні відповіді. Питання можуть мати як елементарний (ознайомчий) характер, так і бути проблемними за своєю суттю. З урахуванням думок студентів викладач обмірковує, яким чином найдоказовіше викласти наступну тезу. С. С. Вітвицька вважає, що студенти мають можливість самостійно сформулювати висновки, узагальнення, краще зрозуміти глибину теми.

♦ ***Лекція-дослідження***, споріднена з лекцією-бесідою. Викладач пропонує слухачам методом «мозкової атаки» спільно вивести правило, закономірність процесу, явища. При цьому досить важливим є досвід і знання аудиторії, адже в разі неуспіху зворотної інформації бракуватиме. Уточнюючи та доповнюючи відповіді, викладач підводить теоретичну базу під практичний досвід, колективну думку, а отриманні разом висновки записуються на дошці.

Загальна схема лекції-дослідження має такий вигляд: перед слухачами ставиться загальне пізнавальне завдання, яке протягом заняття постійно уточнюється та вивчається за допомогою пізнавальних часткових завдань. Використовують 4—8 проблемних завдань, кожне з яких — ще один щабель у розв'язанні основної проблеми, її конкретизація та виявлення логічних зв'язків і відносин. Основне завдання цього етапу лекції — розкриття способів, прийомів руху думки, методики аналізу фактичного матеріалу. Засоби управління пошуковою пізнавальною діяльністю

навчання в даному типі лекції важливо підбирати так, щоб вони допомагали, спонукали слухачів не лише засвоювати теорію, а й методику подання та дослідження фактичного матеріалу. Особливе значення при цьому мають дидактичні прийоми наукового пошуку, змістовного міркування.

У заключній частині лекції доцільно використовувати контрольні завдання (логічні та практичні операції), які б сприяли засвоєнню вагомих методологічних положень, умінь і навичок для подальшої поглибленої самостійної процесі студента.

♦ ***Лекція-презентація***. Цей тип лекції сприяє формуванню вмінь і навичок зі структурування навчального матеріалу, формування цілепокладання та виявлення логічних зв'язків, вироблення теоретичних і практичних висновків та рекомендацій. Незважаючи на те, що цей тип лекції є доволі популярним серед західних викладачів, він набуває останнім часом дедалі більшого поширення й в Україні. У розробці лекції-презентації конче важливою є правильна побудова саме візуальної частини (рис. 4.8).

Рис. 4.8. Логічна схема побудови презентації

♦ ***Лекція-дискусія***. Протягом лекції викладач ставить питання-суперечності, використовує відповіді слухачів на запитання, організовує вільний обмін думками. Це дозволяє ефективно активізувати навчальний процес, керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконування. Ефективною лекція-дискусія стане лише за умов правильного формулювання питань, цілеспрямованого управління та розуміння специфіки контингенту аудиторії.

♦ ***Лекція з розбором конкретних ситуацій***. За формою така лекція має в своїй основі дискусію, одначе для обговорення викладач ставить не запитання, а провокує конкретну ситуацію, що складається з інформації для оцінки явища, дій, їх обговорення та рультатів. Іноді обговорення мікроситуації використовується як своєрідний пролог до наступної частини лекції. Це необхідно для того, щоб зосередити увагу аудиторії на окремих змістових частинах, проблемах, суперечливих фактах, підготувати студентів до творчого сприйняття матеріалу.

Н. А. Давидов та Н. А. Бойченко пропонують подібну до цього типу — проблемну лекцію. Дидактичні особливості проблемних лекцій були розроблені в педагогіці М. І. Махмутовим, М. М. Скаткіним, І. Я. Лернером, А. В. Фурманом, С. С.Вітвицькою.

Традиційна лекція містить роз'яснення, наочність, опис, наведення прикладів, проблемна — всебічний аналіз явищ, науковий пошук істини, структурована побудова її формується логікою послідовно змодельованих проблемних ситуацій за допомогою висунення проблемних питань або завдань. А проблемне питання має у своїй основі діалектичну суперечність і передбачає, що для її розв'язання варто використати не репродукцію знань, а міркування, порівняння, пошук, набуття та застосування нових набутих знань.

За С. С. Вітвицькою, для створення проблемної ситуації викладачеві слід використати наступні прийоми:

— пряму постановку проблеми; постановку гострих нерозв'язаних питань;

— повідомлення інформації, яка містить суперечність, цитування протилежних поглядів різних авторів на одне і те саме питання (спонукання студентів до вибору й аргументації);

— звернення до життєвих явищ, які потрібно пояснити, прослухавши частину лекції, допомогти сформулювати висновки; виконання студентами ролі експертів, опонентів, рецензентів, визначення точної та неточної інформації;

— повідомлення фактів, які викликають непорозуміння;
— зіставлення побутових знань з науковими.

Проблемна задача на відміну від питання має допоміжну інформацію та в разі необхідності — деякі орієнтири пошуку для її рішення. Необхідно пам'ятати, що проблемні питання можуть імплементуватися в завдання, а завдання — поділятися на питання та підпитання. Тож проблемна лекція вимагає ретельного аналізу та відбору ключового матеріалу, який складає логічний каркас теми, вибору основних проблем і перетворення їх у проблемні ситуації (не більше 3—4), продумування логіки та методики генерування шляхів вирішення кожної ситуації, що дозволяє слухачам перебувати в постійному процесі паралельного мислення й авторства у виконанні проблемних завдань разом з викладачем.

♦ ***Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку.*** Суттєве педагогічне значення має використання під час лекції засобів зворотного зв'язку різного ступеня складності. Саме він виконує роль способу продуманого психологічного впливу на слухачів, їх активізацію та ефективний спосіб подання матеріалу для викладача, уявлення про хід засвоєння матеріалу. Прикладом такої лекції може бути програмоване навчання, за якого викладач має можливість отримати інформацію про реакцію аудиторії на поставлене питання за допомогою технічних засобів.

За відсутності технічних засобів навчання можна використовувати метод опорних конспектів, опорних структурно-логічних схем, що сприятиме роботі моторики пам'яті, мислення, а при наступному використанні — поглибленому засвоєнню студентами навчального матеріалу.

♦ ***Лекція-консультація.*** За Н. А. Давидовим та Н. А. Бойченко, такий тип лекцій використовують за вивченні тем з чітко вираженою практичною спрямованістю, що може здійснюватися за кількома варіантами.

1. Лектор викладає основні моменти лекції, концентуючи увагу на проблемах, пов'язаних із практичним використанням розглянутих питань. Потім слухачі ставлять запитання. У кінці заняття доцільно перевести невелику дискусію, яка завершується заключним словом викладача.

2. За кілька днів до лекції викладач збирає запитання слухачів у письмовому вигляді. Перша частина заняття проходить у вигляді лекції, в якій педагог відповідає на поставлені заздалегідь запитання, доповнює їх. Друга частина проходить у формі відпо-

відей на додаткові питання слухачів, вільного обміну думками та завершується заключним словом викладача.

3. Заняття відбувається у формі групової консультації, в якій беруть участь кілька спеціалістів з проблеми, що вивчається. Використання такого типу лекції ефективне під час вивчення актуальних і комплексних проблем [10].

♦ Аналогічною за структурою є ***міжпредметна лекція***. Лекція читається одним (найбільш підготовленим) викладачем або кількома з тих навчальних дисциплін, які вивчаються. Головна її перевага в тому, що вона дозволяє вивчати навчальні питання з позиції кількох наук одночасно, тим самим формуючи у студентів системний погляд на явища, процеси сучасного суспільства.

♦ ***«Лекція вдвох»*** є різновидом як міжпредметної, так і предметної форми активного залучення слухачів до професійного дослідження, соціальних проблем і передбачає моделювання професійної діяльності фахівця тій професії, до якої готуються студенти.

Предметна «лекція вдвох» викладається лекторами однієї навчальної дисципліни, міжпредметна — викладачами двох різних дисциплін. Основні переваги такої лекції у тому, що викладання проводиться на «контрасті» (різні позиції) та на взаємодоповненні кількох дійових осіб.

♦ ***Лекція із запланованими помилками***. Цей вид лекції дозволяє підвищити контролюючу функцію занять. Викладач називає тему заняття та наголошує на тому, що в навчальному матеріалі є помилки. Оголошені помилки викладач виносить на окремий аркуш і демонструє його слухачам. Наприкінці лекції уточнюється правильне розуміння матеріалу, понятійного апарату, що дозволяє активізувати увагу студентів, навчає формулювати відповіді, контролює їх готовність до професійної діяльності [10].

А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм пропонують мультимедійні лекції, для наочного супроводу яких можна спробувати використовувати програмне забезпечення презентацій Microsoft Power Point. Основним принципом використання цього типу є застосування презентаційних програм, зокрема додаткової функції комп'ютеризованої презентації, заголовки до зображень, анотації до них, поєднання кількох зображень на одному слайді. На більш високому рівні застосовуються інтерактивні таблиці, діаграми та графіки до слайдів [19].

Освітня парадигма XXI ст. поряд із традиційною педагогічною технологією називає також креативну психолого-педаго-

гічну технологію, суть якої полягає в творчій побудові педагогічного процесу, в основі якого — інтереси та цінності особистості, які домінують над сенсом навчальної діяльності.

Особистість викладача або технолога навчального процесу є провідною, але постійних змін зазнає його позиція щодо студента. Викладач виступає не тільки як носій інформації, наставник, а й як помічник у становленні особистості студента. Так змінюється характер управління навчальною діяльністю та впливу викладача на студента. Суттєвих зрушень зазнає й позиція студента, який змінює орієнтацію з результату засвоєння та отримання оцінки на активну взаємодію з викладачем. Змінюється й функція знань та спосіб організації процесу їх засвоєння. Заучування та репродукування організуються в різні форми пошукової мислительної діяльності як продуктивний творчий процес, який дістає своє відображення в групових формах взаємодії, співробітництва та співтворчості, а це можна досягти лише в ефективнішій побудові форм організації навчання, зокрема лекції. Сучасна лекція повинна мати чітку внутрішню логічну структуру, яку викладач не один раз обміркував і намітив у своєму плані-конспекті. Матеріал слід групувати, поділяти на складові, виокремлювати його основні положення. Поряд із такими способами викладу матеріалу, як опис-характеристика, розповідь, пояснення конче потрібно також використовувати метод аналізу та узагальнення, індукції та дедукції, порівняння та зіставлення. Неабияке значення для встановлення контакту з аудиторією має мотивація, адже викликати у слухачів цікавість до вивчення теми, активізувати їхню пізнавальну активність і самостійність є доволі важливим для правильної організації роботи з аудиторією. З цією метою досвідчені викладачі використовують яскравий приклад, парадокс, суперечність, гостро сформульоване запитання. Утримувати увагу студентів під час лекції можна завдяки чіткій логіці викладання матеріалу, його глибокого змісту, чіткого формулювання положень, висновків, використанню новітніх цікавих даних, матеріалів з досвіду роботи, ТЗН. Слід пам’ятати, що лектору потрібно ретельно конструювати інформацію, дотримуватися пропорцій між фактами, що повідомляються, і теоретичними узагальненнями — логічними конструкціями, які допомагають студентам їх усвідомити. Структура викладу інформації залежить од змісту обраних методів викладання, можливостей викладача. На зміну загальноприйнятій структурі лекції (вступ актуальність проблеми, мета, завдання, основні поняття, актуалізація життєвого досвіду студентів), основна частина (виклад інформації), висновок (резюме, ос-

новні ідеї лекції)) приходить зовсім інша — актуалізація опорних знань і життєвого досвіду студентів, мотивація, тези, аргументація положень, висновки. Для мобілізації уваги слухачів, активізації самостійного мислення викладач висуває перед ними проблеми, альтернативи і надає можливість самостійно сформулювати та довести необхідні висновки. Провідною складовою успішної лекції є встановлення та підтримка контакту з аудиторією на основі педагогічного співробітництва, емоційного впливу на слухачів, інтонації та виразності, включення елементів гумору. У заключній частині конче важливим є узагальнення суттєвих питань лекції, формулювання висновків, мотивація та формулювання завдань для самостійної роботи, відповіді на запитання.

Більшість сучасних науковців, які досліджують проблеми вищої школи, звертає особливу увагу на семінарські заняття, які надають значно більше можливостей для закріплення знань, посилення співпраці між викладачем і студентом. Тож семінарські заняття є однією з основних форм організації навчання у вищій школі, що забезпечує:

— поглиблення вивчення означеного курсу;

— заохочення активного навчання;

— розвиток критичного, системного, правового мислення;

— пізнавальну мотивацію та професійне використання набутих знань, умінь і навичок у навчальних умовах;

— зв'язок теорії з практикою;

— активні методи навчання в мікрогрупах;

— інтеграцію в практичну діяльність;

— навички роботи з науковою, методичною літературою, з навчальним текстом, документами;

— виховання принциповості та сміливості в судженнях, самокритичність, толерантність у студентів;

— формування вмінь і навичок щодо функціональних компетенцій;

— контроль рівня знань слухачів і якості їхньої самостійної роботи.

Семінарські, практичні заняття умовно складаються з таких взаємопов'язаних складових:

— самостійне вивчення й опрацювання студентом програмного матеріалу;

— усвідомлення та розуміння (обговорення на занятті результатів пізнавальної діяльності);

— практика та зворотний зв'язок (формування практичних навичок);

— закріплення та застосування (перенос знань і вмінь у нову ситуацію, виконання вправ).

За В. А. Сластьоніним, найпоширенішим є три типи семінарів:

♦ ті, що сприяють поглибленому вивченню визначеного систематичного курсу;

♦ ті, що доповнюють або допомагають вивченню окремих основних і найважливіших тем або проблем курсу;

♦ семінари дослідницького характеру з незалежною від лекцій тематикою (спецсемінари).

Успіх семінару безумовно залежить від таких складових: теоретичної, педагогічної та методичної підготовки викладача, його організаційних умінь і навичок.

Готуючись до семінару, виклад має:

— ретельно продумати використання теоретичного матеріалу та заповнення вихідної документації,

— обміркувати визначення й уточнення завдань і мети заняття, час підготовки студентів до семінару;

— визначити обсяг робіт, які повинні виконати студенти;

— продумати проблемні питання, поставлені в лекції, які потрібно розглянути та знайти їх рішення;

— спланувати час, відведений для реалізації плану семінару.

(Питання повинні мати форму проблеми, суперечності, охоплювати сутність проблеми, але бути досить лаконічними, не повторювати формулювань певних пунктів лекції, враховувати наукову та професійну спрямованість студентів, заохочувати слухачів до роботи з першоджерелами).

Важливо виокремити роль викладача як керівника семінарського заняття.

Його вступне слово чи цільова установка має включати такі складові:

— наголос на науковій спрямованості проблеми, що вивчається, та встановлення зв'язку із практикою;

— привернення уваги до логічного зв'язку із попередньою темою та курсом уцілому;

— поєднанні з професійною підготовкою студентів;

— демонструванні суворого лаконізму, логічної побудови та забезпеченні високого емоційно-психологічного настрою [4].

Безумовно, основним засобом управління семінаром є використання запитань до студентської аудиторії — допоміжних, на уточнення, спрямовування, зустрічних і проблемних.

Допоміжні та спрямовувальні запитання ведуть обговорення у потрібному напрямі, усувають небажані відхилення від пробле-

ми. Такі випадки свідчать про такт і методологічну майстерність викладача.

Окремо необхідно відзначити зустрічні та проблемні запитання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності навчальної аудиторії.

Зустрічні запитання наближені до завдань на розвиток самостійності мислення, оскільки включають вимоги аргументації, аналізу змісту окремих положень. Вони сприяють виявленню логічних помилок у формулюванні висновків слухачів, які відповідають. Можна ставити такі запитання: «Чим ви доведете істинність своїх поглядів, висновків, основних положень?», «Які аргументи ви можете навести у вирішенні даної ситуації?», «Чи всі аргументи, висловлені вашими колегами, є достатніми та правильними?». Використовуючи цей тип запитань, можна успішно активізувати навчальну діяльність аудиторії.

Проблемні питання використовують для поглиблення знань. Вони можуть бути трьох типів.

Перший — орієнтує слухачів на з'ясування методологічних висновків теми, яка вивчається, або на осмислення історичного досвіду. Такі питання можуть мотивувати студентів до науково-дослідної діяльності. Інший тип питань пов'язаний з виробленням і набуттям студентами навичок самостійного застосування теоретичних знань як методологічних принципів для аналізу подій та явищ.

Проблемні питання в основі своїй слугують набуттю вміння розкриття суті суперчностей, тому третій тип питань доречний для проведення дискусії, полеміки, «сократівської бесіди».

Ці методи навчання спираються на групове мислення, гнучку форму спільної творчої діяльності викладача та студента. Ці питання мають спонукати до постійних міркування, доведень, обстоювання власної думки, позиції і, як результат цієї діяльності — створення проблемної ситуації, для рішення якої необхідні індуктивні узагальнення [4]. Для активізації семінарських занять доречно використовувати методи рецензування, аналізу досвіду, аналізу причин і наслідків подій, явищ, вправ, практичних завдань. Підсумовуючи заняття викладач має зосередити свою увагу на:

- оцінці діяльності кожного студента та групи в цілому;
- оцінці рівня обговорення проблеми в цілому, її методологічного значення;
- відповідях на запитання, які не отримали відповіді в ході семінару;

• перевагах і недоліках навчальної роботи аудиторії;

• наданні рекомендацій та побажань щодо підготовки наступного заняття.

Вищезгадувана С. С. Вітвицька свого часу запропонувала таку класифікацію типів семінарських занять:

1. Залежно від складності, обсягу та вимог: просемінари (підготовчі); власне семінари; міжпредметні семінари.

2. Залежно від мети: семінар-повторення та систематизації знань; семінари з вивчення нового матеріалу; комбіновані.

3. За формою проведення: семінар-бесіда, семінар-обговорення (реферативний); комбіноване читання; дискусії; розв'язування проблемних завдань; комбінований; міжпредметний семінар і його різновид — семінар-конференція.

За Н. А. Давидовим і Н. А. Бойченко:

1. Семінар-дискусія. «Суперечка рядів», «Викладач проти слухачів», «Слухачі проти викладача».

2. Семінар-дослідження.

Досить важливим у плануванні семінарських і практичних занять є їх підготовка. При цьому одним з її основних етапів є планування навчального процесу (методологія — основні концептуальні засади навчання та визначення мети та цілей відповідно до навчальних потреб конкретного заняття).

У зарубіжній педагогіці, зокрема в американській та європейській, основні концептуальні засади навчання розглядаються як поверхове та поглиблене.

Поглиблене та поверхове навчання є двома відмінними підходами до навчання взагалі. Уперше вони були сформульовані в оригінальному емпіричному дослідженні Marton та Säljö (1976), яке серед багатьох інших було згодом удосконалене Ramsden (1992), Biggs (1987) та Entwistle (1981).

Хоч учасники навчання також можуть бути класифіковані як «глибокі» та «поверхневі», ці прикметники не є атрибутами індивідуумів: слухач може використовувати обидва підходи в різні періоди, а кожний з них може надавати переваги тому чи тому підходу. Вони тісно пов'язані з мотивацією: «глибоке» з внутрішньою мотивацією, тоді як «поверхове» із зовнішньою мотивацією. Кожен з підходів може бути застосований учнем будь-якої форми мотивації.

Існує ще й третя форма, яку численні автори ідентифікують як «досягнення» чи стратегічний підхід, який можна охарактеризувати як добре зорганізовану форму поверхневого підходу. При цьому основною мотивацією найшвидше є здобуття оцінок, а на-

вчання вибудовується у формі гри й набуття знань і навичок покращує та діяльність (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОВЕРХОВОГО ТА ПОГЛИБЛЕННОГО НАВЧАННЯ

Поверхневе навчання	Поглиблене навчання
Фокус навчання як такий, що посилює важливість чогось іншого	Фокус на навчання як таке, що важливе само пособі
Фокус на не пов'язані частини завдання	Пов'язує попереднє знання з новим знанням
Інформацію, яка оцінюється, потрібно просто запам'ятати	Пов'язує знання з різних курсів
Факти та концепції пов'язані без обмірковування (рефлексії)	Пов'язує теоретичні ідеї із щоденним досвідом
Не розрізняється принципи та приклади	Пов'язує та відрізняє докази від судження
Завдання вважається зовнішньо закладеним	Організовує та структурує зміст як єдине цілісне
Наголос — зовнішній, базований на вимогах оцінювання	Наголос — внутрішній, від самого студента

Поверховий слухач намагається подати те, що викладач хоче оцінити, та, як правило, вмотивований очікуванням провалу. Проведене свого часу одне цікаве дослідження переконливо довело, що спроби викладачів (тренерів) передати те, чого вони бажають у формі поглибленого навчання, досягається лише тоді, коли студенти якомога частіше залучаються до виконання комплексних контекстуальних вправ і намагаються відтворити характеристики поглибленого підходу з поверхневого базису (Ramsden, Beswick, Bowden, 1986).

Для викладача ВНЗ конче важливим є визначення концепції навчання, адже її послідовна реалізація значною мірою визначатиме успіх викладання взагалі. На сьогоднішній день найбільш вдалими є:

— *навчання як кількісне збільшення знань*.

Навчання це буття інформації та «багато знань».

— *Навчання як запам'ятовування*.

Навчання — це накопичення інформації, яка може бути відтвореною.

— Навчання як освоєння фактів, умінь і методів, які можуть бути збережені та використані за потреби.

— Навчання як пошук смислу чи абстрактного значення.

Навчання включає віднаходження зв'язків між частинами предмета і його зв'язків з реальним світом.

— Навчання як інтерпретація та розуміння дійсності в інший спосіб[*].

Навчання включає осмислення світу через реінтерпретацію знань.

Сучасний британський дослідник J. Ftherton (2005) вважає, що між концепціями 3 і 4 спостерігається якісний стрибок. Стверджується, що 1, 2 і 3 концепції відображають позиції поверхневих стратегій, тоді як 4 і 5 — належать до глибоких стратегій.

Семінарські та практичні заняття обов'язково повинні мати мету. Формулюючи її можна використати такі словосполучення: подання інформації, засвоєння знань, умінь і навичок або мотивування цікавості у вивченні предмета. Мета визначається як ціль навчання, а його результати як очікувані, які узагальнюють те, що саме викладач очікує від студентів на занятті. Перед тим, як почати планування завдання викладач має відповісти сам собі на деякі питання: «Яка загальна мета заняття?», «Якими є цілі чи детальні завдання?», «Якими мають бути очікувані результати?», «Якою частиною загальної програми (курсу) є конкретне заняття?», «Як поєднати методи навчання, прийоми, педагогічну техніку для досягнення більш високих результатів навчання?».

Наступний крок у процесі планування, полягає в розробці мети навчання, яка складається з трьох важливих компонентів, які студент:

— зобов'язаний знати;

— повинен би знати;

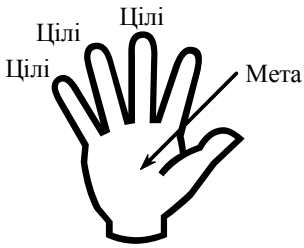
— міг би знати.

За такого підходу викладач чітко структурує матеріал і визначає, що є основним у навчальному процесі, а що може його доповнювати.

Професор університету штату Іллінойс Норман Е. Гронланд, розробляючи теорію та методику цілепокладання, наводить дуже

[*] *Див.*: Atherton J. S. (2005) Learning and Teaching: Deep and Surface learning [On-line] UK: Available: http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm

цікаве зіставлення, порівнюючи концептуальну мету з рукою, а ці конкретні цілі (завдання) — з пальцями [33].



Він стверджує: «Якщо ми хочемо, щоб студенти опанували навички міркування, то ми повинні забезпечити їм такий досвід, який вимагає використання міркувань» [33].

Навчальні цілі складають основу для інтегрування методів навчання, вивчення матеріалу й оцінку. У плануванні проблемних результатів, навчальні дії і, як результат, — оцінка повинні перебувати в гармонії.

Отже, осмислюємо й аналізуємо всю інформацію для заняття, узагальнюємо та формуємо логічні зв'язки між основними питаннями, потім відокремлюємо першочергове від другорядного. Для цього використаємо лінійне планування для визначення основних заголовків і змісту. Загальна схема при цьому може мати такий вигляді:

Вступ → Основна частина (опорна інформація) →
→ Заохочення активного навчання →
→ Практичні вправи → Висновки

Викладачеві обов'язково слід під кожним заголовком чітко сформулювати основний зміст того, що необхідно опанувати студентам.

Вступ містить опис того, що викладач планує, мотивує, актуалізує, висновок міститиме коротке узагальнення, основні ідеї тих ключових понять, процесів, які вивчалися, конкретизувалися, підлягали аналізу, синтезу та використовувалися в практиці. Для кожного етапу заняття методисти радять створити максимальний ефект, подаючи відповідні приклади, історії, аналогії, статистику, висловлювання, візуальні ілюстрації та використання практичних і ситуативних вправ.

Типи практичних вправ:

♦ прості практичні вправи, спрямовані на закріплення теоретичного матеріалу;

♦ практичні вправи, які вимагають аналізу порівняльного досвіду;

♦ практичні вправи, спрямовані на активізацію попереднього досвіду студента;

♦ практичні вправи, скеровані на застосування та інтеграцію набутих знань у практичну діяльність (пошук шляхів розв'язання проблем).

Необхідно зауважити, що викладач обов'язково повинен дотримуватися логічної послідовності в організації навчального заняття, щоб досягти запланованого результату. Існують необхідні методичні рекомендації — як дотримуватися логіки навчального процесу:

♦ розбити навчальний процес на частини для кращого засвоєння;

♦ максимізувати інтерактивність під час навчання;

♦ продумати початок, середину та закінчення заняття, всі важливі етапи планування;

♦ розпланувати заняття в часі;

♦ створити баланс між теорією та практикою, що дає можливість зворотного зв'язку на практичних заняттях;

♦ поєднати (зіставляйте те, що ви робите, з очікуваними результатами) заняття (наприклад, робіть перевірку розуміння підтеми).

Для підвищення ефективності семінарського (практичного) заняття викладач має продумати та обрати шляхи поєднання навчальних цілей і емпіричних проблем:

— від ***відомого*** до ***невідомого*** (це зазвичай допомагає слухачам);

— від ***простого*** до ***складного*** (також корисно);

— у хронологічному порядку;

— в порядку пріоритету (необхідне, а тоді бажане, потім те, що можна було б зробити);

— в порядку урізноманітнення (наприклад, змушування, яке зберігає зацікавлення студентів).

Розробити аналітичний інструментарій, необхідний для навчальної практичної діяльності слухачів, який може включати такі методи, як моделі налізу правових систем, правовідносин, вивчення досвіду за допомогою порівняльного аналізу, стратегічне управління та прогнозування, аналіз результатів рішення, діяль-

ності, політики, аналітичні моделі, підходи до поняття правової держави, виборчої системи, політичної системи.

Професор Норман Е. Гронланд [33] постійно наголошує на тому, що викладач під час заняття має контролювати результати вивчення певної теми (знання, розуміння, навички, міркування (погляди), навички роботи (виконання) та усвідомленої діяльності студентів у мікрогрупі).

Етап оцінювання навчального процесу та підбиття підсумків багатоаспектний. Викладач повинен визначити:

♦ наскільки отриманий результат відповідає поставленим цілям;

♦ якою є зворотна інформація від студента (які основні ідеї опрацювали на занятті та як їх можна використати в практичній діяльності);

♦ якою є віддача (наскільки досягнуті результати слухачів збігаються з бажаними);

♦ наскільки ефективним є компонент, що доповнює (визначення додаткового ефекту, досягнутого студентами в процесі навчального заняття);

♦ якою є характеристика підготовки групи в цілому;

♦ як оцінюються переваги та недоліки;

♦ які можна дати рекомендації та методичні поради студентам у подальшій самостійній роботі.

Зупинимося на деяких видах семінару, які були запропоновані свого часу Н. А. Давидовим і Н. А. Бойко [10] та застосовані нами до конкретних умов викладання права.

Семінар «Суперечка рядів»

Цей вид семінару належить до дискусійних. Група слухачів поділяється на три частини — ряди (два крайні й один середній). У середньому ряді кількість слухачів має бути нерівної кількості, але більше трьох. Вони будуть суддями. У двох крайніх рядах — кількість слухачів має бути однаковою. Заняття починається з оголошення викладачем правил проведення семінару.

Основне завдання опонентів — довести «суддям», що погляди, які вони обстоюють, є прийнятнішими, ніж у протилежної сторони. Судді повинні вислухати, розібратися в ситуації, визначити, чия аргументація заслуговує на довіру; з цього приводу вони готують свої коментарі. Голосування таємне. Результати оголошує викладач [10].

Семінар «Викладач проти слухачів»

Суть семінару полягає в тому, що слухачі прагнуть знайти правильне формулювання принципу (закону, категорії), а викла-

дач щодо кожного висунутого формулювання виставляє контраргумент. Роль викладача — суперечити, заперечувати, наводити приклади, які свідчать в одному випадку про цілеспрямовані дії, в інших — виявити вміння відрізнити об'єкти за найпростішими абстрактними параметрами тощо. При підбитті підсумків викладач спонукає студентів до подальшого самостійного міркування.

Семінар «Слухачі проти викладача»

Викладач пропонує кожній мікрогрупі студентів сформулювати кілька питань з проблеми, яку вони опрацьовують. Питання записуються на дошці, при цьому обов'язковим є елемент змагання. Кожна мікрогрупа прагне сформулювати своє запитання краще, ніж інша, а викладач допомагає учасникам чіткіше їх ставити. Звичайно, у своїх відповідях викладач виходить за межі навчальної теми, але слід пам'ятати, що це заняття є підсумковим, і його основним призначенням є розвиток та формування світоглядних уявлень і переконань слухачів.

«Семінар-дослідження»

Цей тип семінару є досить ефективним, коли досліджується проблема, яка досить мало описана в науково-методичній літературі, але актуальна для професійної діяльності спеціаліста.

Методика семінару може бути різною залежно від мети і методів навчання обраних на даний момент, але її загальний алгоритм специфікації має такий вигляд:

1. Семінари з підготовкою та заслуховуванням рефератів з актуальних проблем права з подальшим їх обговоренням.

2. Семінар із застосуванням методу «мозкового штурму».

3. Семінар із застосуванням методу організаційно-діяльністної гри. Викладач заздалегідь дає завдання-проблему або ж кілька взаємопов'язаних між собою проблем. Студенти під час заняття ведуть пошук їх розв'язання за рахунок методологізації та групової рефлексії.

У всіх видах цього семінару існують майже однакові правила, які зводяться ось до чого:

— чітке визначення мети та завдань (з обов'язковим урахуванням навчальних потреб і визначених проблем);

— мета й цілі мають бути актуальними та зрозумілими для студентів;

— завдання повинні бути досягненними, вимірюваними та діяльнісно-орієнтовними;

— має бути достатня ілюстрованість реальними прикладами;

— основою постановки пізнавального завдання на семінарі, залучення слухачів до диспуту-дослідження є основна доповідь;

— складовими доповіді можуть бути результати дослідження, проведеного доповідачем, аналітичні дані, що спрямовує діяльність на семінарському занятті на методи дослідження, виконання практичних, пізнавальних завдань, що врешті-решт передбачає використання засобів забезпечення стійкого зацікавлення (демонстративність, наочність, покладання на практичні приклади) та функціональність (надання аналітичного інструментарію для розв'язання проблем), посилання на конкретні факти та додаткові наукові джерела.

Міжпредметний семінар

На семінарі утворюються міжпредметні групи викладачів, які і проводять заняття.

Мета такого семінару — сформувати у студентів знання, вміння, навички, а також ті види діяльності, які вони опанували в ході предметного вивчення різних наук. Навчально-виховним завданням міжпредметного семінару є створення навчальних, практичних умов для студентів з метою синтезу їхніх знань, усвідомлення міжпредметних зв'язків, засвоєних під час вивчення окремих наук. Конче важливим при цьому є формування у слухачів практичних підходів до розв'язування професійних проблем.

Заняття доцільно починати зі створення проблемної ситуації, усвідомлення якої стимулює слухачів до необхідності аналізу професійної проблеми з позицій різних наук. Первинним результатом розв'язання проблем вважається вихід слухачів на формулювання нестандартних проблемних питань. При цьому обов'язковим є дотримання методики управління ходом заняття залученими викладачами (перехід управління навчальним процесом од одного до іншого, взаємне доповнення педагогів).

Успіхом цього етапу, як вважають Н. А. Давидов і Н. А. Бойченко (1992), є вміле підведення слухачів до «синтезу» своїх знань на основі осмислення міжпредметних зв'язків між різними аспектами досліджуваної проблеми.

У зв'язку з певними особливостями спеціальності, яку опановують студенти у ВНЗ, широко використовують практичні заняття. Методологічною особливістю вищевказаних занять є тісний зв'язок теорії з практикою, сприяння набуттю слухачами практичних умінь і навичок застосування отриманих знань у ході лекції

чи самостійної пізнавальної діяльності. Проблеми та завдання, визначені на лекції чи на практичному занятті, набувають конкретного вираження та розв'язання. Лекція може давати теоретичну основу практичного заняття, а практичне заняття — відповідно, спрямовує до наступної лекції і виконує функції розвитку, закріплення, застосування навчального матеріалу. Це необхідно розуміти насамперед тоді, коли лекційний та практичний курси ведуть різні викладачі.

Останнім часом у вищих навчальних закладах набула поширення методика педагогічного співробітництва, робота в мікрогрупах, а також застосування активних та інтерактивних методів навчання. Педагогічний досвід доводить, що під час цих занять не бажано обмежуватися лише відпрацюванням умінь і навичок, студенти повинні усвідомлювати провідну ідею курсу, який викладається, та його зв'язку з практикою життя. Тому необхідними та актуальними будуть:

— допомога слухачам у систематизації, поглибленні та закріпленні набутих теоретичних знань;

— сприяння опануванню студентами прийомів вирішення практичних завдань, тлумачення законодавчих норм, оволодінням навичками та вмінням роботи з документами, службовою документацією і схемами, використання довідкової та наукової літератури;

— формування вміння самостійно навчатися, що передбачає оволодіння методами та прийомами саморозвитку, самоконтролю;

— закладання основ кваліфікації спеціаліста певного профілю;

— розвиток творчого потенціалу студентів як майбутніх фахівців.

Практичні заняття можуть бути різні за своєю структурою. Деякі з них передбачають самостійну діяльність студентів, а викладач тільки перевіряє результат; натомість інші — передбачають діяльність студента під контролем викладача, зокрема використання частково-пошукового методу. Слід зауважити, що обов'язково варто звернути увагу не стільки на отримання правильного результату, скільки на те, щоб домогтися застосування знань, прояв елементів творчого мислення, тобто перетворити виконання проблемного завдання в процес мислення, обмірковування, тлумачення. Безумовно, це сприятиме розвитку в слухачів професійно значущих якостей особистості. Отже, задля

досягнення основних навчальних цілей практичних занять необхідно:

♦ дотримуватися пропорційного співвідношення навчальних дій на лекціях і семінарських заняттях; доцільного використання тих методик, які відповідають певним завданням;

♦ наближати дії студентів до реалій життя, пов'язуючи це з виконанням ними майбутніх функціональних обов'язків;

♦ формувати цілісну систему, в якій здійснюватиметься рух від індивідуальних до колективних компетенцій;

♦ використовувати в навчальній діяльності документи, законодавчі норми, технологічні карти, угоди, розписки, доручення.

Сучасна методична наука фокусує увагу викладача вищої школи на основному спрямуванні практичних занять — формуванні спеціальних (предметних) умінь і навичок. Найважливіші з них наводить С. О. Морозова [21]:

— уміти пояснювати значення юридичних термінів;

— визначати найважливіші ознаки юридичних понять;

— уміти коментувати юридичні тексти;

— уміти застосовувати юридичні знання для аналізу конкретних життєвих ситуацій;

— уміти формулювати й аргументувати свою думку в розборі ситуації з позиції права;

— уміти складати деякі офіційні папери (заяви, розписки, скарги, угоди);

— уміти проектувати правомірну поведінку в юридично важливих ситуаціях.

Тож розглядати розвиток і формування спеціальних умінь і навичок слід через селектування (цілеспрямований відбір) методів, прийомів і способів навчання. Алгоритм цієї дії наведено в табл. 4.5.

Таблиця 4.5

ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК

№	Спеціальні вміння та навички, які необхідно формувати	Можливі методи, прийоми
1	Формування правового мислення: — логічного — критичного — системного — практичного — оперативного — творчого	Навчання структуруванню тесту (блок-схеми, граф-схеми, логічно-смислові моделі, опорні конспекти, логічні послідовності). Застосування методик розвитку критичного мислення («Гронування», «Кубування», «Дискусійна сітка»), творчого мислення (синектика, ментальні карти, бісоціація, аналогія) — Метод індуктивних бесід

Продовження табл. 4.5

№	Спеціальні вміння та навички, які необхідно формувати	Можливі методи, прийоми
2	Розвиток уміння інтегрувати теоретичні знання з різних предметних блоків, навичок проектування та прогнозування діяльності	Використання «Арт-технологій» (методика «колажу», психологічного театру, методу карикатур і коміксів. Ділова гра «Вміння складати план безпеки» — Метод «мозкового штурму» — Метод проектів (дослідницький, інформаційний, практико-орієнтаційний, моно проект, міжпредметний, міжнародний) — Метод організованих стратегій: а) стратегії використання інформації; б) стратегії функціонально-цільового аналізу; в) стратегія аналізу суперечностей
3	Навчити працювати з юридичною літературою, аналізувати її, орієнтуватися в основних юридичних джерелах	Робота з документами, нормативними актами — Створення аналітичного інструментарію — Метод тлумачення правових норм — Складання анотації рецензії на одну з книг юридичного змісту — Реформування науково-методичних статей — Підготовка бібліографічних оглядів спеціальної юридичної літератури (іноземної) — Узагальнення потрібного однотипного правового матеріалу з різноманітних джерел і підготовка на цій основі висновків
4	Навчити знатися на галузях українського права та виробляти звичку постійно звертатися до юридичної літератури і джерел	— Методи експрес-диктантів, робота з юридичною термінологією — Розв'язання юридичних задач, аргументуючи підставами статей закону чи правової законодавчої норми — Визначення галузей права, порушення норм права за спеціально підготовленими для цього відеосюжетом, текстом, цитатою, ілюстрацією
5	Застосування теоретичних знань для розв'язання практичних проблем і формування професійних умінь	— Кейс-метод — Ділові, рольові, ситуативні, імітаційні ігри — Групова дискусія — Дебати — Методи прийняття рішень — Вирішення конфліктних ситуацій ненасильницьким шляхом — Метод евристичних питань

Закінчення табл. 4.5

№	Спеціальні вміння та навички, які необхідно формувати	Можливі методи, прийоми
6	Сформувати вміння самостійно орієнтуватися в законодавстві і застосовувати знання норм права до окремих життєвих ситуацій, які мають юридичний зміст	— Навчити розробляти основні форми організації навчання та проводити: урок, лекцію, семінар, ставити практичне завдання — Готувати тематичні презентації — Комп'ютеризовані презентації — Працювати з інтерактивними тематичними таблицями та діаграмами
7	Формування навичок професійного та практичного спрямування, використання теоретичних знань у реальному житті та професійній діяльності, захисту своїх прав і свобод та розуміння прав і свобод інших людей	Активні, інтерактивні методи навчання — Тренінг з профілактики асоціальної поведінки, спираючись на основи правових знань — Ділові, ситуативні, рольові ігри — Диспути, дебати, брифінги, конференції, парламентські слухання — Обговорення проблемних ситуацій — Кейс-метод — Формування вміння укладати цивільно-правові угоди, писати резюме, заяви тощо

Методика аналізу навчальних занять у ВНЗ

З метою вдосконалення педагогічної майстерності, оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, викладач повинен уміти методично грамотно й ретельно проаналізувати лекцію, семінарське, практичне заняття, практикум, тренінг. Наведена нижче програма дає чітке уявлення про характер оцінки й аналізу будь-якого заняття у вищій школі.

Програма спостереження й аналізу навчального заняття у вищій школі:

1. *Загальні відомості про заняття.* Мета відвідування. Прізвище, ім'я, по-батькові викладача, назва предмета. Дата, назва факультету, група, кількість студентів за списком і присутніх на занятті.

2. *Організаційний момент.* Початок заняття, привітання студентів, підготовка аудиторії та обладнання до заняття, оголошення теми та мети, основних питань.

3. *Тип і структура форми організації навчання.* Доцільність обраного типу заняття з погляд вивчення теми. Відповідність навчальній програмі та рівню знань студентів, відповідність структури заняття його типу, послідовність окремих етапів заняття (логічна, нелогічна). Забезпечення цілісності та завершеності заняття, темп його проведення. Мотивація навчання:

— чітке формулювання мети та конкретних завдань;

— обґрунтування необхідності опанування навчальним матеріалом для інших тем курсу й інших дисциплін (міжпредметні зв'язки) і для майбутньої професійної діяльності;

— забезпечення професійної спрямованості змісту навчання;

— вибір змісту навчання відповідно до пізнавальних вимог слухачів;

— забезпечення оптимального рівня вимог з дисципліни.

4. *Особливості реалізації принципів і методів навчання.* Аналіз змісту навчального матеріалу.

— Раціональність обраних викладачем принципів, методів, прийомів навчання, відповідність типу, змісту завдання.

— Зміст інноваційної діяльності викладача (мотиваційний, креативний, технологічний, корекційний компонент).

— Активізація пізнавальної діяльності студентів (методика активного навчання, проблемно-пошукове навчання, спрямовані на розвиток й особистісно-орієнтаційні технології навчання та впровадження їх у навчальний процес).

— Використання технологій формування критичного, системного, творчого мислення студентів та їхніх здібностей у генеруванні технологічних і конструктивних ідей для залагодження проблемних ситуацій.

— Доцільне використання наочності (візуальної інтерпретації).

— Мотивація й організація позааудиторного компоненту — самостійної роботи з теоретичним матеріалом (СРТМ), самостійної роботи студентів з підготовки до практичних занять і закріплення їх результату (СРПЗ).

— Контроль і корекція, оцінка знань студентів. Якість виявлених знань.

— Забезпечення взаємозв'язку освітніх, спрямованих на розвиток і виховних аспектів заняття. Формування культури розумової праці.

— Оптимальність (обсяг, складність), коментованість домашнього завдання.

5. *Діяльність викладача.*

— Функції педагогічної діяльності (інформаційна, спрямована на розвиток, орієнтаційна, мобілізаційна, дослідницька).

— Педагогічна майстерність, педагогічні здібності та якості:

- пізнавальні (гностичні) — інтелект, методологічна та технологічна готовність до впровадження інновацій;
- конструктивні (вміння моделювати навчальний процес);

• комунікативно-вольові (такт, авторитет, культура мови, повага й увага до тих, які поруч, упевненість у собі, витримка, врівноваженість, ініціативність, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, незалежність); володіння педагогічною технікою;

• організаційні (розумна вимогливість, відповідальність, уміння приймати рішення, планувати, позитивно мотивувати, координувати, контролювати навчальний процес, заохочення ініціативи слухачів, індивідуальний підхід).

6. *Діяльність студента.*

— Ступінь засвоєння студентами знань, формування вмінь і навичок, передбачених програмними вимогами для вивчення даної теми.

— Рівень результативності й ефективності навчальної діяльності.

— Творча активність студентів, наявність інтересу до занять і до предмета в цілому.

— Навички колективної навчальної діяльності в мікрогрупах.

— Уміння виокремлювати головне, суттєве, узагальнювати та систематизувати розвиток логічного мислення.

— Уміння використовувати різні форми доказу, обґрунтування; сміливість і незалежність суджень.

— Наявність навичок самостійної навчальної діяльності, культури розумової праці.

— Розвиток письмових, графічних і спеціальних умінь і навичок студентів.

— Уміння планувати, аналізувати й оцінювати ефективність своєї діяльності та діяльності колег із групи.

— Оптимальність темпу навчальної діяльності.

— Організованість і дисциплінованість студентів на занятті.

7. *Результати заняття: висновки та пропозиції.*

— Ступінь досягнення мети, якість знань, умінь, навичок, виконання плану заняття.

— Виховне, освітнє значення заняття, і зокрема його спрямованості на розвиток.

— Рівень ефективності та продуктивності обраної варіативної технології навчання.

— Рекомендації щодо вдосконалення організації педагогічного процесу на занятті.

— Ефективність форм контролю та корекції знань, умінь, навичок студентів.

— Рівень педагогічної та методичної майстерності викладача.

— Оцінка заняття, пропозиції.

Запитання та завдання до теми

1. Покажіть на прикладі викладання правознавства дію рушійної сили навчання.

2. Проаналізуйте методичний апарат підручника з правознавства з огляду на характер реалізації в ньому певних принципів навчання.

3. Визначіть, про який дидактичний принцип ідеться:

а) навчаючи, необхідно використовувати всі види та форми пізнавальної діяльності, об'єднувати аналіз із синтезом, індукцію з дедукцією, зіставлення з протиставленням, частіше використовувати аналогію: чим молодші учні, тим частіше слід починати з індукції;

б) постійно та терпляче привчайте своїх учнів до самостійної праці, поступово вдосконалюючи її та створюючи можливості для самостійного вирішення більш складних задач. Не підміняйте їх, а краще допоможіть;

в) не слід проводити повторення вивченого за тією самою схемою, що і вивчення: дайте можливість учням розглядати матеріал з різних боків, під різними кутами зору;

г) під час вивчення нового та складного матеріалу залучайте сильних учнів, а в разі закріплення — середніх і слабких.

4. Які принципи навчання ілюструють дані висловлювання?

> «Вправи народжують майстерність»
>
> *Таціт Публій Корнелій.*
>
> «Досвід, у всякому разі, бере велику плату за навчання, але навчає він краще за всіх учителів»
>
> *Карлейль Томас.*
>
> «Недостатньо тільки отримати знання, потрібно знайти їм застосування. Недостатньо лише бажати, потрібно робити»
>
> *І. Ґете.*
>
> «Наука ніколи не вирішує питання, не поставивши при цьому десятка нових»
>
> *Бернард Шоу.*

5. Покажіть на прикладі, в чому ви вбачаєте відмінність між поняттями «метод навчання», «прийом навчання», «засоби навчання».

6. Визначте чинник вибору оптимальних методів навчання.

7. З погляду ефективності та доцільності проаналізуйте методи навчання, які застосовуються викладачами вищої школи.

8. До яких методів навчання можна віднести такі завдання:

а) скласти поетапний хронологічний ланцюжок;

б) привести до логічної відповідності терміни з їх визначенням;

в) знайти та виправити помилки у тексті;

г) скласти структурно-логічну схему;

ґ) доповніть пропущений елемент у визначеннях;

д) на підставі положення Декларації прав дитини та Конвенції про права дитини показати, як реалізуються права дитини в національному законодавстві України.

9. Визначте переваги та недоліки таких методів навчання: демонстрація, навчальна дискусія, тестування, імітаційна діяльність.

10. Сформулюйте мету та завдання (цілі) до уроку на тему «Правопорушення та юридична відповідальність».

11. Поясніть, чим зумовлений поділ уроків на типи.

12. Розкажіть, за яких умов можна підвищити ефективність уроку.

13. Сформулюйте мотивацію вивчення теми «Основи правового статусу людини та громадянина».

14. Складіть опорний конспект уроку узагальнення та систематизації за обраною темою.

15. Поясніть і доведіть на конкретних прикладах дидактичну сутність позаурочних форм організації навчання з права.

16. Розробіть систему завдань щодо формування понять під час вивчення курсу «Правознавство» (Кримінальний кодекс України).

17. Обґрунтуйте вимоги до форм організації навчання у ВНЗ (лекція, семінар).

18. Поясніть, чим зумовлена класифікація лекцій та семінарів.

19. Складіть опорний план-конспект лекції на тему «Основи трудового права України».

20. Поясніть, які з дидактично-методичних проблем розв’язує: семінар, практичне заняття, практикум.

21. Поясніть, від яких факторів залежить рівень ефективності навчального заняття у вищій школі.

22. Визначте концептуальну мету та конкретні цілі-завдання лекції (тема за вибором).

23. Охарактеризуйте структурні компоненти лекції.

24. Поясніть, яку методичну функцію виконують аналіз і самоаналіз у навчальному занятті.

25. Розробіть систему дидактичних завдань з аналізу нормативно-правових актів.

26. Розробіть систему дидактичних завдань із зіставлення юридичних фактів і формування висновків.

27. Розробіть систему дидактичних завдань із застосування основних понять у нових ситуаціях.

Література

1. *Алексюк М. А.* Загальні методи навчання у школі: 2-вид. — К.: Рад. шк., 1981. — 206 с.

2. *Бабанский Ю. К.* Интенсификация процесса обучения. — М.: Знание, 1987. — 80 с.

3. *Білоус В. Т., Горюнова Л. І., Цимбалюк А. В., Цимбалюк С. Я.* Основи організації та методики викладання у вищій школі: Навч.-метод. посіб. — Ірпінь: Академія ДПС України, 2001. — 146 с.

4. *Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Пед. общество «Россия», 2005. — 192 с.

5. *Вітвицька С. С.* Практикум з педагогіки вищої школи: Навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 396 с.

6. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 316 с.

7. Відкритий урок. Економіка. Право. — К.: Плеяди, 2004. — 116 с.

8. *Гісем О. В., Мартинюк О. О.* Основи правознавства, 9 кл. Робочий зошит з контролю знань. — К.: А.С.К., 2000. — 64 с.

9. *Городов А.* О проверке знаний учащихся на уроках истории в старших классах // Педагогическая техника. — 2005. — № 3. — С. 8—12.

10. *Давыдов Н. А., Бойченко Н. А.* Как быстро научиться эффективно обучать специалистов. — Симферополь: Таврия, 1992. — 112 с.

11. Дидактика средней школы / Под ред. В. А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. — 351 с.

12. Дидактика средней школы / Под ред. М. Н. Скаткина. — М.: Просвещение, 1982. — 319 с.

13. *Кокоренко В. Л.* Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий. — СПб.: Речь, 2005. — 101 с.

14. Конституція України і основи правознавства в школі: Книга для вчителя / За ред. І. Б. Усенка. — Український центр правничих студій, 1999. — 354 с.

15. *Кульневич С., Лещинский В.* Работа с новым материалом на уроке // Педагогическая техника. — 2005. — № 2. — С. 23—35.

16. *Кульневич С.* Приемы организации домашней учебной работы // Педагогическая техника. — 2005. — № 2. — С. 6—9.

17. Матеріали до науково-практичного семінару «Права дитини в Україні» / Упорядники: Е. Павлова, А. Коваленко. — К., 2004. — 142 с.

18. *Махмутов М. И.* Организация проблемного обучения в школе. — М.: Просвещение, 1977. — 240 с.

19. Мистецтво бути викладачем: Практ. посіб. / А. Брінклі, Б. Десанта, М. Флемм та ін. За ред. О. І. Сидоренка. — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. — 144 с.

20. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. С. У. Гончаренка, Б. М. Олійника. — К.: Вища шк., 2003. — 323 с.

21. *Морозова С. А.* Методика преподавания права в школе. — 2-е изд. — М.: Новый учебник, 2004. — 224 с.

22. *Морозов А. В., Чернилевский Д. В.* Креативная педагогика и психология: Учеб. пособ. — М.: Академический проект, 2004. — 560 с.

23. *Наровлянський О. Д.* Основи правознавства. — К., 2004. — 400 с.

24. *Наровлянський О. Д.* Дидактичні матеріали з основ правознавства: Навч. посіб. для учнів 9 кл. середніх загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв. — К.: Юрінком Інтер, 1999. — 160 с.

25. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1988. — С. 105—124.

26. *Подласый И. П.* Продуктивная педагогика: Книга для учителя. — М.: Народное образование, 2003. — 496 с.

27. *Подласый И. П.* Педагогика. — М.: Владос, 1999. — 566 с.

28. Правова енциклопедія школяра / В. В. Головченко, В. С. Ковальський (кер. авт. колект.), Л. О. Лоха. — К.: Юрінком Інтер, 2006. — 440 с.

29. Проблемы права и художественной литературы (Сборник научно-творческих работ) / Под ред. М. И. Резника. — Самара: Профи, 2001. — 54 с.

30. *Фокин Ю. Г.* Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учебн. пособ. для студентов высших учебных заведений. — М.: Академия, 2002. — 224 с.

31. Хрестоматія з правознавства: Навч. посіб. / Укл. Л. О. Лоха, О. Д. Наровлянський. — К.: Юрінком Інтер, 2003. — 736 с.

32. Шопина Г. Научно обоснованный анализ урока — важный фактор оптимизации учебно-воспитательного процесса // Педагогическая техника. — 2004. — № 5. — С. 117—123.

33. *Gronlund N.* Writing Instructional Objectives for teaching and Assessment Seventh Edition. — Columbus (Ohio): Person Education, 2004. — 136 p.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

5.1. Основні вимоги до організації самостійної роботи в процесі вивчення права

«… Быстрое накопление знаний, приобретаемое при слишком малом самостоятельном участии, не очень плодотворно. Ученость также может родить лишь листья, не давая плодов»

Лихтенберг Георг Кристоф,
профессор физики Геттингенского
университета, почетный член
Петербургской академии наук (1794 г.)

«У вихованні процесу саморозвитку має належати найважливіше місце. Людство найуспішніше розвивалося виключно за допомогою саморозвитку і для того, щоб досягти щонайліпших результатів, кожний розум має розвиватися почасти в той самий спосіб: це положення безнастанно підтверджується видатними успіхами людей, які всім зобов'язані самим собі»

Спенсер Герберт, соціолог

Осмислюючи з позицій сьогодення висловлювання вчених кінця XVIII століття, дедалі більше переконуємось у необхідності чіткої та продуманої організації навчання предмета, в якій чільне місце має належати самостійній роботі учнів і студентів, адже саме вона може перетворити їх на людей, які володіють обсягом знань досвідчених фахівців, здатних аналізувати ситуації та приймати відповідні рішення.

За В. А. Козаковим, самостійна робота являє собою таку дидактичну форму навчання, що передбачає організацію педагогічних умов, які забезпечують управління індивідуальною навчальною діяльністю учнів, студентів за браком безпосередньої участі викладача в аудиторний і позааудиторних час. Як і всі форми органі-

зації навчання, самостійна робота має свої елементи та структуру. Логічно її побудова може мати такий вигляд:

СТРУКТУРА ЕЛЕМЕНТІВ СИСТЕМИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ (СРС)

I — мета, цілі, завдання СРС
II — процес організації СРС і забезпечення її функціонування

Діяльність викладача	***Діяльність студента***
• Обґрунтування мети завдань і методів її досягнення: — мотивація самостійної діяльності на всіх рівнях складності навчання — проектування організації СРС відповідно до навчальної програми та методики; — прогнозування результатів навчальної діяльності (набуття необхідних умінь і навичок, створення продукту навчання)	• Розуміти та осмислювати мету, завдання СРС: — планування своїх дій, постановка собі завдання, визначення програми та методів її виконання — формування самостійності студента та розвиток здібностей, знань, умінь і навичок
• Організація процесу СРС: — визначення рівнів складності навчання, відповідно до психологічного, індивідуального розвитку студента — інтеграція методів і прийомів навчання, відповідно до визначених цілей в оцінку діяльності — розробка та обґрунтування завдань-дій і завдання-продукту самостійної навчальної діяльності студентів — визначення основних компонентів для ефективного виконання завдання	• Організація процесу СРС: — визначити свої пріоритети, рівень складності навчання — поєднання всіх своїх можливостей, умінь і навичок, досвіду для виконання поставлених завдань — конструювання, моделювання творчого інтелектуального продукту
• Управління СРС: — контроль за самостійною роботою студентів і її корекція для досягнення методичної та дидактичної мети	• Управління власною діяльністю, здійснення самоконтролю, взаємоконтролю з наступною корекцією своїх дій, умінь і навичок: — підвищення власної самооцінки

III — Результат організації та забезпечення СРС

— забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і студентом;
— діагностування вироблених і застосованих у самостійній навчальній діяльності вмінь і навичок студентів;
— координація спільних дій з удосконалення методів, прийомів і засобів самостійної навчальної діяльності.

Пропонована схема доволі чітко ідентифікує рівні організації СРС і відповідні «обов'язки» сторін щодо її здійснення, проте досить важливим є виокремлення в структурі самостійної роботи студента психолого-педагогічних вимог, відповідність яким зробить цей вид самостійної діяльності високоефективним:

1. Мотивація, обґрунтування мети, конкретизація цілей на всіх рівнях складності навчання.

2. Визначення умов рівнів складності навчання.

3. Планування (проектування, організація, структурування основних етапів СМР, прогнозування результатів).

4. Систематичність і послідовність.

5. Оптимізація й інтенсифікація (створення зовнішніх умов самостійної діяльності).

6. Відповідність рівневому розвитку студента (досвід, знання, вміння, навички, позитивна мотивація, ситуація успіху).

7. Забезпечення студенту можливості корегувати власні дії через здійнсення самоконтролю та діагностування результативності цієї діяльності (інакше кажучи, через управління СМР).

В. А. Козаков вніс свого часу необхідні уточнення до характеру вимог, які можна вважати логічним продовженням попередніх.

8. Професійна результативність формування завдання, яке має гарантію формування хоча б одного професійного вміння в термінах і поняттях майбутньої спеціальності студента.

За вищезазначеними вимогами самостійна робота студента має бути мотивованою (передбачає стимули щодо знань, розвитку, вдосконалення), визначати конкретні цілі та завдання на всіх рівнях складності навчання.

Зазначені цілі заявляються численними авторами як завдання, які будуть виконані, а не як цілі загальної роботи, а тому наголос щодо процесу навчання робиться на зміну та формування поведінки студента, відповідної поставленим завданням. За правильної організації СРС спостерігатиметься поступове та послідовне ускладнення згаданих цілей і завдань. Якщо викладач прагне, щоб студенти були спроможні виконати проблемні завдання, які вимагають рішень, подібних до тих, що потрібні в реальності, ми маємо планувати проекти, організацію та структуру навчальної самостійної роботи на тому самому рівні складності, коли їх виконання забезпечить прогнозований бажаний результат.

Навчальна мета забезпечить необхідну основу для того, щоб інтегрувати процес навчання, вивчення матеріалу в оцінку, проте варто пам'ятати, що всі ці поняття мають перебувати в гармонії.

Наприклад, коли плануються та прогнозуються результати виконання проблемних завдань, навчальні дії та процес оцінювання мають перебувати в тісному зв'язку, адже зміна «ваги» хоча б одного з них призводить до руйнації цілої системи СРС. У нашому випадку студент інтерпретує, міркує, аналізує, тлумачить правову норму чи застосовує її в реальних практичних умовах. Оцінки можуть бути різними, адже саме вони визначають навчальні досягнення за різними рівнями складності, тому необхідно ще раз наголосити на важливості розуміння рівнів складності навчання щодо правильного визначення, проектування дидактичних завдань для самостійної роботи. Спільні зусилля викладача та студента мають бути спрямовані на досягнення спільної мети — розуміння слухачем усього навчального матеріалу, а не на знання окремого розділу підручника, навчального посібника чи окремої статті. Варто добиватися від студента не лише термінологічних знань, а й уміння оперувати основними дефініціями, використовувати вміння та навички через постійні докази їх розуміння та використання на практиці.

Доцільним методом реалізації описаної вище мети СРС у сучасних умовах може бути метод «портфеля», який, на думку Гронлунда Нормана [4], може вважатися прикладом найефективнішого використання системи самостійної роботи у ВНЗ.

Суть його в тому, що студенти здійснюють цілу низку навчальних дій, відшліфовуючи своє вміння інтерпретувати друковану інформацію в її різних формах (текст, діаграми, графіки, рисунки). Результатом СРС є дослідницькі повідомлення, методичні розробки різних форм організації навчання, розроблений дидактичний матеріал до вивчення тем з правознавства тощо. «Портфель» є особливо ефективним методом для підтримки зворотного зв'язку зі студентами.

5.2. Мета, зміст і типи завдань для самостійної роботи з юридичних дисциплін

Г. Норман визначає організацією СРС як процес створення системи елементів організаційно-психологічної побудови навчальної діяльності, яка забезпечує необхідні зовнішні умови самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей студента для досягнення головної мети — формування його самостійності [4], вмінь знаходити, систематизувати, інтерпретува-

ти, аналізувати різнопланову правову інформацію та тлумачити нормативно-законодавчі акти, а також умінь більш високого рівня — самостійно планувати, приймати рішення в автентичних умовах, уміння формувати релевантні питання, формувати раціональні концепції, а також здатності найвищого рівня — творчо реалізувати майбутню професійну діяльність. Як наголошувалося раніше, типи та зміст завдань для самостійної роботи студентів визначаються, за М. В. Головко, її метою та програмованими рівнями, що наочно продемонстровано на рис. 5.1.

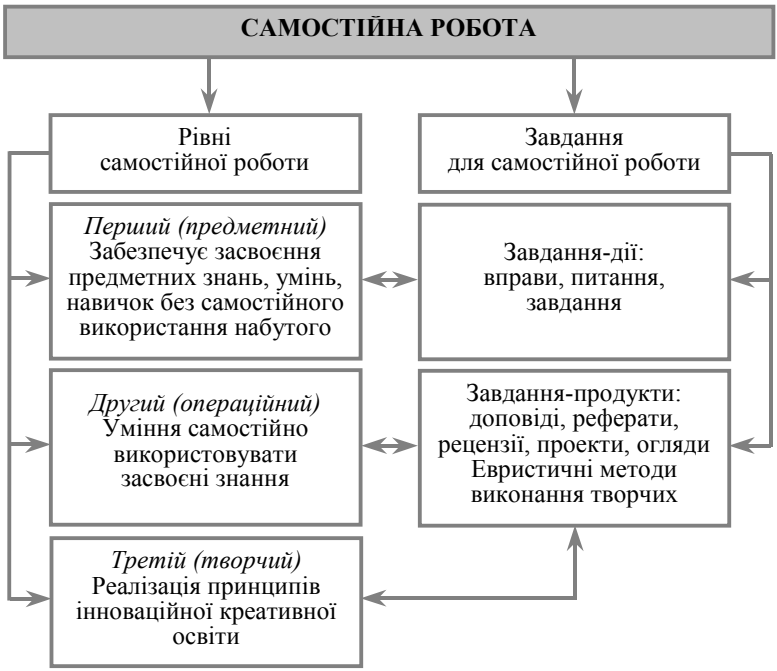


Рис. 5.1. Рівні та завдання
для самостійної роботи

Для того, щоб досягнути результату-продукту самостійної навчальної роботи студентів на різних рівнях складності, викладачеві конче слід мотивувати дії. Невмотивовані дії є формальними та такими, що не можуть забезпечити досягнення мети СРС, яка, в свою чергу, також має бути ідентифікованою.

У зарубіжній педагогіці є так звана ***таксономія*** **освітніх цілей**, яка включає обов'язкову типологізацію знань, умінь, нави-

чок, що були отримані в результаті навчання. За згадуваним раніше Г. Норманом, освітні цілі самостійної роботи утворюють таку ієрархію.

♦ ***Низький рівень:***

— знання фактів, інструктаж;
— уміння класифікувати;
— інтерпретація;
— порівняння;
— зіставлення.

♦ ***Високий рівень:***

— застосування знань, умінь в автентичних умовах;
— мислительні навички;
— аналіз, синтез, оцінка;
— ідентифікація;
— генерування ідей.

♦ ***Технологічний рівень:***

— моделювання;
— імітаційні та ділові ігри;
— позиціювання;
— формування впливу;
— демонстрація;
— формування цікавості до проблеми.

♦ ***Рівень виконання результатів навчання (апробація).***

✓ *Процедури-продукти* (виклад теми, проблеми, завдання):

— опис;
— конструювання;
— оцінювання.

✓ *Вміння міркувати, тлумачити:*

— *аналіз* — ідентифікація;
— дослідження
помилок,
концепцій,
ідей,
критеріїв;
проблем;
— визначення й аналіз достовірності;
— *синтез* — класифікаційних систем, рішень, гіпотези, системи запитань, проблеми, генерування ідеї;
— *оцінка* — генеральна (провідна) — сучасний стандарт оцінювання;
— галузева (мотиви, організація, значення, валідність, акуратність виконання).

Мета може бути зовнішньою, але зрозумілою — навчитися виконувати вправи, розв'язувати задачі та демонструвати знання у відповідях на запитання. Така мета може бути сприйнята студентами та стати внутрішньою, тобто перейти в мотив, оскільки заохочує особисті потреби — «навчитися чогось». Для цього викладач висуває вимогу студенту виконати якісь навчальні дії. Такий вид педагогічних доручень називається завданням. Завдання як вид педагогічних доручень можуть бути, за В. А. Козаковим, двох типів:

♦ завдання-дії, в яких предмет дії визначається викладачем безпосередньо;

♦ завдання-продукти, в яких предмет дій студента визначається безпосередньо через результат діяльності.

Обидва типи завдань характеризуються формою та змістом. Зміст завдання визначається переважно складом дій над ним, тобто метою навчання, а форма — відображає вимоги до кінцевого результату самостійної пізнавальної діяльності студента, тобто продукту. Основними формами завдань-дій є вправи, питання, натомість продуктом виконання є відповіді на питання.

Форми завдань-продуктів — доповідь, реферат, рецензія, анотування тексту, проекти, методичні розробки і, відповідно, кінцевий результат цього типу завдань — отримані продукти-дії: текст доповіді, реферату, рецензії, анотації тощо [5].

Наведемо приклад, що має відношення як до ієрархії цілей, так і до завдань.

В одному із завдань-продуктів категорійних складових таксономії освітніх цілей пропонується:

— сформувати релевантні питання до доповіді (релевантні — питання по суті);

— класифікувати теоретико-методологічний матеріал;

— сформулювати спеціальні проблемні завдання до теми;

— надати методичну допомогу викладачеві, який працює за методикою роботи з малими групами;

— підготувати огляд основних ідей кращого наукового бачення проблеми;

— провести огляд скептицизму державних діячів, сформувати доводи для їх переконування та зміни їх думки.

У процесі вивчення права традиційно відзначається, що формою державної влади може бути демократія. Це питання — завдання-дія, натомість завдання-продукт буде таким: «Розпізнати потребу в рівновазі між свободою та відповідальністю в демократії».

Розробляючи рівні складності навчання праву, формування вмінь і навичок та визначення основних типів завдань, передбачених для самостійної пізнавальної діяльності студентів, необхідно виходити з такої структуризації:

І рівень — низький

♦ *Знає:*

— значення та визначення термінів, певні факти;

— складає глосарій, опорний конспект;

— знає закони та правові норми;

— опановує основні освітні концепції.

♦ *Вміє:*

— перекладати, інтерпретувати текст, факти;

— оцінювати, порівнювати;

— класифікувати;

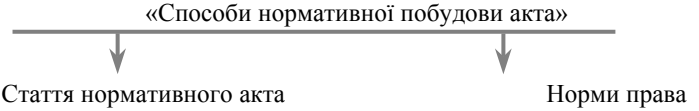
— застосовувати знання, досвід;

— формулювати й обґрунтовувати своє бачення в усній та письмовій формі;

— готувати стислий переказ тексту.

♦ *Завдання та вправи на застосування та розвиток знань, умінь і навичок (ЗУН):*

1. Скласти порівняльну таблицю:



2. Вправи-тренування:

— скласти план безпеки (розвиток уміння знаходити вихід у ситуації можливої небезпеки);

— розробити власні дії та кроки протистояння в автентичних умовах:

«Як протистояти примусу?»;

«Як протистояти впливу?» (вчимося говорити «ні»);

«Вживання алкоголю та наркотиків — особиста справа»;

«Правопорушення в стані алкогольного сп’яніння».

3. Дискутсійні питання:

«Я хочу — я можу. На що я маю право?»;

«Список претензій сучасної молодої людини».

ІІ рівень — середній

♦ *Знає та вміє:*

— систематизує та структурує науковий матеріал;

— рецензує відповіді, текст;

— доводить або спростовує висунуте положення;

— формулює переконливі докази з логічним твердженням, процитованим з оригіналу;

— аналізує, тлумачить норму закону;

— застосовує знання законів і правових норм у нових ситуаціях;

— розвиває та вдосконалює логічне, системне правове мислення (аналіз, синтез, оцінка);

— ідентифікує *факти* гарантовані, негарантовані тощо, *гіпотези* — правильні та неприпустимі, *висновки* — логічні та нелогічні.

♦ *Завдання та вправи на застосування і розвиток ЗУН:*

1. Встановити співвідношення:

«Система права та система законодавства»;

«Стадії правового регулювання та механізму правового регулювання».

2. Скласти план рецензії наукової статті.

3. Довести роль систематичного планування у розв'язанні проблемної ситуації.

4. Змоделювати логіку мислення та поведінки в запропонованій ситуації.

«Іноземний громадянин, студент одного з університетів був затриманий під час крадіжки. З пред'явленим звинуваченням та запроторенням його до ізолятора тимчасового утримання він не погодився, посилаючись на те, що він іноземець, має громадянство іншої країни, на території якої відповідатиме. Чи правомірні дії правоохоронних органів?».

5. Порівняйте різні види злочинів проти власності, передбачені Кримінальним кодексом України, визначте та доведіть, за якими критеріями вони різняться.

6. Як змінилася система судоустрою України після її реформування в 2002 році? Відповідь подайте у вигляді схеми.

ІІІ рівень — високий

♦ *Знає та вміє:*

— демонструє навички та здібності, професійну компетентність;

— аргументує (теоретично: дає причинно-наслідковий аналіз проблеми; емпірично: за допомогою фактів);

— моделює мультимедійну презентацію теми лекції, доповіді;

— інтерпретує свої досягнення в наукових повідомленнях;

— реферує та анотує наукові статті (науково-навчальні: реферат-конспект, реферат-резюме, реферат-огляд, реферат-доповідь);

— відображає наукове світосприйняття;

— знає, коментує та дає оцінку науковій літературі;

— використовує об'єктивний підхід до розв'язання проблеми та методи евристичних питань;

— узагальнює й інтегрує отримані знання та вміння в реальні практичні умови.

♦ *Завдання та вправи на застосування та розвиток ЗУН:*

1. Завдання. Визначте порядок дій за способи усунення та подолання прогалин у праві.

Ситуація. При розгляді певної ситуації компетентними органами було виявлено, що норми, яка регулює дане питання, — немає. Що слід зробити?

2. Підготувати мультимедійну презентацію на тему: «Правове регулювання міжнародних відносин України».

3. Дайте відповідь на запитання. Підкріпіть свою відповідь аргументами:

«Що єднає колізійну норму, юридичний критерій неосудності та правовідносини?»

«Що єднає непереборну силу, організаційну єдність як одну з ознак юридичної особи та систему цілей, а також методів і засобів їх досягнення тією чи іншою державою в її міжнародних відносинах?»

4. Підготувати реферат-огляд (доповідь) з використанням наукових джерел з теми:

«Специфіка державної системи сучасної Франції»;

«Місцеве самоврядування в інших країнах»;

«Правовий захист конституцій: судовий конституційний контроль в інших країнах»;

«Новітні тенденції конституційного розвитку країн Азії та Африки».

5. Використовуючи юридичну техніку та правила оформлення нормативного акта, складіть відповідний документ (за вибором).

Раніше відзначалося, що одним з методів СРС є метод практичних вправ, який зі стародавніх часів використовувався в освітньому процесі. Проте сучасна їх типологія видається доволі диференційованою:

- прості практичні вправи, спрямовані на закріплення теоретичного матеріалу;
- практичні вправи, побудовані на досвіді інших країн (аналіз порівняльного досвіду);
- практичні вправи, спрямовані на активізацію попереднього досвіду слухача;

• практичні вправи, зорієнтовані на застосування й інтеграцію в практичну діяльність (пошук шляхів розв'язання проблем). Останній тип є доволі складним, адже він повинен задовольняти цілу низку методичних вимог:

♦ спрямованість на розв'язання проблем (емпіричних, пошукових завдань);

♦ заохочення активного навчання (активні методи навчання дорослої аудиторії);

♦ багаторівневість серії завдань (з урахуванням індивідуальних особливостей роботи студентів);

♦ рекомендації щодо виконання пропонованої вправи (або кількох простіших вправ);

♦ визначення часових рамок, етапності й організаційних форм навчальної діяльності;

♦ критерії та засоби оцінювання.

Досить ефективним у самостійній пізнавальній діяльності студента залишається формування аналітичного інструментарію, який має своє відображення в таких спеціальних завданнях:

— аналіз різних моделей аналізу правової політики;

— вивчення іноземного досвіду за допомогою порівняльного аналізу;

— стратегічне управління та планування;

— аналіз результатів правової політики;

— розробка аналітичних моделей (методів, підходів) відповідно до певної галузі права.

У процесі самостійної підготовки до виступу на семінарському, практичному занятті чи до доповіді на конференції студенту слід чітко сформулювати власну думку, довести або спростувати добуті ним суперечливі факти та положення. Припустимо, що слухач самостійно працює над дослідженням проблем демократії та самоврядування, поняттями правової та соціальної держави. Для такого виду роботи йому можна запропонувати ось які завдання:

— знайдіть і сформулюйте визначення основних дефініцій теми; узагальненість і згрупуйте їх;

— підберіть цитати, афоризми, висловлювання про суть проблеми (можливо, вони стануть у пригоді для аргументації);

— знайдіть, як пов'язані між собою поняття, якими ви користуєтеся;

— підберіть погоджені та непогоджені визначення до цих понять (наприклад, демократія (яка? — політична … кого? чого? — держави, народу);

— підберіть дієслова, які поєднуються із словом демократія, самоврядування. (Наприклад, демократія — виникає, існує, передбачає, … Самоврядування — виникає, діє, виявляється, …);

— пригадайте відомих учених, письменників, громадських діячів, які зробили свої доповнення до правильного розуміння проблеми.

Пропонований вид роботи дасть можливість студентам розширити їхніх знання про поняття, які вивчаються, точніше їх сформулювати та чіткіше висловити власні думки, що врешті-решт сприятиме становленню поглядів молодої людини. Аналізуючи різні погляди на проблему (стереотипи, авторську думку, побутові погляди), слухач визначає власний, ретельно підбираючи аргументи на його користь.

За Н. І. Колесниковою, аргументація є способом міркування, в процесі якого створюється переконаність у правильності (хибності) тези чи антитези.

Аргументація може бути:

— теоретичною (причинно-наслідковий аналіз проблеми);

— емпіричною (аргументація за допомогою фактів) [6].

Основні види аргументації (доказ і спростування) часто використовують у вивченні юридичних дисциплін. Основою доказу може бути пряме чи опосередковане встановлення істини, а прямого доказу — тоді, коли істинність тези доводиться безпосередньо аргументами. Поряд з вагомими самостійними дослідженнями студентів існують такі, як робота з першоджерелами, що дозволяє навчити слухача аналізувати письмові та візуальні матеріали, із самостійно обраним текстом для детального аналізу, бажанням підкріплювати свої думки ілюстраціями-тезами з конспектів, додаткової літератури, підготовкою стислих нотаток з викладом власної позиції стосовно певної проблеми.

Оцінювати студентські дослідницькі роботи, зокрема з права А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм [9] радять за такими критеріями:

1. Мета роботи: наскільки чітко її сформульовано, чи вона є оригінальною та достатньо переконливою?

2. Структура: наскільки логічно та послідовно викладено матеріал?

3. Аргументація: наскільки вона переконлива, чи достатньо обґрунтована ілюстраціями із серйозних джерел? Чи рівноцінні місця відведено у праці позитивним моментам і можливій критиці?

4. Науковий пошук: чи зміг студент відшукати відповідну літератури, чи ефективно використав її, чи здійснив він відпо-

відний обсяг наукових досліджень, врахувавши при цьому всі вимоги?

5. Мова праці: чи написано роботу зрозумілою мовою, чи зустрічаються стилістичні, синтаксичні або навіть орфографічні помилки?

6. Творчий момент: чи застосував студент у процесі написання роботи якісь особливі творчі здібності в доборі та/або обробці матеріалу? Чи вплинули творчі здібності студента на остаточний результат?

Коли йдеться про вивчення юридичних дисциплін, то методика організації самостійної роботи передбачає створення завдань-продуктів, які є результатом ефективності вміння самостійно використовувати засвоєні знання. Чільне місце серед них належить таким методам навчальної роботи, як анотування, реферування і рецензування першоджерел та іншої науково-педагогічної і юридичної літератури.

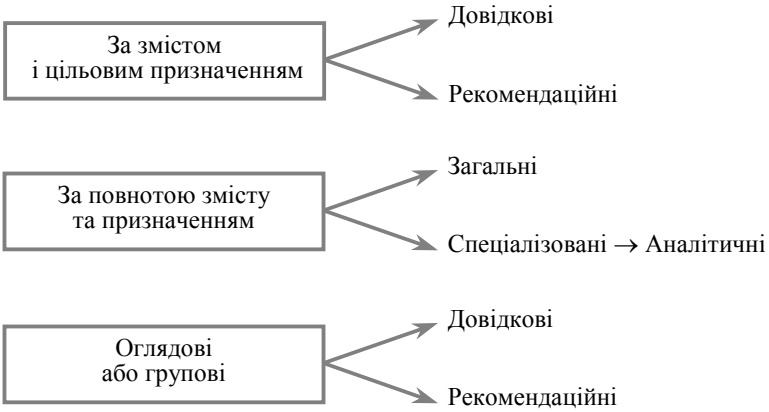
Анотація та реферат як методи навчання призначені для максимального скорочення обсягу джерел інформації, не змінюючи його основного змісту. Для молодого, а часом і досвідченого викладача, конче важливим є розуміння чіткої різниці між цими двома поняттями. Саме таке уявлення дає табл. 5.1.

Таблиця 5.1

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АНОТАЦІЇ ТА РЕФЕРАТУ

Анотація	Реферат
1. Перелічує основні питання першоджерела, не розкриваючи їх змісту	1. Перелічує основні питання першоджерела, а також повідомляє сутність кожного з них
2. Дає уявлення про тему та перелік питань, порушених у даному тексті	2. Відображає суть змісту та викладеного в оригіналі матеріалу
3. Коротка за обсягом, написана переважно простими реченнями, не допускає цитування. Основний зміст першоджерела передається «своїми словами» або мовними оціночними «кліше»	3. Письмовий виклад будується мовою оригіналу, оскільки в нього вводяться фрагменти першоджерел, а також відбувається цитування узагальнень, висновків, формулювань
4. Це найкоротший виклад змісту першоджерела, який дає загальне уявлення про тему	4. Це системний виклад основного змісту першоджерела, в основі якого — змістове переопрацювання

Н. І. Колесникова поділяє анотації на такі види:



Довідкова або *інформаційна анотація* містить характеристику тематики документа, деякі відомості про нього, але не має критичної оцінки.

Рекомендаційна анотація включає характеристику документа, а також оцінку його придатності для певної категорії споживачів.

Загальна анотація включає характеристику документа вцілому та розрахована лише на великий загал користувачів.

Спеціалізована анотація включає характеристику документа тільки за деякими аспектами і розрахована лише на обмежений загал спеціалістів.

Аналітична анотація — різновид спеціалізованої, вона містить характеристику частини змісту документа або тільки тих розділів, параграфів і сторінок, які присвячені певній темі.

Оглядова анотація обов'язково включає узагальнену характеристику одного чи двох документів з певної тематики.

У цілому анотації в своїй структурі мають бібліографічний опис, опис теми та проблематики статті, документа й рекомендації щодо того, на яку саме аудиторію вони розраховані.

Реферат, за І. З. Глікманом, є творчою самостійною науково-дослідницькою працею, яка ґрунтується на вивченні значного обсягу наукової літератури з теми дослідження, через що відбувається розкриття сутності проблеми, наводяться різні погляди на неї, а також власні думки, узагальнення та висновки щодо проблематики, яку вивчають і досліджують.

За Н. І. Колесниковою, реферати поділяються на такі два види: бібліографічний і науково-навчальний, які, в свою чергу, мають шість різновидів (рис. 5.2).

Рис. 5.2. Класифікація рефератів, за Н. І. Колесниковою

Викладач має роз'яснювати студентам алгоритм написання реферату, який має такі етапи:

1. Вибір теми (актуальність, цікава та змістовна, оригінальна).
2. Добір і вивчення основних джерел (не менше 10).
3. Складання бібліографії.
4. Обробка, узагальнення та систематизація інформації.
5. Розробка плану реферату.
6. Інтеграція інформації методом наочності (діаграми, графіки, рисунки, таблиці).
7. Написання реферату.

У закінченому вигляді структура навчального реферату має бути такою:

♦ титульний аркуш (містить назву ВНЗ, факультету, кафедри, на якій виконується дослідження, назву теми, прізвище та ім'я автора, номер курсу та групи, рік написання роботи. Прізвище, ім'я, по-батькові наукового керівника чи того, хто перевіряє;

♦ зміст (перелік назв пунктів реферату з указаною сторінкою, з якої починається кожен пункт, також вступ, висновки, бібліографічний список, додатки) [6].

Вищезгаданий російський дослідник І. З. Глікман чітко визначив усі структурні елементи реферату та відповідні психолого-педагогічні вимоги щодо його написання:

І. Вступ.

Формулювання сутності проблеми, яка досліджується, обґрунтування вибору теми, визначення її актуальності та значущості,

формування мети й основних завдань реферату, методів дослідження, характеристика використаної літератури.

II. Основна частина.

Перелік основних проблем, положень, про які йдеться в джерелах. Аналіз найважливіших з них:

— Чому ці питання викликають найбільше зацікавлення?

— Що кладу в основу цих питань і проблем науковці?

— Власний виклад розуміння висунутих питань і проблем.

Кожний розділ частини аргументовано й обґрунтовано розкриває окрему проблему або одну з її складових і є логічним продовженням попереднього; може бути представлена інтерпретація друкованої інформації — наочність (схеми, графіки, діаграми). Ідеї, цитати, запозичені в інших джерелах, супроводжуються посиланнями.

III. Висновок.

Формулювання загального висновку про значення теми реферату. Автором пропонуються рекомендації.

IV. Список літератури.

Окремо слід розглянути метод формування такої письмової наукової праці як рецензія. Рецензії пишуться на монографії, статті, навчально-методичні посібники, підручники, курсові, дипломні роботи та дисертації.

Рецензію розуміють як письмовий розгляд або аналіз, в основі якого має бути:

— коментування основних положень (тлумачення авторської думки);

— власне доповнення до ідей, висловлених автором;

— висловлення власного ставлення до розглядуваної проблеми;

— узагальнення, аргументоване оцінювання;

— висновки про значення роботи.

Н. І. Колесникова пропонує типовий план для написання такої рецензії:

1) Предмет аналізу.

2) Актуальність теми.

3) Короткий зміст.

4) Формулювання основних тез.

5) Перелік недоліків і їх обґрунтування.

6) Висновки.

Підґрунтям оцінки можуть бути:

♦ повнота, глибина, всебічність розкриття теми;

♦ актуальність і новизна висунутих проблем;

- позиція, з якої автор досліджує проблему;
- коректність аргументації та система доказів;
- характер і достовірність прикладів, ілюстрованого матеріалу;
- переконливість висновків.

5.3. Види та форми самостійної навчальної діяльності студентів (учнів)

Основними формами самостійної навчальної діяльності є аудиторна (класна) та позааудиторна (позакласна) роботи. Самостійна робота може здійснюватися як за безпосередньої, так і за опосередкованої участі викладача (вчителя). Значною мірою участь викладача в досягненні цілей самостійної роботи визначається особливостями освітньо-вікових груп навчання, метою та завданнями самостійної роботи, іншими особливостями викладання, пов'язаними зі специфікою її організації (наприклад, у закритих навчальних закладах). Проте загальна схема її організації є подібною для всіх і являє собою чітку модель (рис. 5.3).

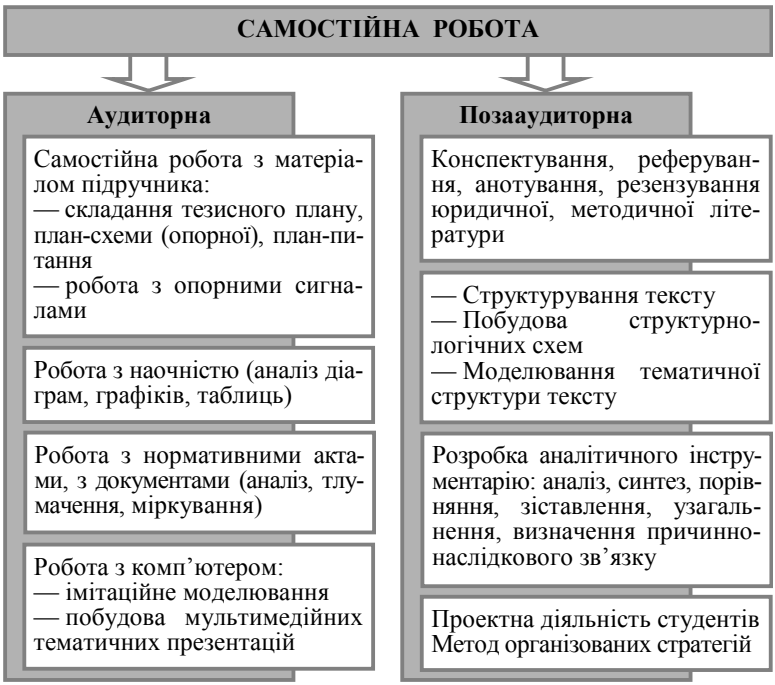


Рис. 5.3. Система самостійної роботи
під час вивчення юридичних дисциплін

Позаудиторна самостійна робота студентів при вивченні курсу «Методика викладання права» передбачає такі види, як самостійна робота з теоретичним матеріалом (СРТМ), опрацювання його та подання результатів у письмовій формі.

Завдання, що можуть бути запропоновані студентам для самостійного опрацювання, мають доволі диференційований характер:

1. Скласти опорний план-конспект навчального заняття (урок, лекція).
2. Скласти план до матеріалу підручника або розділу монографії кількох видів (тезисний, план-схема (опорна), термінологічний).
3. Написати загальноаналітичну анотацію науково-методичної статті із своєї спеціальності.
4. Написати реферат-огляд науково-методичної літератури з проблем міжнародного права.
5. Скласти тематичний глосарій (термінологічний словник).
6. Робота з дидактичним текстом (коментоване читання, структурування, складання тез, виявлення логічних зв'язків, цитування, використання цитат із тексту для доказу й аргументації).
7. Підготувати письмову працю публіцистичного характеру — твір-есе (*есе* — прозовий етюд, що являє собою загальні та попередні міркування про якийсь предмет, явище) на тему:

«Чим сильніша влада, тим менше свободи»;

«Найсвятіше, що є у Бога на землі — це Право» (І. Кант);

«Щоб бути вільним, потрібно бути рабом Закону».

8. Підготувати перелік практичних завдань для роботи з документом для учнів старших класів середньої загальноосвітньої школи.
9. Підготувати дидактичний матеріал для тлумачення нормативних документів, правових норм для студентів ВНЗ.
10. Підготувати рецензію на книгу юридичного змісту (стимулювати читання юридичної літератури).
11. Підготувати методичні рекомендації із самостійної роботи з основними юридичними джерелами.
12. Визначити та сформулювати перелік навчальних практичних дій. Навчити орієнтуватися в галузях права.
13. Виробити в учнів (студентів) звичку постійно звертатися до юридичної літератури, документів. («Поясніть, на підставі яких статей закону Ви прийняли рішення»).
14. Підготувати систему структурно-логічних схем до теми «Основи цивільного права України».

15. Сформулювати вміння самостійно орієнтуватися в законодавстві та застосовувати знання норми права до окремих життєвих ситуацій (навчати виступати з доповіддю, повідомленням на юридичну тематику на підставі нормативно-правових актів).

16. Підготувати добірку описів практичних ситуацій для виконання навчальних юридичних завдань.

17. Скласти аналітичний інструментарій до теми (на вибір).

18. Підготувати емпіричні аргументи, прямий доказ із приводу скасування смертної кари в Україні (факти з історії скасування страти в інших країнах Європи).

Перелік завдань для самостійної роботи з підготовки до практичних занять і закріплення їх результатів СРПЗ (самостійна робота на практичних заняттях)

Цей вид роботи передбачає письмове позааудиторне виконання навчальних занять з метою підготовки до застосування отриманих знань під час практичного заняття (завдання «на застосування» та «створення»):

1. Підготовка та методична розробка різних за типами форм організації навчання праву: лекції, семінару, практикуму, уроку тощо.

2. Розробка, аналіз і віднаходження виходу з конкретних проблемних ситуацій.

3. Розробка дидактичного забезпечення вивчення теми (тести, наочність, роздатковий матеріал).

4. Підготовка та розробка мультімедійної презентації обраної теми.

5. Розробка та виготовлення засобів наочності для вивчення певної теми.

6. Підготовка колажу на запропоновану тему, проблемне питання, суперечність.

7. Розробка системи дидактичних завдань на:

а) етапі актуалізації опорних знань;

б) вивчення нового матеріалу;

в) систематизації й узагальнення вивченого матеріалу.

8. Розробка системи дидактичних завдань з проведення проміжного (рубіжного) контролю.

Суть завдань:

а) дати визначення та перелічити ознаки поняття;

б) підібрати правильне визначення запропонованого поняття;

в) вставити пропущені слова;

г) сформувати класифікацію понять;

ґ) схематично показати співвідношення понять.

9. Підготовка та розробка підсумкового тематичного тестування.

10. Підготовка пізнавальних завдань, складених за фрагментами:

а) з художньої літератури;

б) з публіцистики;

в) аудіо-, відеоматеріалів.

11. Підготовка дидактичних матеріалів для юридичного експрес-диктанту.

12. Розробка методичних рекомендацій з організації роботи з текстом підручника з юридичних дисциплін.

13. Складання алгоритму навчальних дій з ознайомлення та вивчення структури нормативно-правового акта.

14. Підготовка та розробка моделей практикуму на теми «Укладання контракту», «Прийом на роботу», «Договір купівлі-продажу».

15. Розробка проекту на тему «Становлення інституту власності: культурні та правові аспекти».

♦ Перелік пропонованих завдань СРТМ і СРПЗ було покладено в основу запропонованої в Київському національному економічному університеті ім. Вадима Гетьмана карти самостійної роботи студента. КНЕУ, як і більшість вищих навчальних закладів України, будує свій навчально-виховний процес у контексті імплементації положень Болонського процесу, відповідно до якого в процесі навчання студентів надається перевага самостійній пізнавальній діяльності та контролю за нею. Така робота повинна бути індивідуалізованою, з урахуванням творчих можливостей студента, його навчальних здобутків та активності. Тому з метою систематизації й узагальнення, практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок обсяг самостійної роботи студента вимагає інтенсивніших технологічних схем самоосвіти [1].

Виконання студентом основних завдань карти самостійної роботи передбачає завершення теоретичної програми курсу відповідно до знань, умінь і навичок, отриманих під час лекційних, практичних занять, практикумів, виконання курсової роботи, проведення педагогічної практики та може охоплювати як кілька тем, так і зміст навчального курсу в цілому.

Пропонуємо таку карту для студентів юридичного факультету, які обрали вивчення пакета психолого-педагогічних дисциплін, зокрема «Методику викладання права» (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

КАРТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА З ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРАВА»
для студентів спеціальності 6601 на _____ навчальний рік

Види самостійної діяльності	Планові терміни виконання	Форми контролю та звітності	Розподіл балів
І СЕМЕСТР			
1. Обов'язкові			
За системність та активність роботи на практичних і лекційних заняттях			
1.1. Підготовка до лекційних і практичних занять	Протягом семестру	1. Анкетування 2. Творче завдання «Суть інноваційної діяльності сучасного викладача права» 3. Створення дидактичної моделі навчального предмета «Методика викладання права» Експрес-контроль	5 5 10
За виконання модульних завдань			
1.2. Підготовка до модулю	Протягом семестру	Перевірка виконання модульних робіт	10
За виконання завдань для самостійного опрацювання			
1.3. Виконання домашніх завдань за матеріалами навчально-методичних посібників: «Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі» / За ред. С. У. Гончаренка, Б. М. Олійника; «Методика преподавания права в школе» С. А. Морозовой; «Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід» О. Пометун; «Конституція України»; «Основи правознавства в школі: Книга для вчителя» / За ред. І. Б. Усенка; «Історія та правознавство»: Науково-метод. журнал (Усі виконані завдання формують методичний портфель студента)		Перевірка виконання модульних робіт 1. Підготовка методик розвитку правового творчого мислення — метод ментальних карт — синектики — евристичних питань — емпатії й інверсії 2. Розробка дидактичного забезпечення теми 3. Розробка опорного плану-конспекту уроку, лекції тощо 4. Підготовка та проведення презентації тематичної лекції з юридичних дисциплін 5. Підготовка та проведення певного типу уроку правознавства	10 5 5 5 5 6

Продовження табл. 5.2

Види самостійної діяльності	Планові терміни виконання	Форми контролю та звітності	Розподіл балів
	Протягом семестру	6. Розробка та побудова структурно-логічних схем	4
		7. Заохочення активного навчання Розробка, аналіз і вирішення кейсів	5
		8. Підготовка проблемних пізнавальних завдань, складених на основі фрагментів а) художньої літератури б) публіцистики в) аудіо-, відеометодів	5
		9. Розробка системи дидактичних завдань для проміжного контролю	5
		10. Підготовка системи практичних вправ на застосування й інтеграцію в практичну діяльність	5
Разом за обов'язкові види СРС			***80***
2. Вибіркові			
За виконання завдань для самостійного опрацювання			
2.1. Підготовка та презентація творчих проектів із застосуванням певної методики розвитку правового мислення		Аналіз отриманих результатів, розгляд та обговорення, експертна оцінка діяльності як у малих групах, так і індивідуальних виступів	10
2.2. Розробка індивідуальних науково-дослідних проектів та їх захист			10
Інші варіанти			
2.3. Аналіз науково-методичної літератури з методики викладання права, зокрема робота з документом	Протягом семестру	Перевірка якості виконання робіт і пропозицій щодо впровадження отриманих результатів	5
2.4. Аналіз навчальних програм з юридичних дисциплін для середньої та вищої школи	Протягом семестру	Перевірка якості виконання робіт і пропозицій щодо впровадження отриманих результатів	5

Продовження табл. 5.2

Види самостійної діяльності	Планові терміни виконання	Форми контролю та звітності	Розподіл балів
2.5. Розробка рекомендацій щодо підготовки та впровадження активних методів у навчальний процес (мозковий штурм, дебати, дискусія, кейс-методи, ділові ігри)	Протягом семестру	Перевірка якості виконання робіт і пропозицій щодо впровадження отриманих результатів	5
2.6. Розробка рекомендацій для впровадження в практичну діяльність аналітичного інструментарію	Протягом семестру	Перевірка якості виконання робіт і пропозицій щодо впровадження отриманих результатів	5
Разом за вибіркові СРС			***20***
Усього балів за СРС			***100***
II СЕМЕСТР			
1. Обов'язкові			
За системність і активність роботи на практичних заняттях			
1.1. Педагогічний практикум	Протягом семестру	Перевірка якості й ефективності мікровикладання з правознавства	40
За виконання модульних завдань			
1.2. Підготовка до проведення модульних робіт	Протягом семестру	Перевірка виконання модульних робіт	20
За виконання завдань для самостійного опрацювання			
1.3. Виконання домашніх завдань у «Методичний портфель»	Протягом семестру	1. Складання методичного аналізу проведеного уроку, лекції	5
		2. Творче завдання «Як значно підвищити ефективність навчально заняття?»	5
		3. Розробка та виготовлення наочності у викладанні права	5
		4. Підготовка анотації до книги юридичного змісту	5

Закінчення табл. 5.2

Види самостійної діяльності	Планові терміни виконання	Форми контролю та звітності	Розподіл балів
Разом за обов'язкові види СРС			***80***
2. Вибіркові			
2.1. Виконання індивідуальних або колективних проектів (апробація елементів педагогічної практики)	Протягом семестру	Перевірка якості підготовки та отриманих результатів	10
2.2. Підготовка доповідей на науково-практичну конференцію	Лютий—березень навчального року	Перевірка якості проведених досліджень	5
2.3. Виконання ситуативних завдань з використанням евристичного методу а) Метод вільних асоціацій б) Метод організованих стратегій в) Метод синектики г) Метод емпатії ґ) Метод евристичних запитань д) Метод інверсії е) Метод «мозкового штурму»	Протягом семестру	Перевірка виконаних робіт за допомогою експертної оцінки отриманих результатів	5
Разом за вибіркові види СРС			***20***
Усього балів за СРС			***100***

Запроваджена у КНЕУ імені Вадима Гетьмана система може стати основою технології тьюторського навчання. Розроблений свого часу А. Алексюком термін «тьютор» у перекладі з латинської означає «спостерігаю», «піклуюся». Сутність навчання полягає у викладацькому керуванні самостійною пізнавальною роботою студентів над темою чи предметом. У модульному навчанні це зводиться до оглядово-установчої лекції (за С. Вітвицькою), яку продовжують індивідуальна самостійна навчальна робота, консультації, кілька групових тьюторських занять за опрацьованим обсягом навчального матеріалу, наукової літератури. Такий вид занять може замінити традиційні семінарські, практичні заняття, які, разом узяті, можуть складати зміст модуля. Кожне викладацьке заняття має у своїй структурі три та більше видів навчальної роботи, серед них деякі можуть мати постійний характер: невелика письмова робота та дискусія за змістом опрацьованих задач, евристична бесіда, рольові, ділові й імітаційні ігри.

Незважаючи на наведені вище переваги, останнім часом спостерігається негативний досвід зведення основних форм самостійної роботи до пошуку інформації в системі Інтернет, виконання найпростіших завдань на комп'ютерній техніці, тобто в основі своїй — до суто технічної діяльності.

Ці завдання чи методи навчання не вимагають глибокого усвідомлення, осмислення проблеми, творчого мислення, моделювання, конспектування, створення продукту процесу навчання. Тож усім викладачам слід переглянути не лише вимоги до організації самостійної роботи, а, власне, і сам підхід, а також її методи та прийоми, які за нього використовувалися. Основу такого підходу, безумовно, становить формування практичного досвіду студентів або застосування теоретичних знань на практиці, в конкретних ситуаціях, тому у складанні таких вправ (завдань) слід покласти принцип послідовності та наступності навчання, безперервності та випередження. Такий процес організації самостійної роботи як учнів, так і студентів має проходити на щонайменше три стадії.

На першому етапі варто запропонувати велику кількість простих завдань, вправ, які б могли переконати слухача в доцільності цього виду роботи, підтримати його бажання розвивати деякі спеціальні навички та вміння.

На другому етапі в основі дидактичної та спрямованої на розвиток мети може бути опанування спеціальних умінь і навичок, які матимуть фаховий характер.

На третьому етапі потрібно запропонувати конкретні ситуації, які вимагають вільного застосування ЗУН і сприяють розвитку інноваційних підходів до проблеми та, відповідно, формування нових здібностей і якостей. Виконання перелічених вище завдань повинно мати характер створення, а не описання чи фіксації; навчальна пізнавальна діяльність студента набуватиме за правильної організації форму дослідження, а не подання інформації, а це можливо тільки завдяки вдалій мотивації конкретно визначених завдань, їх контролю, які передбачають підготовку та створення моделі, конструкції, схеми, опорного сигналу, методичної розроби — іншими словами, відтворювального навчального продукту.

Запитання та завдання до теми

1. Які з педагогічних або методичних проблем розв'язує організація самостійної пізнавальної діяльності студента (учня)? Обґрунтуйте свою відповідь.

2. Від яких факторів (умов) залежить ефективність організації самостійної роботи студента?

3. Знайдіть правильну відповідь у запропонованих тестових завданнях:

Самостійна робота є важливою складовою:

а) організації навчання учнів і студентів;

б) організації роботи викладача та студента;

в) системи засобів навчання економіки;

г) організації роботи з комп'ютером.

4. До аудиторної самостійної роботи відносять:

а) роботу з підручником, схемами, картами;

б) конспектування та анотування літератури;

в) роботу з дидактичними текстами;

г) контрольні роботи.

5. Самостійна робота з теоретичним матеріалом передбачає:

а) конспектування й анотування літератури;

б) проведення педагогічних спостережень;

в) розробку моделі засвоєння бази знань навчальної теми;

г) розробку дидактичного забезпечення.

6. Установіть відповідність між поняттями:

а) предметний рівень самостійної роботи;	1) уміння самостійно використовувати засвоєні знання;

б) операційний рівень самостійної роботи;	2) засвоєння знань, умінь і навичок без самостійного використання засвоєного матеріалу;
в) творчий рівень самостійної роботи;	3) підготовка активних, творчих працівників;
г) завдання-продукти	4) огляди, звіти, проекти.

7. Як ви розумієте наведені нижче висловлювання? Обґрунтуйте свою відповідь:

> «Істинне знання полягає не в знайомстві з фактами, які роблять людину лише предметом, а у виконанні факторів, що робить його філософом…»
>
> *Бокль Генрі Томас.*

> «Ніхто не знає, якими є його сили, поки хтось їх не застосовує… Приймаючи засоби за мету, люди розчаровуються в собі та інших, а відтак з усієї їх діяльності нічого путнього не виходить або виходить протилежне тому, чого вони прагнули…»
>
> *Ґетте Йоган Вольфганг.*

8. Підготуйте систему навчально-методичних завдань для формування вміння навчатися.

9. Як здійснюється вибір дидактичних і розвивальних завдань для СРС у процесі викладанні юридичних дисциплін? Які типи завдань є основою цього вибору? Чому? Аргументуйте свою відповідь.

10. У чому полягає специфіка завдань самостійної роботи студентів-юристів для розвитку спеціальних умінь і навичок?

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / За ред. В. Г. Кременя. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2004. — 384 с.

2. *Ван Хойтен К.* Пробуждение воли: Принципы и процессы в обучении взрослых / Пер. с англ. Н. Мальцевой, А. Мартиненко. — К.: НАИРИ, 2005. — 184 с.

3. *Гликман И. З.* Управление самостоятельной работой студентов (системное стимулирование): Учеб. пособ. — М.: Логос, 2002. — 24 с.

4. *Гронлуд Норман Е.* Оцінювання студентської дисципліни: Практ. посіб. — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — 312 с.

5. *Козаков В. А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обучение: Учеб. пособ. — К.: Высш. шк., 1990. — 248 с.

6. *Колесникова Н. И.* От конспекта к диссертации: Учеб. пособ. по развитию навыков письменной речи. — М.: Фмента: Наука, 2002. — 288 с.

7. Конституционное право зарубежных стран / За ред. А. В. Малько, О. В. Афанасьєва, Е. В. Колесникова, Г. Н. Комкова. (Серия учебно-методических комплексов). — М.: Норма, 2004. — 320 с.

8. Конституція України і основи правознавства в школі: Книга для вчителя / За ред. І. Усенка. — К.: Україн. центр правничих студій, 1999. — 354 с.

9. Мистецтво бути викладачем: Практ. посіб. / А. Брінклі, Б. Десанс, М. Флемм та ін. За ред. О. І. Сидоренка. — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2003. — 144 с.

10. *Морозов А. В., Чернилевский Д. В.* Креативная педагогика и психология: Учебн. пособ. — М.: Академич. проект, 2004. — 560 с.

11. Олімпіадні завдання з основ правознавства / Укл.: І. С. Загоруй, О. В. Карпушина та ін. — Луганськ, 2004. — 36 с.

12. *Chuah J. C. T.* Law of International Trade. — London—Sweet & Maxwell, 1998. — 455 p.

13. *Kitty O. Locker.* Business and Administrative Communication. — Boston—Homewood: Irwin, 1989. — 206 p.

14. *Gronlund N.* Writing instructional Objectives for teaching and Assessment Seventh Edition. — Columbus (Ohio): Person Education, 2004. — 136 p.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРАВА

6.1. Контроль та оцінка знань у навчальному процесі

Поняття контроль (від франц. *controle*) має кілька значень. У сучасній дидактиці його розуміють як нагляд, спостереження та перевірку успішності, проте контроль можна розглядати й у ширшому розумінні, ніж перевірку, тому що цей процес зазвичай означає виявлення, визначення та оцінювання знань, умінь і навичок студентів (учнів). На більш конкретному рівні його можна ідентифікувати таким чином:

а) визначення обсягу, рівня та якості засвоєння навчального матеріалу;

б) виявлення досягнень у навчанні;

в) визначення прогалин у знаннях або причин, які перешкоджають засвоєнню навчального матеріалу.

Слід зазначити, що складовою частиною контролю є перевірка, метою якої є виявлення рівня знань, умінь і навичок, встановлення відповідності їх вимогам навчальних програм. У таких випадках контроль (перевірка) здійснюється виключно з метою оцінювання знань, умінь і навичок, а завершує цей процес виставлення викладачем оцінки (балу). Якщо розглядати контроль з позицій управління пізнавальною діяльністю учнів, то він забезпечує зовнішній (контроль викладача) і внутрішній зв'язок (самоконтроль тих, які навчаються). У такому разі контроль спрямований на отримання інформації, аналізуючи яку, викладач вносить необхідні корективи в процес навчання, тобто контроль, за своєю суттю, впливає на формування мети, змісту, проектування, прогнозування, організацію та здійснення навчального процесу, його корекцію [7].

З огляду на це, ***основними завданнями контролю*** є:

♦ виявлення обсягу та глибини знань;

♦ отримання інформації про обсяг самостійної роботи студентів (учнів);

♦ діагностика основних ускладнень у засвоєнні необхідного навчального матеріалу;

♦ перевірка ефективності методів і форм навчання;

♦ встановлення рівня знань, умінь і навичок слухачів та ступінь готовності до сприйняття нового матеріалу.

Ці основні завдання здебільшого зорієнтовані на перевірку як теоретичних, так і практичних знань. Разом це дозволяє констатувати: чим вищим є рівень контролю та вагомішим обсяг знань і вмінь, які він охоплює, тим більшого значення набувають теоретичні знання (їх повнота, усвідомлення, структурованість, аналітичність, доказовість та інші суттєві характеристики).

Отже, визначимо ***види контролю***:

1. *Попередній* — здійснюється на початку навчального процесу, зокрема на етапі актуалізації опорних знань, основне завдання якого — з'ясувати якість опорних знань, умінь і навичок, міжпредметних зв'язків.

Є. А. Михайличев визначає його як *вхідний* (він же установчий), виявляє базовий рівень підготовки студента до вивчення теми, розділу, а також до навчання в певному типі навчального закладу). Контроль цього виду проводиться зазвичай до початку навчання.

2. *Поточний* визначає процесуальний аспект засвоєння ЗУН, застосовується протягом усього навчального процесу в різних формах.

3. *Тематичний* або *періодичний*. Оскільки навчальний процес — тимчасовий фактор і в сучасних дидактичних системах здійснюється як в індивідуальній, так і в більшості випадків у груповій формі занять, тоді як на практиці поточний контроль часто здійснюється не поелементно, а за кроками, фрагментами, тобто він охоплює певні ланки процесу навчання. Це можуть бути і великі, й малі кроки освітнього процесу, приміром, засвоєння теми, параграфа, «блоку» знань, модуля.

Більшість сучасних науковців підкреслює, що неможливо безперервно контролювати цей процес. Зокрема російський педагог Є. А. Михайличев чітко зазначає, що коли б ми не поділяли, не дробили виконання того чи іншого завдання — результатом мав би бути лише продукт тієї операції (складової), яку ми контролюємо на даний момент.

4. *Підсумковий*, *заключний контроль*, ще його називають *рубіжним*. Він здійснюється наприкінці процесу навчання (семестру, навчальної чверті, навчального курсу, півріччя, року) у формі семестрових завдань, колоквіумів, заліків, іспитів, державних іспитів.

Сучасні освітні технології передбачають, що за поточного вивчення навчального матеріалу між певними тимчасовими пері-

одами обов'язковим має бути планування системи контролю й оцінки навчальних досягнень учнів, запланованих у певній технологічній ситуації з подальшим діагностуванням готовності учня чи студента до входження в наступну технологічну ситуацію або період навчання.

Зупинимось на розкритті основних функцій і принципів педагогічного контролю, а також основних вимог до його організації.

Функцій контролю може бути досить багато, проте найбільш значущими є сім:

1. *Освітня*. Під час контролю успішності поглиблюються й удосконалюються ЗУН, підвищується рівень культури розумової праці, відбувається стимулювання й активізація самостійної роботи тих, які навчаються.

2. *Спрямована на розвиток*. Відбувається стимулювання пізнавальної діяльності слухача, вона сприяє розвиткові у студентів умінь самоаналізу, самооцінки, порівняння, узагальнення, абстрагування та конкретизації.

3. *Виховна*. Оцінка, яка супроводжує контроль успішності, відображає суспільну думку про результати навчальної діяльності. Вона сприяє вихованню почуття відповідальності, усвідомлення власного обов'язку дотримуватися дисципліни, розвиває волю та принциповість.

4. *Діагностична*. Розкриває можливості запобігання неуспішності, відбувається виявлення прогалин у знаннях студентів (учнів), установлюються їх причини.

5. *Спонукальна*. Справедлива оцінка — великий стимул до навчання, вона може перерости в стійкий мотив обов'язку та відповідальності.

6. *Керівна*. Контроль успішності передбачає безперервний зворотній зв'язок, який демонструє стан успішності, опанування навчального матеріалу, що дозволяє викладачеві корегувати свою діяльність, змінювати методику викладання предмета.

7. *Організаційна*. Контроль відіграє певну роль в організації навчання слухача, орієнтує у вимогах певного ВНЗ, сприяє організації більш ефективної, ґрунтовної самостійної роботи студента.

Наведений вище перелік функцій контролю в освітніх технологіях може бути реалізований або мати сенс тільки за виконання педагогічних вимог до системи контролю й оцінювання знань, умінь і навичок, серед яких можна виокремити:

- *індивідуальний характер*. Протягом заняття викладач спостерігає за пізнавальною активністю кожного студента в групі, не

допускаючи заміни результатів навчання окремих студентів успіхами всієї групи;

- *систематичність* проведення контролю на всіх етапах реалізації технології навчання;
- *усебічність*. Полягає в тому, що контроль має охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку як теоретичних знань, так і практичних умінь і навичок;
- *різноманітність форм проведення*. Забезпечує виконання більшості функцій контролю, підвищує зацікавленість слухачів у результатах навчальної праці;
- *об'єктивність контролю*. Включає або зводить до мінімуму суб'єктивізм в оціночних судженнях викладача, запобігає упередженості у відносинах;
- *диференційний підхід*. Передбачає специфіку окремого предмета (окремих розділів), а також ураховує індивідуальні особливості студентів;
- *єдність вимог* усіх викладачів в організації контролю ЗУН у межах реалізації технології навчання чи вищого навчального закладу;
- *гласність, дотримання етичних норм*. Результати контролю й оцінки знань повинні бути доведені до відома студентів у коректній формі.

Через перелічені вище вимоги можуть бути реалізовані основні принципи організації контролю й оцінки у ВНЗ, провідними з яких є науковість, систематичність, усебічність, об'єктивність тощо. Контроль передбачає такі форми проведення: індивідуальну, фронтальну, групову. Усі вони відображаються в державних іспитах з окремих навчальних дисциплін, комплексних державних іспитах (групи профілюючих дисциплін), захисті дипломного проекту, курсового проекту, іспитах (семестрових), заліках, стажуваннях, виробничих практиках, модулях, контрольних роботах. Контроль за ініціативою викладача передбачає поточне фронтальне опитування (експрес-диктанти), індивідуальні опитування, колоквіуми, консультації, написання науково-методичних робіт.

У спеціальній літературі, курсах, у шкільній практиці ще не до кінця розкрито такі поняття оцінювання знань, як облік, контроль, перевірка, оцінка, відмітка (ці поняття часто об'єднують за значенням), насамперед оцінку та відмітку. Розібратися в суті оцінки та відмітки важливо для більш глибокого аналізу психолого-дидактичних, виховних і педагогічних аспектів оціночної функції навчання.

Що ж таке оцінка?

Оцінка — це процес або діяльність оцінювання, здійснювана викладачем.

Відмітка — це результат цього процесу, цієї діяльності, умовно-формальне відображення (бал). Оцінку та відмітку можна порівняти з процесом рішення завдань та їх результатів. На підставі проведеного оцінювання може з'явитися відмітка. При виставленні відмітки кожний викладач має дати відповідь на три питання: «Для чого оцінюються знання?», «Як проходить оцінювання?», «Як з'являється оцінка?».

Під перевіркою, оцінкою знань, умінь і навичок учнів слід розуміти визначення результату навчальної діяльності з вимогами та завданням навчальної програми. Перевіркою встановлюється: чи вірно виконано навчальне завдання, який рівень якості вмінь і навичок? Аналізуючи визначений перевіркою рівень знань і навичок кожного слухача, викладач може оцінити цей рівень у формі словесного судження (оцінки) та виставлення відмітки (балу). Проте він точно має розуміти, у чому полягає мета оцінювання.

Від оцінки залежить вся діяльність вцілому. Точність, повнота оцінки визначають раціональний рух до мети. Важко уявити, щоб сталося, якби оціночний компонент був виключений з діяльності викладача. Тож знання, вміння, навички мають бути оцінені не з метою показання, а з тим, щоб намітити, покращити шляхи вдосконалення, поглиблення знань, умінь і навичок, для включення учнів у діяльність, спрямовану на пізнання дійсності. Разом з тим існує також інший бік оцінки, він полягає в ***заохоченні*** та примусі учнів до навчання. Така функція оцінки досягає верху при виставленні відмітки. У багатьох педагогічних дисциплінах міститься думка про те, що оцінка та відмітка сприяють посиленню почуття відповідальності. Водночас існує й інша точка зору про те, що оцінка та відмітка не повинні викликати почуття страху та спонукати сильні переживання. Оцінює та контролює викладач, його можна порівняти з Фемідою, але яким би об'єктивно чи суб'єктивно справедливим він не був, якщо «ваги» будуть відхилятися несправедливо слухачі його не зрозуміють. У такій ситуації може виникати несвідомий конфлікт, загасити який буде надзвичайно важко.

Процес народження відмітки є доволі складним і суперечливим, проте і він перебуває в певному алгоритмі дій викладача і студентів. Найбільш вдало його описав російський психолог Б. Г. Ананьєв. У процесі навчання, автор виділив потік так званих парціальних оцінок — вони виступають у формі окремих оціноч-

них дій педагога до учнів (студентів). Вони належать не до системи знань і не до предмета вцілому, а до часткових знань, умінь, навичок. Якщо учень отримує за незнання негативну оцінку і потім виправляє її, перша парціальна оцінка спонукає учня готуватися краще. В учнів існує безліч «способів» для цього (списування, шпаргалки, підказки, підміна робочих зошитів, останнім часом — мобільні телефони), але ця, так звана праця рушить учня від незнання до знань. Вона зароджується в парціальних оцінках і вимальовується в різних перевірочних роботах, оціночних ситуаціях і забезпечує виставлення тематичних або четвертних відміток [2]. Описана вище етапність в оцінюванні та виставленні відміток є яскраво унаочнена на рис. 6.1.

Рис. 6.1. Процес формування оцінки та відмітки
за Б. Г. Ананьєвим

У педагогічній енциклопедії поняття «оцінка» розглядається як «визначення» ступеня засвоєння учнями знань, умінь і навичок відповідно до вимог навчальної програми. Оцінка включає обсяг, рівень, якість оволодіння учнями вмінь і навичок. Крім того, педагогічна оцінка відображає й рівень знань, а відтак її функції можуть бути різними. За допомогою педагогічно обґрунтованої оцінки формуються позитивні мотиви навчання.

Шкільна оцінка є важливим інструментом впливу на особистість, вона має ***освітнє*** та ***виховне*** значення (тобто формує в учнів самостійність, організованість, почуття відповідальності). Основними засобами виявлення рівня розумового розвитку можуть бути застосовані системи показників (наприклад, рівень і якість умінь учнів, які виконують основні інтелектуальні операції, рівень їх самостійності під час виконання пізнавальних завдань), які входять в якості компоненту до критерію оцінки. *Педагогічна оцінка включає відмітку (бал, тобто числову форму виразу та фіксації оцінювання успішності). У кожній навчальній програмі наводяться критерії та норми оцінок знань учнів.*

Критерії оцінки — це мірило для визначення рівня засвоєння ЗУН. Оптимальне засвоєння знань, умінь і навичок — поняття досить складне та багатогранне, проте найсуттєвішими його критеріями, за В. Я. Віленським, П. І. Образцовим та А. І. Уманом, є такі:

♦ Осяг знань — це перелік фактів, понять і законів, які засвоюють учні (студенти) з того чи іншого розділу, модуля, теми чи на окремому занятті.

♦ Системність знань — розуміння логіки предмета, який вивчається, основних ідей, закономірностей, оволодіння вмінням структурувати матеріал, співвідносити одні факти та поняття з іншими, вивчати та розглядати навчальний матеріал у певній послідовності.

♦ Усвідомлення знань — передбачає обґрунтованість і переконливе судження, вміння використовувати аналітичний інструментарій у міркуванні, поясненні та розв'язання проблемних ситуацій [3].

♦ Міцність знань — уміння тлумачити нормативно-правові акти, застосовувати набуті знання в різних автентичних ситуаціях.

♦ Дієвість знань — уміння користуватися набутими знаннями, вміннями та навичками у пізнавальній та практичній діяльності; поєднувати теорію з практикою. Уміння складати документ із використанням вимог юридичної техніки та правил оформлення нормативного акта.

♦ ***Значущість.*** Оцінювати необхідно найбільш значні, очікувані результати процесу навчання слухачів.

♦ ***Адекватність.*** Оцінка ЗУН має бути адекватною меті та результату навчання. Знання, вміння та навички учнів повинні мати практичний, а не формальний характер. Учні мають уміти застосовувати їх у повсякденні.

♦ ***Інтегрованість.*** Оцінювання знань має інтегруватися в процес навчання та стати його складовою.

♦ ***Ясність*** або ***усвідомлення форми оцінювання***, його мета і процес мають бути знайомі учням, доступними та зручними в застосуванні. Оцінювання повинно стимулювати навчально-пізнавальну діяльність, створювати можливості навчати та навчатись, а не тільки контролювати й оцінювати, тож у своєму перебігу може проходити такі етапи:

— оцінювання результатів (наскільки результат відповідає поставленим цілям);

— зворотна інформація від слухача (ставлення до побаченого, почутого та досягнутих результатів);

— віддача (наскільки досягнуті результати кожного збігаються з бажаними?);

— додатковий результат (що ще було досягнуто в процесі навчання?).

Безумовно, цей перелік факторів може привести до певного суб'єктивізму і накласти велику відповідальність на викладача при оцінюванні знань. Нагадаємо, що оцінка має не тільки освітнє, а й виховне значення. В. О. Сухомлинський у праці «Сто порад учителеві» наголошував на неприпустимості того, щоб єдиною метою перевірки знань було виставлення учневі оцінки. Оцінювання знань має поєднуватися з іншою метою, з новим осмисленням, розвитком і поглибленням знань. Непрепустимі крайнощі, оцінка має бути вагомою, слугувати стимулом, спонукати до праці. З того, як ставиться учень до оцінки, виставленої вчителем, можна зрозуміти, як учень ставиться до вчителя.

З метою запобігання необ'єктивності оцінки чи враження, що це насправді так, її, звичайно ж, потрібно аргументувати, тобто дати чітку характеристику: чому вона є саме такою. Підходи, які пропонує сучасна дидактика, є різними:

- аналіз оцінки (С. І. Руновський);
- оціночне судження (Е. І. Петровський);
- мотивація (Л. В. Занков);
- коментування (Г. І. Щукіна);
- рецензія (Н. Г. Дайрі).

Існує чимало рекомендацій щодо оцінювання знань, що були розроблені вчителями-новаторами у 80-х роках XX ст., які обґрунтовували та запропонували педагогіку співробітництва. Серед них насамперед слід назвати Ш. О. Амонашвілі, Е. М. Ільїна, С. М. Лисєнкову, В. Ф. Шаталова [19].

Так, Е. М. Ільїн вважає, що оцінка, як взуття й одяг, має бути на виріст [9]. Ш. О. Амонашвілі відзначає, що «оцінка — це націлена в чоло дитини гвинтівка» і тому бажано не ставити оцінки дітям, особливо тим, які навчаються в початковій школі [1]. У Шаталова В. Ф. оцінка є основним елементом самооцінки. Його методика оцінювання знань полягає в підтримуванні бажання працювати на совість, а саме оцінки учнів заносять до відомості відкритого обліку знань. Учні не можуть пам'ятати всі оцінки, тому відомість завжди відкрита та виставлені в ній оцінки за кожне заняття, за кілька видів навчальної діяльності стають чинником з постійною дією. Кожен учень знає, що небажана оцінка має бути виправленою, а виправляти чи ні — це справа учня [21]. Ця система оцінювання збігається з тією, що впроваджена на кафедрі педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана. Навчання з предметів психолого-педагогічного циклу здійснюється методом роботи в малих групах із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання, і тому оцінювання студентів відбувається за модульно-рейтинговою системою, а відповідна кількість балів за певні види роботи виставляється кожному студентові та на кожному занятті. Існує можливість перескладання оцінок, що означає реалізацію принципу відкритих перспектив для слухача, об'єктивне оцінювання, без перевантажень і кожного заняття, створення умов для підтримки отриманих знань і віри в пізнавальні можливості кожної молодої людини.

В. О. Сухомлинський не один раз зауважував, що індивідуалізація та диференціація перевірки й оцінювання знань покликані дати можливість кожному учневі пізнати радість праці й успіху в навчанні. Цей список є спорідненим із ситуацією успіху, яка передбачає суб'єктивний психічний стан задоволення результатом морального напруження виконавця справи, творця явища [20]. Педагогічну психологію «створення ситуації успіху описано О. М. Пєхотою (2001 р.). Ця технологія дозволяє сформувати найціннішу людську якість — стійкість у боротьбі з труднощами, і тому завдання викладача полягає у створенні ситуації для відчуття задоволення своїми здібностями, для віри у власні сили. Механізм цього явища вдалося докладно дослідити професорові психології Пенсільванського університету (США) М. Селігману. Суть Концепції «Навченої безпорадності» в тому, що учень, зазнавши колись відчуття безнадійності та депресії як реакції на якусь окрему неудачу, може явно знизити рівень пізнавальної діяльності. А це, відповідно, призводить до того, що учень не буде

готовий до певних навчальних труднощів та ускладнень, навіть і в тих випадках, які сприймалися раніше як нескладні.

Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху», на думку О. М. Пєхоти, є особистісно-орієнтовною технологією, тому що передбачає вдосконалення внутрішнього світу дитини, посилює оцінювальний наголос на позитивних якостях праці учня і показово не зважає на недоліки. Розуміючи тимчасовість створеної ситуації, викладач надалі, коли слухач повірить у свої сили, поступово коригує недоліки в навчальній діяльності [17].

Для запровадження в практику даної педагогічної технології автор пропонує використання цілої низки прийомів. Наприклад, прийом «Невтручання» передбачає максимальне надання самостійності у розв'язанні проблемної ситуації. З досить успішними учнями використовують прийом «Холодний душ». Учитель не поспішає з поліпшенням оцінок — навпаки, зволікає, поступово ускладнює прийом. «Емоційне погладжування» передбачає роботу з невпевненими в собі учнями. Учитель використовує постійне заохочування та підбадьорювання слухачів.

Для того, щоб надати впевненості учневі, потрібно обговорити з ним і підготувати ті дії, які йому необхідно виконати, і це стає можливим з використанням прийому «Анонсування», який є подібним до прийому «Даю шанс». Для поступового навчального зростання, а також психологічного самовизначення нерідко використовують прийом «Сходи», який передбачає поступове, крок за кроком підвищення ефективності навчання, блокуючи тим самим випадкові неуспіхи, зневіру в собі, переосмислення своїх дій і рух до «вибору рівних можливостей» з однокласниками. Для особливо інтелектуально занедбаних, ледачкуватих учнів бажано використовувати прийом «Стеж за нами». Суть його в тому, щоб дати можливість учневі відчути визнання в колективі його інтелектуальних зусиль. Основним у цьому прийомі може стати елемент «вибору інтелектуального спонсора». Раніше це називалося шефством. Більш сильний учень із задоволенням допомагає своїми вміннями відсталому в навчанні.

Для активізації пізнання важливо використовувати прийоми «Еврика», «Лінія горизонту» та «Навмисна помилка». Ці прийоми спрямовані на закріплення захоплень, задоволення від пошуку нового та бажання навчатися [17].

За неабиякої тактовності, високого авторитету, володіння вчителем елементами педагогічної техніки прийоми «Ситуації успіху» можуть забезпечити особистісно орієнтовний підхід у навчанні зневірених або невпевнених у собі учнів.

6.2. Критерії оцінювання освітніх досягнень у вивченні права

Як ми переконалися раніше, об'єктом оцінювання під час вивчення правових курсів, побудованих на єдності теорії та практики, орієнтацій на формування ключових компетенцій у соціально-правовій сфері є не тільки знання та вміння, а й інтелектуальні навички щодо роботи з інформацією (критичне мислення), уміння подати свою думку, інформацію (комунікативні навички). Нові освітні цілі, індивідуальна особливість засвоєння матеріалу слухачем, моделювання знань через «особистий досвід», активні методи навчання зумовлюють використання відповідних методів і критеріїв оцінювання в процесі правової освіти. Зрозуміло, що оцінювання в процесі навчання праву вимагає використання як традиційних методів (усна перевірка, письмова, практична, графічна, тестова перевірка), так і альтернативних (оцінювання «за участю в роботі») у різних варіантах. Вибір таких методів оцінювання має здійснюватися з урахуванням характеру об'єкта оцінювання. Поряд із традиційними методами контролю застосовуються методи соціологічного дослідження — інтерв'ювання, самооцінка, спостереження за поведінкою слухача в навчальній ситуації, участі в дискусіях, ділових іграх, підготовці проекту, добиранні матеріалу з якоїсь теми, написанні (*есе*).

Гровнлунд Норман (2005) визначив такі види оцінювання: ***оцінювання виконання***, яке вимагає від студентів спроможності продемонструвати володіння знаннями, вміннями та навичками, визначення шляхів реального використання практичного завдання; ***альтернативне оцінювання***, яке становить альтернативу традиційним методам оцінювання; ***автентичне оцінювання*** передбачає застосування отриманих знань, умінь і навичок у ситуації реалій життя. Іншими словами, якщо ви бажаєте перевірити, чи вміють студенти тлумачити нормативно-правовий акт, слід обов'язково надати їм цю можливість. Згадуваний автор постійно наголошує на необхідності оцінювання процесу виконання та підкреслює важливість методик оцінювання для використання виміру первинного рівня виконавських навичок і називає його ***кваліфікаційним оцінюванням*** та відстеженням прогресу в навчанні — ***формаційним*** та ***діагностичним оцінюванням***. Ось чому стандартні вимоги до компетенції викладачів в оцінюванні студентів мають базуватися на

їхньому вмінні розробляти, застосовувати, оцінювати, інтерпретувати [6, с. 23]. Оцінювання таких типів завдань може визначатися так:

— бальне оцінювання;
— рейтингове оцінювання;
— бально-рейтингове оцінювання;
— оцінювання за системою «зараховано»—«не зараховано»;
— вербальне заохочення.

Традиційна система оцінювання спрямована переважно на перевірку знань і розуміння через тести, письмові завдання, контроль роботи, експрес-диктанти, фронтальні опитування. У компетентній правовій освіті передбачено широке використання інтерактивних методів, викладачеві потрібно постійно планувати результати навчання, прогнозувати його якість та об'єктивно оцінювати приріст знань, умінь і навичок. Сучасні методи оцінювання мають продемонструвати рівень володіння інтелектуальними вміннями, навичками комунікації, розв'язанням проблемних ситуацій, застосуванням правових знань в автентичних умовах.

Гронлунд Норман розробив класифікацію видів запланованих результатів навчання, яку можна графічно інтерпретувати (рис. 6.2).

По кожному виду роботи викладачем з урахуванням цілей і мети навчання мають бути розроблені критерії, відповідно до яких виставляється оцінка. Вони повинні бути постійними, чіткими та конкретизованими. Критерії важливо оголошувати задля того, щоб слухачі знали відповідно до яких вимог викладач визначає своє судження й оцінювання. Будь-який результат необхідно ретельно мотивувати. Важливо залучати до розробки таких критеріїв і самих студентів (учнів). Процес оцінювання повинен підтверджувати уявлення про демократичний, правовий уклад навчального закладу. Процедура оцінювання має бути простою та зрозумілою, забезпечувати постійний зворотній зв'язок. Наприклад, професор Г. Норман пропонує застосувати такі критерії ефективного виконання:

1. Визначення найважливіших компонентів ефективного виконання завдання.

2. Зосередження уваги на таких аспектах виконання, як «дотримується», а не «усвідомлює» необхідність дотримування, розрізняє факти від припущень, причину та наслідок.

3. Застосування вмінь і навичок у різних контекстах.

Рис. 6.2. Класифікація запланованих результатів навчання за Гронлундом Норманом (2005)

4. Репрезентація аспектів виконання, як ефективних, на думку експертів.

5. Результати викладені в термінах, досить зрозумілих для студентів і застосування в оцінюванні виконання.

6. Успішне узгодження знань, умінь і навичок з навчальними цілями та подальшим використанням на практиці [6].

У навчальних програмах, рекомендованих МОН України для використання в середніх загальноосвітніх закладах пропонуються

критерії оцінювання знань, умінь і навичок з основ правознавства (табл. 6.1).

Таблиця 6.1

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСНОВ ПРАВОЗНАВСТВА [12]

Рівні навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
І. Початковий	1	Учень може усно відтворити один-два юридичні терміни окремої теми
	2	Учень може на рівні «так—ні» усно відтворити кілька термінів, обрати правильний варіант відповіді з двох запропонованих
	3	Учень може двома-трьома простими реченнями передати зміст частини теми, знайти відповідь на запитання в тексті підручника
ІІ. Середній	4	Учень може відповісти на окреме запитання за допомогою вчителя, репродуктивно відтворити частину навчального матеріалу теми чотирма-шістьма простими реченнями, дати визначення юридичного поняття
	5	Учень може відтворити основний зміст навчальної теми, відповідаючи на запитання вчителя, визначає окремі ознаки правових понять
	6	Учень у цілому самостійно відтворює частину навчального матеріалу теми, у цілому правильно вживає юридичні терміни, самостійно розв'язує прості юридичні завдання, виконує тестові завдання першого рівня, може користуватися з допомогою вчителя (зразок, пам'ятка, алгоритм) текстами законів, юридичними словниками тощо
ІІІ. Достатній	7	Учень може самостійно викласти матеріал теми, застосовуючи необхідну юридичну термінологію, дати визначення понять, аналізувати зміст правових документів за детальним планом, розв'язувати юридичні завдання середнього рівня складності з допомогою вчителя, може підтвердити одним-двома аргументами висловлене ним оцінювальне судження, знайти необхідні правові норми в тексті законів

Закінчення табл. 6.1

Рівні навчальних досягнень	Бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів
	8	Учень володіє навчальним матеріалом і використовує знання за аналогією, може зіставляти, узагальнювати, систематизувати інформацію з допомогою вчителя, складати найпростіші таблиці, схеми, аналізувати текст нормативно-правового акту з допомогою вчителя
	9	Учень оперує вивченим матеріалом на рівні теми, розділу, може самостійно його відтворювати, аналізувати положення нормативно-правових актів, дати відгук (рецензію) на відповідь іншого учня, самостійно розв'язувати юридичні завдання середнього рівня складності
IV. Високий	10	Учень вільно викладає правові питання, застосовуючи необхідну термінологію та правову базу, може використовувати інформацію з додаткової літератури (використання додаткової літератури не є обов'язковою вимогою), виконувати з допомогою вчителя тестові завдання вищого рівня, самостійно складати таблиці, структурно-логічні схеми з правових питань
	11	Учень володіє глибокими і міцними знаннями, може вільно висловлювати власні судження та переконливо їх аргументувати, самостійно користується джерелами права, може підготувати повідомлення, самостійно виконує тестові завдання вищого рівня та розв'язує юридичні завдання
	12	Учень ґрунтовно викладає правові питання, висловлює власну позицію та переконливо її аргументує, самостійно знаходить, оцінює та використовує джерела юридичної інформації, зокрема наочні, вміє узагальнити вивчений матеріал, використовує набуті знання та вміння в практичній діяльності (участь у дискусіях, засіданнях «круглих столів» тощо), може самостійно вирішувати певні правові ситуації, застосовуючи правові знання

Як випливає з наведеної вище таблиці, щоб отримати оцінку, потрібно спів ставити рівень засвоєних ним знань, умінь і навичок з так званим еталоном знань.

Існують такі рівні засвоєння:

— початковий рівень засвоєння: уміти назвати, вибрати, виявити, визначити факти, терміни, поняття;

— репродуктивний: сформулювати визначення, доповнити, пояснити, порівняти, аргументувати;

— алгоритмічно-діловий: довести, структурувати, міркувати, тлумачити, розраховувати, упорядковувати;

— творчий: пропонувати, класифікувати, моделювати, конструювати, прогнозувати, обґрунтовувати.

Якщо співставити визначені вище рівні засвоєння та провести їх селектування, то можна визначити рівні навчальних досягнень: початковий, середній, достатній, високий. Проте варто пам'ятати, що у вищій школі критерії оцінювання навчальних досягнень студентів мають свої особливості, через те, що вони розроблені на основі модульно-рейтингової організації навчання.

Модульно-рейтингова система організації навчального процесу передбачає таку організацію контролю, при якій важливу роль відіграє як поточний, так і модульний (підсумковий) контроль. Під модулем розуміють задокументовану завершену частину освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується через ті чи інші форми навчального процесу. За результатами поточного та модульного контролю формується підсумковий рейтинг студента.

В умовах посиленого впливу в Україні Болонського процесу перспективною є кредитно-модульна система навчання, яка активно запроваджується в провідних вузах країни. Основною змістовною одиницею оцінювання, якої виступає Європейська кредитно-трансферна акумулююча система (ЄКТАС).

Передбачається, що зарахування виконання змістових модулів індивідуального плану буде здійснюватися шляхом контролю якості освіти протягом навчального року (не обов'язково у формі заліково-екзаменаційної сесії).

Досягнення студентів зіставляються шляхом порівняльної трудомісткості кредитів. Оцінювання може здійснюватися за існуючого у вищому навчальному закладі системою з переведенням результатів у шкалу ЄКТАС: відмінно (*A*), добре (*B* чи *C*), задовільно (*D* чи *E*), незадовільно з можливістю повторного складання (*FX*), незадовільно з обов'язковим повторним курсом (*F*).

Як правило, навчальний матеріал розподіляють на логічно завершені модулі, кількість яких складає від 2 до 4 (як правило, 2—3 модулі на семестр). У межах кожного окремого модулю студент виконує різні види аудиторної та поза аудиторної роботи. Будь-який вид роботи оцінюється відповідною кількістю балів.

Кожен модуль завершується модульним контролем, до якого студенти допускаються за умови вчасного виконання запланованих

завдань. За результатами поточного та модульного контролю студент отримує підсумкову рейтингову оцінку, яка виражається в балах, оцінкою за традиційною шкалою (незадовільно, задовільно, добре, відмінно) та рівнем за шкалою ЄКТАС (*A*, *B*, *C*, *D*, *E*, *FX*, *F*).

За результатами вивчення дисципліни протягом семестру студент може отримати максимальну кількість балів — 100.

Кредитно-модульна система організації навчання дозволяє забезпечити глибоку диференціацію й індивідуалізацію контролю, зробити його систематичним і стимулюючим, що напряму випливає з розподілу балів (табл. 6.2).

Таблиця 6.2

ЗІСТАВЛЕННЯ ОЦІНОК ЗА УНІВЕРСИТЕТСЬКОЮ, НАЦІОНАЛЬНОЮ ТА ЄВРОПЕЙСЬКОЮ (*ECTS*) ШКАЛОЮ ОЦІНЮВАННЯ

Шкала університету (*max* = 100)	Оцінка за 4-бальною шкалою (національна)	Оцінка за шкалою ECTS
0—25	«незадовільно» (з обов'язковим повторним вивченням дисципліни)	*F*
30—45	«незадовільно» (з можливістю повторного складання)	*FX*
50—55	«задовільно»	*E*
60	«добре»	*D*
65—75		*C*
80		*B*
85—100	«відмінно»	*A*

Така система надає великі можливості викладачеві при проведенні оцінювання знань, умінь і навичок студентів, основна суть її зводиться до наступного:

1. Можливий поділ навчального матеріалу з метою організації контролю.

2. Чинна система оцінювання, яка надає розширення можливостей викладача при оцінюванні навчальних досягнень студентів завдяки інтервалам оціночної шкали.

3. Існуючий механізм контролю, частково нейтралізує суб'єктивну думку викладача при оцінюванні знань.

4. Ранжування рівнів навчальних досягнень мотивує та заохочує студентів до навчання.

Вітчизняні науковці В. Окалєлов, Л. Шевцов, Є. Мочалін (2006) розробили критерії оцінювання навчальних досягнень студентів і поклали в їх основу виявлення:

— рівня володіння теоретичними знаннями;

— рівня вмінь і навичок застосування теоретичних знань у практичних ситуаціях;

— рівня володіння практичними вміннями та застосування їх на практиці;

— зміст і рівень творчої активності студентів.

Таким чином, з урахуванням вище сказаного, можна запропонувати фахові критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з юридичних дисциплін (табл. 6.3).

Таблиця 6.3

ФАХОВІ КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

Рівень, шкала, ECTS, бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень
Низький *F*, *FX* 0—45 балів Незадовільно	Відповіді студента при відтворенні навчального матеріалу фрагментарні, зумовлені нечіткими знаннями законів, термінології. При відповіді відсутня самостійність. Студент володіє поверхневими знаннями лише стосовно деяких понять і визначень з цілого курсу. Навчальні вміння та навички недосконалі. Студент ознайомлений із законодавством, нормативними актами, але не може самостійно їх тлумачити та застосовувати в певних практичних ситуаціях. Навчальний матеріал відтворює, але не може самостійно міркувати, формувати висновки
Достатній, *E*, *D* 50—60 балів Задовільно	Студент відтворює основні поняття та визначення курсу, може переказувати, повідомляти навчальний матеріал, але не здатен формулювати логічні, системні зв'язки, закономірності в тексті, не володіє технікою критичного та творчого мислення. Допускає багато помилок і неточностей у тлумаченні нормативно-правових актів, виправити їх здатний тільки за допомогою викладача. При виконанні практичних або творчих робіт студент може виконувати їх за зразком, але допускає помилки. Може формувати прості висновки не пов'язуючи їх з метою та завданнями певної роботи

Закінчення табл. 6.1

Рівень, шкала, ECTS, бали	Критерії оцінювання навчальних досягнень
Середній *C*, *B* 65—80 балів Добре, дуже добре	На підставі отриманих теоретичних знань, студент самостійно може застосовувати їх на практиці, в стандартних ситуаціях. Має розвинуті мислительні навички (аналіз, синтез, індукція, дедукція). Володіє технікою критичного та креативного мислення, робить спроби генерування ідей. У своїй навчальній діяльності переходить на технологічний рівень. Систематизує та структурує науковий матеріал, формулює переконливі докази з логічним твердженням, тлумачить норму закону. Студент володіє базовими знаннями, вміннями та навичками. У вивченні юридичних дисциплін здатний підготувати доповідь, науковий реферат, анотацію
Високий *A* 85—100 балів Відмінно	У своїй навчальній діяльності студент переходить до більш високого теоретичного та практичного рівня. Має глибокі, ґрунтовні та систематичні знання, демонструє навички та здібності, професійну компетентність. Вміло проводить на теоретичному й емпіричному рівнях аналіз проблем. Аргументує свої висновки. Студент здатний моделювати та конструювати проблемні ситуації, інтерпретувати свої досягнення в наукових повідомленнях, володіє методами евристичних запитань, знає, коментує та дає оцінку науковій, методичній літературі. Узагальнює й інтегрує отримані знання та вміння в реальні, практичні умови. У своїй практичній самостійній навчальній діяльності переходить від завдання-дії до завдання-продукту, тобто завдання на застосування правових знань і використання їх у практичній діяльності юриста

Отже, вихідним моментом оцінювання безперечно є цілі та завдання навчання, підсумкові та проміжні результати, причому вивчення предмета передбачає не тільки загальні цілі, а й специфічні цілі навчання. Саме вони, а також завдання процесу навчання, вимоги до теоретичних знань і практичних умінь та навичок можуть бути по-різному сформовані:

- ♦ за вимогами до якості знань (ґрунтовність, повнота);
- ♦ за рівнем засвоєння матеріалу (узнавання, розуміння, засвоєння, застосування);
- ♦ за типом орієнтованої основи, яка формується.

Контролювання навчальної діяльності слухача може здійснювати і сам викладач, і сам студент (учень) (самоконтроль), в окремих випадках таку роль можуть відігравати й технічні засоби навчання. Слід пам'ятати, що вибір певних видів контролю залежить від мети і завдань навчання, вікових та індивідуальних особливостей аудиторії та, безумовно, умов, у яких відбувається процес навчання.

Усна перевірка — найбільш гнучкий і поширеніший метод контролю, він застосовується на всіх етапах процесу навчання, дозволяє слідкувати за думками та діями слухачів, коректувати їхні відповіді, особливо в умовах фронтального опитування, існує можливість опитати значну кількість студентів (учнів).

Письмовий контроль є економнішим за витратами, дає можливості одночасно виявити підготовку до заняття всієї групи (класу) та кожного студента (учня), але вимагає тривалої ретельної перевірки з боку викладача.

Існує ще й тестовий контроль, який теж має свої переваги та недоліки, але цей метод контролю є водночас і компонентом, і методом діагностики навчального процесу.

6.3. Педагогічна діагностика й управління якістю освіти

Роль освіти в сучасних умовах розвитку України визначається завданнями її переходу до демократичної, правової держави, до ринкових відносин, необхідністю подолання небезпечного відставання країни від світових тенденцій економічного та суспільного розвитку. Вітчизняна освіта спроможна конкурувати із системами освіти провідних країн, але задля цього необхідна системна підтримка з боку усього суспільства виваженої та послідовної освітньої політики. Тому досить актуальними стають на даний момент не тільки відповідальність з боку держави, а й велике почуття відповідальності викладачів та науковців, які є основними дійовими особами в процесі передачі знань, умінь і навичок одного покоління іншому.

Ця відповідальність полягає, з одного боку, у підвищенні рівня професіоналізму та компетентності в застосуванні нових методів професійно-педагогічної діяльності, у використанні сучасних освітніх технологій, підвищенні мотивації до опанування педагогічними технологіями, переосмисленні та зміні підходів до практики. З іншого боку, вона полягає в досягненні інноваційно-

го підходу до професійної освіти, а саме — підготовці кваліфікованого працівника відповідного рівня, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, такого, який вільно володіє своєю професією, спроможного до роботи із спеціальності на рівні світових стандартів, постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Ці вимоги передбачають застосування таких методів і засобів діагностування, прогнозування, проектування, як педагогічні інновації, науково-дослідна та методична діяльність сучасного процесу викладання.

За І. П. Підласим (1998), діагностика являє собою систему технологій, засобів, процедур, методик і методів виявлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, установлення їх ефективності та результатів у зв'язку із заходами, що передбачаються чи здійснюються. І тому логічним видається твердження, що цей метод цілком залежить від проектування та прогнозування педагогічних процесів, у методологічній основі якого лежить процес пізнання, комплексний підхід до досліджень, системність і послідовність діяльності, єдність теорії та практики як основи пізнання і критерію істинності [18].

Основних завдань, які виконує сучасна діагностика, є безліч, проте найбільш вагомими для підготовки викладачів права є такі:

1. Визначення рівня й ефективності самостійної пізнавальної діяльності студентів (учнів).
2. Ефективність активних методів навчання у вищій школі.
3. Контроль за якістю знань та управління ним.
4. Виявлення блокувань (ускладнень) у навчальній діяльності студентів.
5. Проекти тренінґового навчання дорослих і професійне навчання.
6. Кваліметрія (визначення рівня професіоналізму) викладача.
7. Верифікація педагогічних інновацій.
8. Володіння методами критичного, системного та правового мислення й евристичних методів виконання творчих завдань.
9. Рівні педагогічної творчості.
10. Готовність викладача (вчителя) до інноваційної діяльності в системі професійної підготовки.

Проектуючи форму організації навчання, варто ставити чітку мету заняття та обов'язково прогнозувати результат (продукт) навчання, а відтак слід ретельно обмірковувати використання найефективніших принципів і методів навчання, а також бар'єрів (труднощів), які можуть виникати в аудиторії під час навчальної

діяльності. На думку німецького вченого К. Інгенкампа, діагностика має ґрунтуватися на:

- внутрішній та зовнішній корекції в разі неправильної оцінки результатів навчання;
- виявленні прогалин у навчанні;
- підтвердженні успіху в навчанні;
- плануванні та корекції подальших етапів навчального процесу;
- мотивації за допомогою заохочення за досягнуті успіхи в навчанні та регулюванні складності наступних кроків;
- поліпшенні умов навчання.

Вищенаведений перелік дозволив авторові визначити діагностику як теоретичний фундамент педагогічної діяльності [10].

Сучасні американські й англійські науковці вбачають у діагностуванні насамперед контролювання успішності, вивчення методів, прийомів і засобів, що забезпечують її ефективність. І все це стає можливим завдяки інтенсивному застосуванню тестів і методик контролю якості знань. Зокрема, англійські науковці-методисти в програмі тренерів проекту PAUCI «Building Administrative Capacity EU Integration» пропонують проводити анкетування слухачів на початку та наприкінці тренінґу, що дає можливість визначити обсяги приросту освітнього продукту. Таке оцінювання та діагностика здійснюються за такими напрямами:

♦ оцінювання результатів навчання (наскільки результат відповідає поставленим цілям?);

♦ зворотна інформація від слухача (ставлення до побаченого, почутого та досягнутих результатів);

♦ віддача (наскільки досягнуті результати кожного учасника збігаються з бажаними?);

♦ додатковий результат (чого додатково було досягнуто в процесі навчання?).

У силу цих пріоритетів можна застосовувати ***4-рівневу модель оцінювання Д. Кіркпатріка***, яка чітко ідентифікує чотири основні категорії:

Реакція — наскільки навчальний процес допомагає або перешкоджає навчанню?

Навчання — яке навчання проводиться? Наскільки досягнуто цілі та виконано завдання?

Поведінка (діяльність) — наскільки навчання сприяє вдосконаленню виконання завдань?

Результати (організаційні) — наскільки навчання вплинуло на організацію та її цілі? Які переваги отримані завдяки навчанню?

Модель «капелюха» (проведення анкетування):

Перед курсом — застосування методів опитування таких, як у попередніх анкетах, які допомагають вам перевіряти, чи все ви «розумієте правильно»?

Під час курсу — використання таких методів, як огляди та тексти, які дають можливість переконатися, що все «йде добре».

Після курсу — використання методів, таких, як план роботи й анкети після курсу, які допомагають вам гарантувати, що навчання «діє».

На кожній з цих стадій навчальної діяльності можемо використовувати вправи, ситуації, імітації, які доведуть, що навчання є доцільним.

Перед програмою необхідно:

• Скласти мінімум (максимум) потреб, які необхідно задовольнити. Вони мають містити відповідь щонайменше на три питання:

— чому це є пріоритетом?

— яким буде зворотний зв'язок (віддача), якщо потреби будуть задоволені?

— хто бере в цьому участь?

• Залучати слухачів до підсумкового опису (що потрібно змінити в роботі після тренінгу?).

• Ретельно продумати мету та завдання тренінгу і, відповідно, визначити, як відбуватиметься оцінювання результатів. При цьому можна залучати учасників до встановлення особистих завдань навчання.

• Виконати приблизні розрахунки часу, що є необхідним для виконання програми та порівняти з іншими шляхами реалізації потреб.

• Вибрати методи, які відповідають завданням навчання.

• Проектувати навчання так, щоб були залучені всі мікрогрупи учасників.

• Визначити проблеми тренінгу щодо невиконання (часткового виконання) його завдань.

Під час програми:

• Перегляньте побажання учасників щодо їхнього навчання з метою уникнути непорозумінь.

• Сплануйте й організуйте навчальну діяльність, щоб навчання було осмисленим.

• Регулярно проглядайте програму дій разом з учасниками, щоб вона відповідала їхнім специфічним потребам.

• Спонукайте людей до обговорення з вами реальних проблем і пов'язуйте з цим процес навчання.

• Обговорюйте разом із слухачами можливості застосування їхніх знань на практиці.

• Спонукайте учасників планувати та проектувати свою майбутню практичну діяльність.

Після програми:

• Проведіть аналіз власної роботи: «що я вивчив?», «які навички та вміння були розвинуті та набуті?», «що спрацювало?», «що не спрацювало?».

• Визначте, яку користь від навчання матимуть слухачі?

• З'ясуйте та обговоріть, які процеси під час навчання було складно з'ясувати та контролювати?

• Визначте пріоритети, для яких навчальна діяльність була б важливою та вагомою.

• З'ясуйте, в яких інших галузях можна застосовувати пропоновану програму.

• Порівняйте, проаналізуйте інформацію та продовжуйте діяльність згідно з отриманими даними.

Не зважаючи на наведені вище підходи щодо педагогічної діагностики в західних країнах, варто констатувати, що в Україні в цілій низці аспектів вона пішла значно далі. Ще в 70—80 рр. XX ст. тут було розроблено діагностико-прогностичний підхід, який ґрунтується на застосуванні методів прорахунку ситуацій, моделях причинно-наслідкових зв'язків, діагностуванні не тільки рівня успішності, а й проблем організації всього навчально-виховного процесу [18]. Вагомий внесок у дослідження питань діагностування та прогнозування навчання внесли такі вітчизняні науковці, як І. П. Підласий, В. І. Бондар, І. В. Распопов, І. Є. Булах, Ю. І. Мальований, С. У. Гончаренко.

Педагогічна діагностика має свої шляхи, способи пізнання, методи. Діагностичні методи — це вимірники ситуацій, явищ, процесів. З метою більшої адекватності вимірювань, за І. П. Підласим та І. В. Распоповим (1988), ставляться три вимоги: об'єктивність, надійність, валідність.

Об'єктивність вимірювань полягає в забезпеченні однакових умов експерименту, тобто всі проекти та їх учасники мають підпадати під абсолютно однакову структуру та методику дослідження, перебувати в однакових умовах дослідження об'єктів за допомогою однакових вимірників та застосування однакових критеріїв. Тотожним має бути також забезпечення однакової обробки даних.

Надійність вимірювань. Ступінь надійності (точності) вимірювання або оцінки визначається за розбіжністю між ідеальними та реальними результатами і характеризується коефіцієнтом надійності. Він доводить, наскільки збігаються результати вимірювань, виконаних в однакових умовах одними й тими самими людьми або різними людьми в різних умовах, але за допомогою одних і тих самих вимірників.

Валідність — якісна характеристика вимірювання. Щоб встановити або визначити головні ознаки сутності, необхідним є критерій валідності. Існують чотири види валідності: змісту, результатів, прогнозів, конструкту. Наприклад, якщо дослідження має безперервний характер, необхідно знати, як співвідносяться попередні та наступні результати. На це вказує валідність прогнозу. Валідність результатів показує, наскільки результати, отримані за допомогою одного інструментарію, відповідають даним, отриманим в інший спосіб [18].

Великою заслугою відомого українського науковця І. П. Підласого є розроблена ним класифікація методів педагогічної діагностики, яка з легкістю може бути застосована й у викладанні права (табл. 6.4).

Таблиця 6.4

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ЗА І. П. ПІДЛАСИМ (1998)

Діагностичне спостереження	Опитування	Кількісний аналіз	Педагогічне тестування
Стандартизоване Нестандартизоване Систематичне Несистематичне Зовнішнє Внутрішнє	Бесіди (інтерв'ю) Діалоги Дискусії Анкетування	Реєстрація Ранжування Шкалування	Дидактична тестологія за Є. А. Міхайличевим (2000) (дидактична діагностика, дидактичний контроль, нормативні критеріально-орієнтовані тести) [14] За К. Інгенкампом (1997): — тести шкільної успішності; — комбіновані тести шкільної успішності та професійної придатності; — спеціальні тести; — тести інтелекту та професійної придатності [10]

Зупинимося на тих методах діагностики, що є досить актуальними для викладачів-правників.

Спостереження — найбільш поширений і доступний метод діагностування навчальних проектів. Для наукового спостереження характерними є:

— чітко визначена мета та конкретні завдання спостереження;

— розроблена програма, план;

— фіксація результатів спостереження;

— обробка отриманих даних за всіма дослідницькими вимогами.

Об'єкти, за якими спостерігають, можуть бути повторно перевірені для встановлення валідності та надійності.

У діагностиці наукове спостереження набуває нових ознак, які трансформуються в методичні правила, передусім це дотримання принципів цілеспрямованості, контролю [18].

Анкетування — метод масового збирання інформації за допомогою спеціально розроблених питань. Одним з різновидів цього методу є «полярна» анкета з бальною оцінкою. Такий метод можна використати для організації зворотного зв'язку. У цих анкетах студенти, наприклад, можуть оцінювати діяльність викладача [13].

Наведемо кілька запитань-прикладів (свою оцінку необхідно обвести кружечком):

— Як би ви оцінили курс, який викладається?

Високоефективний 5 4 3 2 1.
Посередній 5 4 3 2 1.
Малоефективний 5 4 3 2 1.

— Чи ефективними є письмові й усні завдання для самостійної роботи студента? 5 4 3 2 1.

Для підвищення надійності анкетування кількість балів слід збільшувати. Останнім часом набули поширення дванадцятибальні шкали, градації позиції, ознаки, оцінки:

мінімум –6 –5 –4 –3 –2 –1 0 1 2 3 4 5 6 максимум.

Для складання анкети необхідно ретельно продумати та виконати цілу низку логічних кроків. Це буде зайвим доказом того, що ви дотримуєтеся об'єктивності та надійності.

Крок 1. *Визначаємо потрібний обсяг інформації.*

Мета: з'ясувати, яку інформацію нам потрібно отримати, і чи підтвердилися Ваші сподівання; підготувати перелік питань для розгляду.

Крок 2. *Обираємо тип запитань.*

Існують такі категорії питань — відкриті (припускають багато відповідей) та закриті (одна відповідь).

Мета: продумати та підготувати ефективне поєднання різних типів запитань, але так, щоб заповнення суті анкети не відволікало або не спантеличувало слухача.

Крок 3. *Формуємо зміст питань.*

Мета: на підставі інформації, яку ви хочете отримати, та обраного типу за питання формуємо короткі, легкі для розуміння, однозначні та написані простою мовою питання. За допомогою перевірки та переписування уникайте двозначності та нечіткості в постановці питань.

Крок 4. *Розробляємо зміст анкети.*

Мета: обрати оптимальний спосіб переліку питань, щоб отримати заплановану інформацію.

Найлегші питання — закриті, тому є нагода скласти оціночну шкалу. Щодо відкритих запитань — важливо продумати та сформулювати перелік відповідей, як систематизувати їх, зробити зрозумілими.

Крок 5. *Перевіряємо питання.*

Мета: за допомогою внутрішньої та зовнішньої перевірки здійснити завершальні поправки тексту анкет.

Внутрішня перевірка передбачає перевірку колегою відповідності питань певним критеріям. Зовнішня — передбачає перевірку правильності на цільовій групі, учасники якої уточнюють формулювання, порядок переліку питань, обсяг інформації.

Крок 6. *Компонуємо анкету.*

Мета: сформулювати чіткий інструктаж терміну та змісту заповнення анкети. Зміст сформувати і підібрати так, щоб відкриті та закриті питання чергувалися, мотивували та заохочували обмірковування відповіді слухачем.

Досить ефективним у викладанні юридичних дисциплін є використання методу кількісного аналізу, зокрема:

реєстрація — виявлення певних об’єктів, належних до певного класу, та підрахунок їх кількості за належністю (наявністю чи відсутністю певної якості, рис, чинників).

Наприклад, у наведених фактах визначити кількість правових норм і корпоративних норм.

Ранжування — розміщення зібраних фактів, об’єктів, подій у певній послідовності зростання чи спадання зафіксованих показників, визначення місця в низці досліджувальних об’єктів.

Наприклад, «мозкова атака», генерація ідей, ранжування ідей по-інноваційному, за потребою, задля розв’язання поставленої проблеми.

Шкалування — присвоєння балів або умовних показників об'єктам, які досліджуються, чи їх характеристикам. Досить часто при цьому використовуються оціночні шкали чи шкали рейтингу, вони слугують для уточнення та фіксації результатів досліджень. Такі методи діагностики часто-густо зустрічаються в працях професора Гронлунда Нормана [6, с. 23].

Наприклад, оцінка навичок роботи визначається науковцем так:

Неадекватно	Прийнятно	Добре	Чудово

У наш час використовують десятки видів оціночних шкал, проте слід пам'ятати, що оціночна здатність у них є різною. Що менше є альтернатив для відповіді, то більшою є неточність шкали.

Наприклад, на питання: «Чи бажаєте ви використовувати в своїй діяльності інноваційні освітні технології?» передбачається дві відповіді. У разі отримання другої з них — доцільність подальшого заповнення анкети відпадає.

Так
Ні

Зі збільшенням кількості варіантів відповідей зростає диференційованість вибору й оціночна здатність шкали. Прикладом може слугувати шкала, яка нараховує дванадцять альтернатив. Сформульоване питання: «Як ви оцінюєте рівень правової грамотності населення України?» передбачає доволі широку варіативність вибору відповіді.

0 1 2 3 4 Низький	5 6 7 8 Середній	9 10 11 12 Високий

Тестування. Зупинимося передовсім, на дидактичних тестах, які виконують цілу низку функцій (діагностичну та контролю знань, умінь і навичок). Є. А. Міхайличев (2001) так термінологічно визначив ці поняття:

— *дидактичний тест* — система взаємопов'язаних завдань для контролю сформованості ЗУН;

— *тест-завдання* — складова структури дидактичного тесту, який включає тестову задачу, зразок відповіді, короткий інструктаж опитаного тощо;

— *субтест* — підбір тестових завдань для виявлення одного з елементів структури вмінь і навичок або знань (теми, розподілу, предмета);

— *батарея тестів* — серія спеціально підібраних для діагностики тестів, кожен з яких є самостійною методикою із своїми характеристиками та можливостями [14]. Такий вид тестів застосовується у вхідному, рубіжному, підсумковому контролях.

Для сучасної дидактики найсуттєвішими є два підходи — теоретичний, пов'язаний з аналітичною діяльністю, та емпіричний (створення тесту під конкретне діагностичне завдання). Тож можна стверджувати, що створення тестів базується на теорії дидактичного контролю, діагностики та теорії вимірів.

Раніше вже наголошувалося, що тестування є невід'ємною складовою педагогічної діагностики, а також контролю знань. За їх допомогою можна проводити поточний контроль навчальних досягнень, який здійснюється фрагментарно й охоплює лише певну частину процесу навчання (засвоєння «блоку» знань, параграфа, теми, модуля тощо). У ВНЗ та школі з успіхом використовують як тести, що контролюють засвоєння питань теми, так і субтести, за умови, коли зміст теми є об'ємним і має вагоме значення в опануванні курсу. Прикладом найпоширеніших тестів є об'єктивні тести на опитування, мета яких — перевірка навчальних досягнень з теми чи розділу.

Науковці, які свого часу здійснювали реалізацію проекту «Building Administrative Capacity For EU Integration», пропонують застосувати на практиці:

1. Тести з короткими відповідями, які складаються з прямих запитань. Відповідь, у свою чергу, складається з одного слова, лише іноді — з кількох. Безумовно, питання такого типу обмежують розуміння слухачами того матеріалу, який вони вивчили.

Наприклад, як називається офіційне тлумачення норм права, яке здійснюється тим органом держави, що видав нормативно-правовий акт?

2. Тести з альтернативними відповідями. Деякі з них складаються з двозначних тверджень і пропонують слухачам відповісти на питання: «Так» / «Ні» або «Правильно» / «Неправильно» [22].

Наприклад: «Чи правда, що в юридичної особи правоздатність і дієздатність виникають завжди одночасно?».

Так *Ні.*

Кочівники мають усі права людини. Якщо вони не бажають ніде поселятися, то це їхні проблеми.

Правильно *Неправильно.*

Усі мають однакові можливості для отримання професії дипломата.

Правильно *Неправильно.*

Необхідно звернути увагу в таких ситуаціях на те, що запитання (й відповідь) «правильно—неправильно» чи запитання з альтернативними відповідями доцільно використовувати, коли існують лише дві альтернативи.

Модифікації запитань «правильно—неправильно» використовують для перевірки конкретних фактів, а також уміння відрізняти факти від поглядів і встановлення причинно-наслідкових зв'язків та у вправах на інтерпретацію для визначення результатів навчання.

3. Тести-вправи на інтерпретацію. Такі вправи складаються із серії запитань вибіркового типу, що ґрунтуються на матеріалі певного виду (фрагмент тексту, таблиці, графіка), запитання множинного вибору та запитання альтернативних відповідей для визначення результатів навчання. Тестові запитання, що їх використовують у даному випадку, мають виявляти заплановані види інтерпретації, а відповіді на запитання повинні базуватися на фактичному матеріалі.

Наприклад, перед вами таблиця, яка демонструє соціальний розвиток країн Європейського Союзу та США. Раніше вважалося, що освіта суттєво впливає на рівень стабільності в суспільстві та зменшення в ньому злочинності. Основними центрами освіти завжди були університети, де готувався «інтелект нації», який значною мірою впливав на національну самосвідомість. Проте в умовах глобалізації ситуація змінилася. *Завдання. Вивчіть дані таблиці 6.5 і за допомогою цифр проілюструйте зв'язок між функціональною грамотністю дорослих і молоді, пов'яжіть ці дані з кількістю злочинців, що відбувають терміни покарання у в'язниці. Зверніть увагу також на індекс Джині, який показує розшарування населення залежно від отримуваних ним доходів. Що він вищий, то більшою є поляризація населення.*

Таблиця 6.5

ПОЗИЦІЇ КРАЇН-ЛІДЕРІВ І АУТСАЙДЕРІВ ЄС ТА США ЗА СОЦІАЛЬНИМИ ІНДИКАТОРАМИ (LOTAR VITTE, 2006)

Показник / Країна	Грамотність дорослих, %	Грамотність молоді, %	Індекс Джині	Кількість дорослих, які відбувають покарання у в'язниці, на 100000 жителів
Країна ЄС із максимальним показником	Швеція 74,9	Фінляндія 80,5	Португалія 37,0	Чехія 150,1
Країна ЄС із мінімальним показником	Португалія 19,9	Португалія 50,7	Данія 23,6	Греція 31,2
США	50,4	63,8	36,8	468,5

Джерело: *Витте Л.* Європейська соціальна модель. — К.: Заповіт, 2006.

Грамотність (функціональна) визначається як наявність високого та середнього (не початкового рівня). Індекс Джині та кількість засуджених мають обернено-пропорційну інтерпретацію.

4. Питання з кількома варіантами відповідей.

Наприклад, що з переліченого нижче найчіткіше характеризує зв'язок між Конституцією й іншими нормативними актами:

1) Конституція приймається відповідно до інших нормативних актів.

2) Норми Конституції дорівнюють за значенням нормам інших нормативних актів.

3) Усі нормативні акти ухвалюються відповідно до Конституції.

4) Нормативні акти ухвалюються без погодження з положеннями Конституції.

У цьому прикладі варто звернути увагу на те, що, формуючи тестове завдання, важливо переконатися, що всі дистрактори (хибні відповіді, які відволікають) видавалися правдоподібними та граматично логічними. Ключ відповіді не може бути більш деталізованим і довшим за змістом, ніж дистрактор. Небажано давати підказки до відповіді в структурі самого питання.

5. Питання-закінчення. Воно зазвичай походить од питань з короткою відповіддю. Слухачам потрібно вставити пропущене слово в реченні чи послідовному ланцюжку.

Наприклад, уставте пропущені слова:

1) _____ дозволяє за необхідності примушувати великі маси людей до виконання тих або інших завдань.

2) До повноважень місцевого самоврядування належать:

а) формування місцевого бюджету;

б) _____;

в) _____;

г) _____.

6. Питання на відповідність.

Наприклад, які з наведених понять а), б), в), г) і визначень д), е), ж), з) відповідають один одному:

а) політична система;

б) політична комунікація;

в) політичне управління;

г) політичні норми;

ґ) процес розробки, прийняття та реалізації політичних рішень;

д) правові, політичні та моральні правила, які складають основу політики;

е) механізм реалізації політичної влади й управління суспільством;

є) поширення та передача політичної інформації.

Необхідно зауважити, що студентам (учням) потрібно надавати чіткі інструкції та вникати недоречних підказок.

Окрім діагностичних і контрольних тестів, Є. А. Михайличев пропонує нормативні тести, які дають можливість за допомогою виконання завдань і набраних при цьому балів порівнювати різні групи та проводити аналогію в якійсь із них.

Критеріально-орієнтовані тести визначають рівень володіння знаннями та навичками, необхідними для виконання навчальних або професійних завдань. Існує кілька підходів до формування типології завдань, зокрема Г. А. Балли та В. П. Безпалька, але для правників доцільною за своєю сутністю є також типологія навчально-дослідницьких завдань В. І. Андреєва [14].

Класифікація тестових завдань:

1. Залежно від логіки побудови завдання:

а) з індуктивною логікою побудови: слухачі, застосовуючи емпіричні знання та самостійні спостереження, відбирають перелік фактів, а потім, аналізуючи та порівнюючи їх, здійснюють індуктивні узагальнення;

б) дедуктивно побудовані — для їх виконання студенти (учні), спираючись на відповідні теорії та закони, моделюють логічні пояснення та докази щодо фактів і явищ, які вони спостерігають;

в) змішані варіанти (індуктивно-дедуктивні та дедуктивно-індуктивні).

2. Залежно від того, прийоми якого методу наукового пізнання домінують у виконанні завдання, визначаються логічні, аналітичні, експериментальні, географічні, а також завдання змішаного типу.

3. Поділ завдань залежно від форми організації виконання: індивідуальні, групові, фронтальні [14].

Отже, на основі систематизації й узагальнення досвіду розробки тестів формування структури тесту може включати такі структурні компоненти та дії:

- визначення діагностичних цілей тестування;
- вивчення та групування понять і категорій, які будуть використані, та моделювання основних показників тесту;
- визначення специфіки тесту на основі його моделі й обґрунтування його змістової валідності;
- конструювання тестових завдань (підказок-відповідей у «закритих», характеристик-відповідей у «відкритих», з формульованою відповіддю);
- побудова тесту в цілому;
- розробка інструкції для учасника;
- розробка програми кількісного й якісного аналізу результатів і перевірки його надійності та критеріїв валідності.

Методи педагогічної діагностики, до якості якої нині висувають досить жорсткі вимоги, є основою методів моніторингу якості освіти.

Якість вищої освіти визначається як показник її відповідності вимогам суспільства, соціальної системи — соціально-економічним потребам, інтересам особи, суспільства та держави; сукупність якостей особи з вищою освітою, які відображають її компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість [4]. Гарантування якості освіти здійснюється в усіх країнах на інституційному, національному й європейському рівнях. Для цього необхідною є розробка критеріїв, технологій визначення гарантій якості.

Українська дослідниця І. С. Каленюк, вивчаючи розвиток європейських інтеграційних процесів у сфері освіти, пояснює, що одним з пріоритетів системи освіти є надання загальних і спеціальних знань з метою забезпечення не тільки ефективної соціологізації людини, а й її професійної спеціалізації. Сучасні фахівці мають бути здатними працювати на міжнародних ринках праці, оперувати сучасними інформаційними та комунікаційними засобами, тобто бути конкурентоспроможними. А це означає, що

основними вимогами до сучасного працівника є наявність критичного, творчого типу мислення, вміння оперувати набутими знаннями, працювати з масивами інформації, вміти її знаходити й аналізувати, іншими словами, володіти тією сукупністю якостей особи з вищою освітою, які відображають її компетентність, цінність орієнтації, соціальну спрямованість. Ці завдання вимагають кардинальних змін у змісті, спрямованості освіти, формах її організації [11].

У сучасних системах освіти швидкими темпами проходять процеси інтернаціоналізації їх діяльності. На думку І. С. Каленюк, це пов'язано насамперед з причинами як внутрішнього характеру (забезпечення потреб країни у кваліфікованих, компетентних кадрах), так і зовнішнього (необхідність забезпечення конкурентоспроможності національної економіки в глобальному середовищі). Інтернаціоналізація освіти в сучасних умовах виявляється, по-перше, у формуванні єдиних вимог до змісту освіти, її спрямованості на підготовку компетентного, конкурентоспроможного спеціаліста на міжнародному ринку праці. У національній освітній системі розвиваються компоненти універсального характеру, відбуваються зміни в структурі, змісті, методах навчання у вищій школі (уніфікація навчальних курсів, програм, дисциплін), актуальним стає питання визнання дипломів про вищу освіту. По-друге, відбувається залучення зовнішніх джерел фінансування в освіту у вигляді коштів, грантів, кредитів міжнародних організацій, фондів, установ інших країн. По-третє, з'явилися міжнародні форми організації освітньої діяльності (міжнародні спільні освітянські та наукові проекти, спільні навчальні заклади, можливість одночасного отримання дипломів про вищу освіту навчальних закладів різних країн). Піднесення такої діяльності лежить в основі появи нового поняття — «транскордонної освіти» [11]. Не стоїть осторонь від цього й юридична освіта, адже створення спільних підприємств, управління єврорегіонами, філіями ТНК і ТНБ вимагає доброї міжнародної освіти, високої компетентності в галузі права різних держав.

Перелічені проблеми стимулюють формування нового розуміння якості вищої освіти, що охоплює всі боки діяльності вищого навчального закладу — навчальні програми, навчально-методичні та дослідницькі праці, професорсько-викладацький склад і студентів, навчально-матеріальну базу та ресурси. Відповідальними за національну систему гарантування якості в Україні є Міністерство освіти та науки, Державна акредитаційна комісія (ДАК), Державна інспекція ВНЗ та Вища атестаційна комісія (ВАК).

Міністерство освіти та науки встановлює національні стандарти в освіті. Зміст, обсяг і вимоги до студентів загальної та професійної освіти в Україні визначаються Державними стандартами освіти. Ці стандарти визначають вимоги на державному, регіональному рівні та на рівні навчального закладу. Закон про вищу освіту вимагає від освітніх закладів будь-якої форми власності проходження ліцензування, чим і займається Державна акредитаційна комісія. Управління ліцензуванням й акредитації Міністерства освіти та науки через ДАК проводить моніторинг якості освіти (дослідження системи освіти з метою оцінювання й аналізу її якісних показників на всіх рівнях функціонування), тобто здійснює оцінювання відповідності освітнім стандартам випускників. ДАК очолює міністр освіти та науки України. До складу ДАК входять ректори ВНЗ, представники інших міністерств, відомі вчені. Наступною інституцією, яка здійснює спостереження за рівнем якості освіти, є Державна інспекція закладів освіти, представники якої здійснюють контроль над дотриманням ВНЗ їх статуту. Вища атестаційна комісія підтверджує якість викладацького складу, відбувається сертифікація викладацького та дослідницького складу, контроль за дотримуванням вимог стандартів наукових досліджень аспірантів і докторантів, присвоєння наукових ступенів, звань кандидатів і докторів наук.

Ми розглянули державний рівень контролю якості освіти, але необхідно розглянути внутрішню систему гарантування якості. Це регіональний (дослідження ефективності функціонування місцевої системи освіти) та локальний рівень (оцінювання якості освіти самим ВНЗ, який надає освітні послуги). Основним механізмом забезпечення якості освіти ВНЗ є Вчена рада університету та факультетів (схвалення напрямів дослідницьких, навчальних програм, навчальних планів та методичних розробок).

У провідних ВНЗ та академічних установах створено спеціалізовані вчені ради, які забезпечують якість підготовки старшого викладацького складу (захист кандидатських, докторських дисертацій).

Одним з факторів підвищення якості підготовки висококваліфікованих фахівців є управління, що ґрунтується на контролі за дотриманням державних вимог до освітнього рівня, як це було пояснено раніше.

Основними складовими системами управління якістю освіти у ВНЗ стали:

— кадрове забезпечення навчального процесу;

— визначення вимог до студентського контингенту;

— визначення системи атестації, контролю оцінки ЗУН;

— навчально-методичне забезпечення навчального процесу;

— розробка видів і характеристик освітніх технологій, включаючи самостійну й індивідуальну роботу студентів;

— визначення інформаційно-бібліотечного та технологічного забезпечення навчального процесу [4].

Отже, основним показником рівня якості освіти ВНЗ може бути: якість підготовки спеціалістів, інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу, який передбачає використання створення системи методичних матеріалів і засобів, необхідних для управління якістю підготовки студентів, застосування сучасних інноваційних технологій навчання, а також організація цілого дидактичного комплексу, основою якого є визначення параметрів забезпечення якісної підготовки фахівців (методи навчання, форми організації навчання, методи контролю й оцінки ЗУН тощо).

Проведений у 2007 році британськими фахівцями міжнародний моніторинг рівня якості освіти (вузівської) України засвідчив у цілому позитивний рух нашої держави в плані імплементації основних положень Болонського процесу, проте визнав і певні ускладнення, зокрема:

♦ відповідний процес є ближчим до поняття «контроль за якістю» замість поняття забезпечення якості, як це відбувається в європейських освітніх системах;

♦ Україна використовує витратно-випускну модель продуктивності виробництва, з чітким домінуванням масового виробництва. Іншими словами, є стандарт, є кількісні витрати, перевірка дотримання стандарту і, як наслідок, аналіз кінцевого результату.

Міжнародні та вітчизняні експерти наголошують на необхідності впровадження моделі інтеграції методів підвищення якості у внутрішню структуру освітнього закладу, за якої кожен підрозділ є відповідальним за дотримання якості та її перевірку.

В основі системи гарантування якості лежить застосування інноваційних методів викладання та навчання, самооцінка як освітнього процесу, так і власної діяльності, контролю якості, системи гарантування якості, що базується на кількісних даних, але здійснює це різними способами та в різних обсягах.

Необхідно зазначити, що головним пріоритетом для оцінювання рівня якості освіти залишається процес розвитку знань (дійсних, теоретичних), умінь (когнітивних, практичних), мислення (критичного, творчого) та здібностей (здатності діяти відповідально та професійно).

Запитання та завдання до теми

1. Сформулюйте перелік вимог до контролю й оцінювання знань з вивчення курсу з вашої спеціальності.

2. У чому полягає основна відмінність «оцінки» та «відмітки»?

3. Складіть перелік методичних умов, від яких залежить ефективність контролю знань, умінь і навичок.

4. Встановіть відповідність між поняттями:

а) понятійний;	1) пропонувати, класифікувати, будувати моделі;
б) репродуктивний;	2) називати, вибирати, визначати терміни;
в) алгоритмічно-дійовий;	3) доводити, розраховувати, впорядковувати;
г) творчий;	4) доповнювати, пояснювати, порівнювати, аргументувати.

5. Складіть коротку анкету для виявлення у студента організаційних і пізнавальних цінностей.

6. Розташуйте в порядку значущості реалізації в навчальному процесі від більшого до меншого:

а) виставлення оцінки;
б) оцінювання;
в) перевірка;
г) стандартизація.

7. Основними функціями оцінювання є:

а) контролювання;
б) діагностико-коригування;
в) навчальна;
г) виховна.

8. Назвіть основні види контролю:

а) попередній;
б) індивідуальний;
в) поточний;
г) тематичний.

9. Назвіть основні форми контролю:

а) груповий;
б) фронтальний;
в) взаємоконтроль;
г) спостереження.

10. Обґрунтуйте переваги та недоліки дидактичного тестування.

11. Письмовий контроль вважають досить ефективним методом глибокої й усвідомленої перевірки засвоєння навчального матеріалу. Розробіть систему завдань для письмового контролю ЗУН (теми, розділу, модуля) з однієї з юридичних дисциплін.

12. Письмово обґрунтуйте термін «парціальна оцінка» або одне із завдань діагностики — виявлення блокувань (ускладнень) у навчальній діяльності студентів.

13. Дайте порівняльну характеристику таких понять:

а) контроль та оцінка знань, умінь і навичок;

б) діагностика знань, умінь і навичок.

14. Проаналізуйте й охарактеризуйте завдання до (параграфа, розділу) підручника чи навчально-методичного посібника з права. Визначить рівень їх оптимальності щодо застосування в індивідуальній, груповій, фронтальній формі перевірки.

15. Якими мають бути знання та вміння викладача для виконання ним педагогічного діагностування? Зробіть їх ранжування за десятибальною системою.

16. Поясніть, у чому сенс підсумкової співбесіди? Розробіть власні методичні рекомендації до її проведення. Складіть перелік питань для співбесіди визначеного типу з (теми, розділу, курсу) за вибором.

17. Складіть макет екзаменаційного білета до іспиту з певної юридичної дисципліни.

18. Підготуйте невеличкий перелік (до 10) тем для рефератів, курсових робіт з юридичних дисциплін.

19. Використовуючи алгоритм розробки завдань, критеріїв навчальних досягнень із права, розробіть завдання до певної теми курсу й оформіть на їх основі контрольний листок для тематичного (підсумкового) контролю.

20. Розробіть систему дидактичних тестів з обраної теми чи розділу курсу.

21. Розробіть систему тестових завдань з обраної теми чи розділу курсу.

22. Розробіть систему батареї тестів з обраного курсу.

23. Визначте, до якого виду та методів контролю можна віднести такі завдання:

а) уявіть таку ситуацію. Ви приїхали в країну, правова система якої вам незнайома. Маєте можливість поставити людині, яка знається на цьому, сім конкретних запитань, щоб з'ясувати проблему, що вас так зацікавила. Перелічіть запитання, які б ви поставили, та поясніть свій вибір;

б) поясніть, про яке соціальне явище може йтися в казці про те, як працелюбна Попелюшка виходить заміж за принца, а дотепний бідняк стає багатим;

в) в одній з розвинутих демократичних країн журналістка надрукувала на сторінках відомого жіночого журналу нарис про сімейну драму та вказала імена і прізвища учасників події, які почула випадково від попутниці у відрядженні. Попутниця подала до суду на журналістку і… Допишіть текст, наголосивши на тому, виграла чи програла судову справу випадкова попутниця. Вкажіть, на які поняття ви спиралися в своєму прогнозі.

24. Поясніть, що ви розумієте під поняттям «управління якістю підготовки фахівців у вищих навчальних закладах».

25. У чому якість юридичної освіти? За десятибальною системою зробіть ранжування основних чинників якості сучасної юридичної освіти.

26. Обґрунтуйте, що може бути показником якості вищої юридичної освіти.

27. За десятибальною системою зробіть ранжування основних компонентів формування якості особи випускника-юриста вищого навчального закладу.

Література

1. *Амонашвили Ш. А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. — М.: Педагогика, 1984.

2. *Ананьев Б. Г.* Психология педагогической оценки: Избр. психол. труды: В 2 т. — М.: Педагогика, 1986.

3. *Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Пед. общество России, 2005. — 192 с.

4. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. / За ред. В. Г. Кременя. — Тернопіль: Навч. книга — Богдан, 2004. — 384 с.

5. Готуйся до іспитів. Тестування. Правознавство / Авторський колектив: Г. О. Христова, О. Ю. Соболь, О. О. Уварова. — К.: Майстер-клас, 2006. — 96 с.

6. *Гронлунд Норман Є.* Оцінювання студентської успішності: Практ. посіб. — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — 312 с.

7. Дидактика современной школы / Под ред. В. А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. — 351 с.

8. *Древс У., Фурманн Э.* Организация урока (в вопросах и ответах). Век X. Оценки и отметки. — М.: Просвещение, 1984. — 128 с.

9. *Ильин Е. Н.* Рождение урока. — М.: Педагогика, 1986.

10. *Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. — М., 1991. — 240 с.

11. *Каленюк І.* Розвиток європейської інтеграції в сфері освіти / Спільний європейський економічний простір: гармонізація мегарегіональних суперечностей: Монографія / За заг. ред. Д. Г. Лук'яненка, В. І. Чужикова. — К.: КНЕУ, 2007. — С. 456—465.

12. Книга вчителя історії, етики, основ правознавства: Довідково-метод. видання / Упоряд. Р. І. Євтушенко, О. В. Галєгова. — Х.: ТОР-СІНГ Плюс. 2005. — 224 с.

13. Мистецтво бути викладачем: Практ. посіб. / А. Брінклі, Б. Десант, М. Флемм та ін. За ред. О. І. Сидоренка. — К.: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2003. — 144 с.

14. *Михайлычев Е. А.* Дидактическая тестология. — М.: Народное образование, 2001. — 432 с.

15. *Одерій Л. П.* Основы системы контроля качества обучения. — К.: Випол, 1995. — 132 с.

16. *Окалєлов В., Шевцов Л., Мочалін Є.* Розробка загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів // Вища школа. — 2006. — № 3. — С. 57—62.

17. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За ред. О. М. Пєхота. — К.: АСК, 2001. — 256 с.

18. *Підласий І. П.* Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навч.-метод. посіб. для студентів вищих навч. закладів. — К.: Україна, 1998. — 331 с.

19. Педагогічний пошук / Упоряд. І. М. Баженова. — Перекл. з рос. — К.: Рад. шк., 1998. — 496 с.

20. *Сухомлинський В. О.* Сто порад учителеві // Вибрані твори: В 5 т. — Т. 2. — К.: Рад. шк., 1976. — 620 с.

21. *Шаталов В. Ф.* Куда и как исчезли тройки. — М.: Просвещение, 1980.

22. *Kitty O. Locker.* Business and Administrative Communication. — Boston—Homewood: Irwin, 1989. — 206 p.

23. *Gronlund N.* Writing Instructional Objectives for teaching and Assessment. Seventh Edition. — Columbus (Ohio): Person Education, 2004. — 136 p.

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ ПРАВА

7.1. Суть і структура освітніх технологій

Якщо звернутися до словників і довідників, то термін технологія (від грецької *te chnë* — мистецтво, майстерність, уміння), тлумачиться в них, як правило, як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, якостей. Іншими словами, застосування у виробництві цілої системи методів, засобів, послідовних дій (тобто технологій) веде до створення результативного продукту. У кінцевому вигляді це може означати майстерність або рівень майстерності людини. У сучасній системі наук нерідко технології асоціюються з інформаційними (інформатика та обчислювальна техніка) чи педагогічними науками (освіта), хоча в інших країнах широко використовуються й інші, похідні терміни, наприклад, освітні, біологічні, психологічні технології тощо.

У 60—70 рр. XX ст. це поняття асоціювалося в основному з методикою застосування технічних засобів навчання, запровадження яких гарантувало більш високу якість освіти. Усі новітні досягнення в цій галузі почали друкуватись у спеціальному науковому журналі «Educational Technology» (США). Поступово поняття «технологія» розширювалося, ускладнювалося й активно імплементувалося в систему освітніх наук, в якій безпосередньо пов'язувалося з поняттями «педагогіка», «освітня технологія» або «технологія навчання». Наприкінці 80 — на початку 90-х рр. XX ст. відбулася подальша понятійна диференціація. Визначення «технологія навчання» почали розглядати значно вужче, ніж перше (освітня технологія), хоча для всіх не було секретом, що вони мають спільну частину — «системи навчання», яка не тільки відповідає на питання «як навчати?», а й «як навчати, щоб досягнути результату?», «як зробити процес ефективним?»

Для сучасної системи педагогічних наук конче важливим є не тільки чітке розмежування понять, а й докладний аналіз схем (моделей) технологій, які дають нам право говорити про їх більш високу чи нижчу ефективність.

Передумовою виникнення новітньої технології може стати, з одного боку, глибока суперечність між несприйняттям основних

освітніх концепцій викладачами та слухачами, низькою конкурентоспроможністю методів викладання та навчання, кризи застарілих парадигм і, з другого, вимог суспільства щодо створення більш якісного нового, динамічного, інноваційного і, можливо, синергетичного освітнього продукту. Такий дуалізм і забезпечує активний пошук нових моделей, систем, сукупності прийомів викладання.

Ця суперечність мотивує також процес продукування та селектування ідей, організацію їх у базисну модель, що передбачає, в свою чергу, переосмислення й уточнення освітньої парадигми, формування основних завдань, диверсифікацію категорій, методів, форм організації навчання та впровадження нових дефініцій.

Процес створення освітньої технології, безумовно, передбачає й практичну реалізацію інновацій, яка обов'язково підпадає під контроль результатів у вигляді моніторингу, мета якого в чіткому селектуванні ефективних і неефективних систем.

Будь-яка освітня технологія обов'язково визначає види діяльності вчителя (викладача) й учня (студента), спрямовані на сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, застосування на практиці, узагальнення та систематизацію отриманих знань, що веде до досягнення поставлених цілей і завдань. Наголос при цьому ставиться на організації самостійної пізнавальної діяльності студента (учня), який здійснюється під керівництвом викладача і у створених ним необхідних для цього процесу умовах. Проектування цілей і завдань навчання відбувається через контроль і діагностику його результатів — знань, умінь, навичок слухачів. Для успішного досягнення запланованих і мотивованих цілей навчання необхідним стає розширення понятійного апарату, введення нових дефініцій, розробка дидактичних модулів, блоків, які включають вивчення необхідного матеріалу, рівні його засвоєння, інноваційні прийоми, методи, форми організації навчання. Для цього розробляються спеціальні технологічні схеми (структурування основних функціональних елементів і визначення логічних зв'язків у технологічному процесі) та технологічні карти. Саме це було зроблено свого часу на кафедрі педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, де було завпроваджено в практику поняття «методична карта» (послідовний, поетапний опис педагогічного процесу, прийомів, дій, методів, засобів, які викладач та студент використовують для досягнення навчальної та розвиткової мети).

Отже, процес створення нових технологій включає цілу низку послідовних дій, реалізація яких розпочинається з нинішньої конкурентоспроможності існуючої методики викладання, що зумовлена, з одного боку, наявністю парадигмальної кризи, недовірою суспільства, а з другого — несприйняттям основних концепцій викладачами та студентами. На наступному етапі відбувається загострення кризи та потужне продукування ідей (не всі з них дістають своє практичне втілення). Далі відбувається їх селектування й інтеграція (за умов відсутності фундаментальних суперечностей). На наступному етапі здійснюється формування базисної моделі на основі селекції ідей та визначення механізмів та інструментів реалізації. Наступний етап передбачає уточнення (корекцію) парадигми, формування мети та завдання. Водночас відбуваються диверсифікація категорій, методів, форм навчання, залучення інновацій з інших галузей. Далі йде інтегрування інновацій, визначення додаткових (синергетичних) ефектів з подальшою послідовною їх реалізацією.

Слід зазначити також, що паралельно з процесом створення технологій (рис. 7.1) тривають їх уніфікація та стандартизація, а також специфікація окремих елементів. Водночас здійснюється контроль результатів. Слід звернути увагу на те, що не всі ідеї (на рисунку це добре видно) можуть бути підтримані.

Контроль засвоєння знань і способів діяльності здійснюється на трьох рівнях:

1. Вхідний (викладач має знати рівень знань, умінь і навичок слухачів та робити можливі корекції на відповідному рівні).

2. Поточний (контроль, який здійснюється між певними навчальними елементами, етапами, щоб визначити прогалини в знаннях).

3. Підсумковий (оцінювання рівня засвоєння знань, умінь, навичок. Це може відбуватися у вигляді програмованих контрольних робіт, тестів, заліків, колоквіумів, захисту проектів).

Визначена сукупність включає параметри, які характеризують зміст навчання (число навчальних елементів, ступінь усвідомлення їх вивчення), якість засвоєння (рівень засвоєння та ступінь застосування набутих і засвоєних знань). На основі діагностичного цілепокладання відбувається уніфікація та стандартизація технологій і специфікація окремих її елементів, тобто розробляються освітні стандарти (зміст освіти), навчальні програми, навчально-методичні посібники, підручники, а також програмуються такі дидактичні процеси, які б гарантували досягнення поставленої мети.

Рис. 7.1. Процес створення технологій (авторське бачення)

Отже, ***технологія навчання*** — це цілісна система взаємопов'язаних освітніх процесів переважно інноваційного характеру, що мають високий ступінь інтегративності, таксономічності, селективності та структурованості, які дозволяють максимально ефективно оптимізувати процес передачі знань, умінь і навичок тим, що навчаються, отримавши при цьому значні синергетичні переваги (додатковий ефект).

Теоретичний аналіз поняття освітньої технології з позицій діяльнісного підходу дозволяє чітко визначити й аргументувати якості освітніх технологій (рис. 7.2).

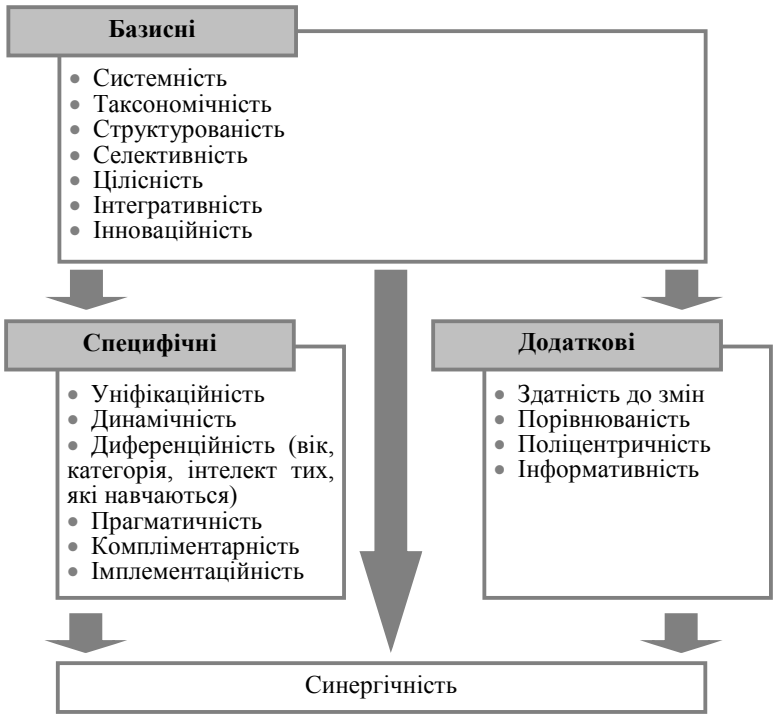


Рис. 7.2. Якості освітніх технологій

На наш погляд, вони поділяються на три основні групи — базисні, спеціальні та додаткові.

Отже, що варто розуміти під базисними якостями освітніх технологій?

Найважливішими серед них є:

системність, яка передбачає чітке функціонування окремих, взаємопов'язаних між собою компонентів, ушкодження або руйнація одного з них незмінно призводить до зниження ефективності всієї освітньої технології чи навіть до від'ємного результату. Наприклад, несистемна побудова практичного заняття або лекції руйнує саму ідею ефективного навчального заняття;

таксономічність передбачає наявність ієрархічної складної підпорядкованої структури методів, що видобудовуються за принципом від простого до складного. Вона передбачає наявність таксонів (змістових одиниць) більш високого порядку, яким підпорядковані низові таксони. Наприклад, вивчення правознавства нерідко починають з конституції країни, а вже потім переходять до опанування галузей права, всі закони яких виписані, спираючись на фундаментальні положення основного закону;

цілісність необхідно розуміти як комплекс взаємопов'язаних компонентів, без наявності якого його складові фактично втрачають організаційну сутність. Вивчення цілого комплексу юридичних дисциплін з контролем (у Болонському процесі це управління контролем) якості роблять сукупність окремих освітніх прийомів і підходів технологією, а не набором робіт викладача;

інтегративність передбачає наявність спільних освітніх ланцюжків, які забезпечують наступність при переході від одного модуля до другого та можуть у разі потреби самі по собі утворювати тимчасові зв'язки між окремими курсами, підвищуючи таким чином рівень засвоєння матеріалу та його перехід на ще вищий якісний рівень. Інтегративність забезпечує сталість технології, її життєвість і конкурентність. Наприклад, високий рівень викладання конституційного права, а також міжнародного права, яке включає компоративний аналіз, дозволяє створити міцне підґрунтя для вивчення права Європейського Союзу. Якщо викладання одного з предметів, за винятком останнього, велося не зовсім ефективно, кінцева якість, тим не менше, може бути достатньо високою за рахунок узгодженого комбінування окремих тем базових курсів і головного курсу (в даному разі це право ЕС);

інноваційність передбачає використання високоефективних комбінованих моделей навчання, які приводять до підвищення швидкості та якості засвоєння навчального матеріалу. Проте

одних висловлювань викладача, що він досяг цього, замало, має бути підтверджено як експертами-науковцями, так і практичними працівниками. Не менш важливим є формування специфічних якостей, які представлені доволі широким набором окремих складових;

уніфікаційність (уніфікованість) необхідно розуміти як комплекс загальнодидактичних методів і підходів щодо ефективного викладання, який з певною доробкою може бути використаний у вивченні інших тем та інших предметів. У США доволі поширеною є дидактична гра «Бінго», метою якої є оперативне збирання інформації щодо того чи іншого явища чи процесу його узагальнення та умовна «комерціалізація». Гра з успіхом використовується у вивченні міжнародної економіки, права, історії, географії та інших дисциплін. Її більш або менш ускладнені варіанти можна також використовувати в школі, коледжі, на старших курсах університетів, а також для підготовки державних службовців під час проведення тренінгів. Адаптація цієї гри до конкретних умов викладання забирає чимало часу;

динамічність. Дуже важлива якість, адже вона передбачає доволі швидке досягнення дидактичних цілей, а також здатність самої технології до швидких змін. Будь-яка ефективна модель викладання може залишатися такою упродовж певного періоду, проте за певний час вона перестає бути ефективною, адже змінюються умови та потреби суспільства. Адміністративна її підтримка досить швидко змінює відношення до неї як з боку викладачів, так і з боку тих, які навчаються. До XVII століття читання лекцій в університетах зводилося до того, що викладач заходив до аудиторії та читав рукописну книгу. Час змінився і нерідко сучасні методичні конференції прикрашає відоме гасло: «Після відкриття книгодрукування необхідність у читанні лекцій відпала» (невідомий філософ XVII століття);

диференційність (диференційованість) передбачає урізноманітнення підходів викладачів до навчання студентів (учнів) відповідно до їхнього віку, категорії, інтелекту. Такий індивідуально-особистісний і груповий підхід передбачає використання принципу доступності. Вивчаючи, наприклад, право ЄС, діти раннього шкільного віку виготовляють за допомогою трафаретів паспорт європейця, розмальовуючи його всіма прапорами держав Євросоюзу та вписуючи в нього ті права, які вважають найбільш корисними для себе. На рівні старших класів обігрується ситуація з вечіркою, на яку до бельгійської дівчини були

запрошені її друзі з Португалії, Італії, Іспанії, Швеції та Великої Британії, вони пригадують ті паспорти, які вони заповнювали кілька років тому та роблять висновок щодо вільного руху факторів виробництва (товарів, послуг, людей, інформації тощо). Експерт з Нідерландів, країни, в якій було підписано два найважливіші договори ЄС — Маастрихтський та Амстердамський — коментує цю розмову та пригадує кумедні випадки щодо переслідування німецьким поліцейським правопорушника, який перетинає німецько-голландський кордон. (Зауважимо, що в Нідерландах певні види правопорушень на відміну від Німеччини не вважаються злочином). У вищій школі розглядаються складніші правові колізії, наприклад, виробництво голландських йогуртів, які невигідно розміщувати в Нідерландах, економічно доцільніше натомість це зробити в Португалії чи Греції, тобто на територіях, які мають кращі податкові умови. Необхідність вивчення права ЄС підштовхує молодих європейських юристів до набуття більш високого професіоналізму, що дозволяє їм ефективно обходити національно-наднаціональні акти регулювання господарських відносин і давати ефективні консультації своїм клієнтам.

Прагматичність у сучасній юридичній освіті передбачає чітке позиціонування цілей, жорсткий відбір критеріїв ефективності та об'єктивну оцінку отриманих результатів;

компліментарність передбачає взаємну доповнюваність окремих якостей освітньої технології. В її основу покладена ідея трансформера, доволі популярної серед дітлахів іграшки. Трансформер може провернутися лише за умов певного збігу рухів, натомість за прямого тиску на трансформер він є досить стійким і не здатним руйнуватися.

Аналізуючи успіхи або неудачі молодих викладачів, нерідко можна чути одну фразу: «Я все робив правильно, тільки ось не розумію, чому в одній групі заняття було ефективним, а в іншій — ні». Вочевидь педагогічним працівником не весь компонентний склад технології був використаний повністю, а відтак — кінцевий результат виявився невисоким;

імплементаційність — здатність технології швидко запроваджувати нові, високоефективні дидактичні моделі. На превеликий жаль, це у багатьох випадках залежить від особи викладача. Той, якого можна віднести до викладачів-консерваторів, твердитиме, що він досяг своєї мети у підготовці якісних фахівців, будучи при цьому глибоко переконаним, що саме лекційно-семінарська система, за якою він працював, є бездоганною. Натомість

тренінґи та новітні методи, на його думку, відволікають від головного — фундаментальності викладання. Такі обставини можуть надовго загальмувати педагогічні зміни, а до числа захисних засобів цієї «Я-концепції» належатимуть явища монополізму думок викладача як єдино правильних, жорсткої дисципліни, погроз на екзамені тощо. Переглянути концепцію викладання цього працівника може змусити лише загроза зовнішньої експертної оцінки його діяльності та думка студентів, яка може вплинути (саме так і буває в США та ряді університетів ЕС) на укладання контракту з ним.

До числа додаткових якостей можна віднести: здатність технологій до змін, порівнюваність результатів (приміром, всеукраїнські тести), поліцентричність (коли в основі створення технології — особа, яка навчається, викладач і суспільство в цілому).

Окремо слід сказати про інформативність технології, яка включає кілька найзмістовніших індикаторів, які характеризують наявність високого освітнього ефекту та високої валідності (достовірності) отримуваних результатів. Слід розуміти, що саме інформативність передбачає зіставність результатів педагогічної діяльності багатьох викладачів, саме вона зумовлює довіру до нової технології.

Реалізуючи комбіновану модель базисних, специфічних і додаткових якостей, можна очікувати на синергетичний ефект, який дозволить отримати додаткову до прогнозованої ефективність використання цієї технології.

Російські вчені В. Я. Віленський, П. І. Образцов, А. І. Уман, досліджуючи суть сучасних освітніх технологій, наголошують на обов'язковій амортизації керованості та проектуванні як найсуттєвіших ознаках технології. Технологія навчання, на їхню думку, є варіативною складовою педагогічної технології, яка, в свою чергу, визначається особливостями поставленого дидактичного завдання. Вибір технології навчання підпорядковується всім правилам прийняття оптимальних рішень (найкращих за певних умов). Завдяки застосуванню педагогічної технології викладач отримує більше дидактичних можливостей, краще забезпечений якісними критеріями для їх оцінювання та вибору. Для конкретизації характеру дидактичного процесу в педагогічній технології використовують особливі поняття, які визначають алгоритм функціонування й алгоритм керованості.

Побудова алгоритму функціонування (правил пізнавальної діяльності учнів), за В. П. Безпалько, базується на психологічній

теорії засвоєння знань. Від удосконалення теорії засвоєння залежать швидкість запровадження, а також деякі показники якості навчання. Для побудови керованого дидактичного процесу автор свого часу розробила узагальнену схему алгоритму функціонування. Схема охоплює кілька етапів навчання: орієнтації, або цілепокладання, формування уявлення про цілі та завдання засвоєння предмета, логічного каркасу, структури курсу, осмислення обраної послідовності змісту предмета та відповідних методів, прийомів, засобів вивчення, виконання, вивчення окремих тем курсу, міжпредметних зв'язків, контролю та корекції.

Алгоритм управління — це система правил спостереження, контролю та корекції пізнавальної діяльності слухача задля досягнення поставленої мети. Для реалізації кожної з можливих цілей навчання потрібно застосовувати чітко визначений алгоритм управління пізнавальною діяльністю студента (учня), що дозволяє не тільки оцінити ефективність процесу навчання, а й спроектувати та спрогнозувати процеси з відповідною ефективністю. Технологія навчання забезпечує викладачеві можливості для осмисленого вибору та інструментальної оптимізації дидактичного процесу в цілому.

Отже, технологія навчання описує, пояснює, проектує та діагностує навчальний процес.

В. В. Гузєєв пропонує частіше застосовувати технології комп'ютерного навчання та закликає активніше розробляти їх алгоритм. Це насамперед традиційні методики, модульно-блочні технології, цільноблочні технології, інтегральні та технології освіти в глобальному інформаційному співтоваристві (ТОГІС). Наведемо приклади структури відповідних технологій.

Модульно-блочні технології.

Значення основних параметрів:

♦ технологічні цільові установки: діяльнісно-інформаційні;

♦ основна структурна одиниця: модуль (цикл);

♦ характер запланованих результатів навчання: кооперацийні моделі;

♦ призначення порядку зворотного зв'язку: прогностичний;

♦ методи навчання: евристичний, програмований, пояснювально-ілюстративний;

♦ форми організації навчання: практичні заняття, практикуми;

♦ типові засоби навчання: ТЗН, зошити для практикуму;

♦ підсумковий контроль: програмована контрольна робота, тест множинного вибору;

♦ проектна ефективність від 45 % до 95 %.

Інтегральні технології.

Значення основних параметрів:

♦ технологічні цільові установки: діяльнісно-інформаційні чи інформаційно-діяльнісні;

♦ основна структурна одиниця: блок занять;

♦ характер запланованих результатів навчання: системи навчальних задач;

♦ призначення порядку зворотного зв'язку: моніторинг успішності;

♦ домінуючі методи навчання: пояснювально-ілюстративний, евристичний, проблемний, модельний;

♦ форми організації навчання: лекція, практикум, семінар, семінар-практикум, практичне заняття;

♦ засоби навчання: ТСН, картки, комп'ютери;

♦ підсумковий контроль результативності навчання в блоці занять: письмовий залік;

♦ проектна ефективність близько 60 % [8].

ТОГІС.

Значення основних параметрів:

♦ технологічні цільові установки: діяльнісно-ціннісні;

♦ основна структурна одиниця: блок занять;

♦ характер запланованих результатів навчання: системи навчальних задач, дескриптивні моделі;

♦ призначення порядку зворотного зв'язку: моніторинг успішності;

♦ методи навчання: евристичний, проблемний, модельний;

♦ форми організації навчання: практикум, семінар, практичне заняття, тренінг;

♦ засоби навчання: інформаційні та комунікаційні мережі комп'ютерів;

♦ підсумковий контроль результативності навчання: захист проектів;

♦ проектна ефективність близько 70 % [8].

Наведені вище структури технологій, без сумніву, можуть бути доповнені й багатьма іншими, адже проблеми вивчення технологій у країнах СНД у різні часи досліджувало багато вчених: А. Алексюк, В. П. Беспалько, Н. Борисова, А. Вербицький, С. С. Вітвицька, В. Гузєєв, В. Давидов, Л. Занков, М. Кларін, В. Козаков, М. Махмутов, І. Підласий, С. Погост, А. Фурман та ін. Відповідно до цього в сучасній методичній науці сформувалося кілька підходів до класифікації технологій. Так, чимало російських уче-

них, зокрема А. Я. Савельєв, пропонують класифікувати технології за такими критеріями:

— ***за спрямуванням дії*** (особистісно-розвивальні та професійно-орієнтаційні);

— ***за цілями навчання*** (отримання знань, набуття вмінь і навичок, формування професійних якостей особистості);

— ***за предметним середовищем*** (гуманітарні, соціально-економічні, технічні, природничо-наукові);

— ***за використанням ТЗН*** (аудіовізуальні, інформаційні, телекомунікаційні тощо);

— ***за організацією навчального процесу*** (індивідуальні, колективні, змішані).

Заслуговує на увагу також *класифікація технологій навчання* С. А. Смирнова. Він пропонує класифікувати їх відповідно до засобів навчання та рівня реалізації змісту освіти. Інакше кажучи, в основу авторської градації покладено поділ технологій навчання на три рівні за всіма предметами та протягом усього терміну навчання у ВНЗ:

- ♦ І рівень. Технологія заняття або завершеного циклу занять;
- ♦ ІІ рівень. Технологія предмета;
- ♦ ІІІ рівень. Технологія повного навчання.

Сутність наступної класифікації технологій навчання, за Г. К. Селевко, полягає в диференціації їх за класами через виокремлення суттєвих і інструментально значущих якостей:

- ***за рівнями застосування:*** загально-педагогічні, методичні (предметні) та локальні (модульні);
- ***за науковою концепцією засвоєння:*** асоціативно-рефлекторні, біховіористичні, гештальдтехнології, розвиваючі, інтеріоризаторські;
- ***за орієнтацією на особистісні структури:*** інформаційні (формування ЗУН), операційні (формування способів розумових дій), емоційно-моральні (формування сфери естетичних моральних відносин), технології саморозвитку (формування самоуправлінських механізмів особистості), евристичні (розвиток творчих здібностей), прикладні (формування діяльнісно-практичної сфери);
- ***за організаційними формами*** (класно-урочні та альтернативні, академічні, індивідуальні, групові, колективні, а також диференційований спосіб навчання);
- ***за переважним (домінуючим) методом:*** догматичні (репродуктивні), пояснювально-ілюстративні, діалогічні, ігрові, проб-

лемні (пошукові), програмоване навчання, розвиваюче навчання, саморозвиваюче навчання, інформаційні (комп'ютерні) та творчі [20].

Авторський колектив під керівництвом академіка АПН України С. У. Гончаренка та професора Б. М. Олійника запропонував свою класифікацію сучасних технологій залежно від специфіки діяльності (рис. 7.3). Перевагою такого підходу є виокремлення в градації трьох основних блоків: виробничого, галузевого та суто технологічного, недоліком — відокремлення виховання, зокрема правового від навчання.

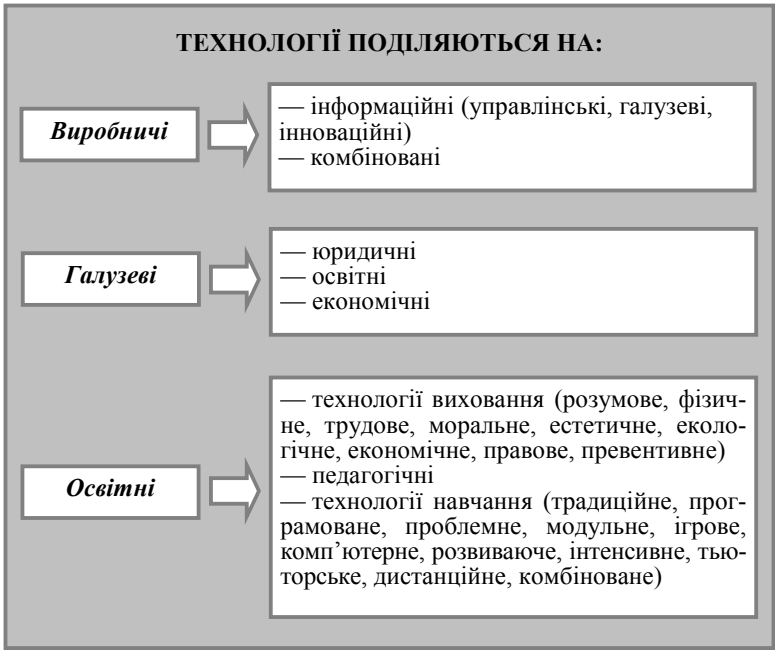


Рис. 7.3. Класифікація сучасних технологій
за С. У. Гончаренком та Б. М. Олійником

Заслуговує на увагу також класифікація педагогічних технологій за С. С. Вітвицькою [15], яка суттєво розширила та доповнила модель К. Г. Селевко. Серед описаних вище підходів до класифікації технологій на сьогоднішній день лише ця може претендувати на найповніший виклад компонентної бази.

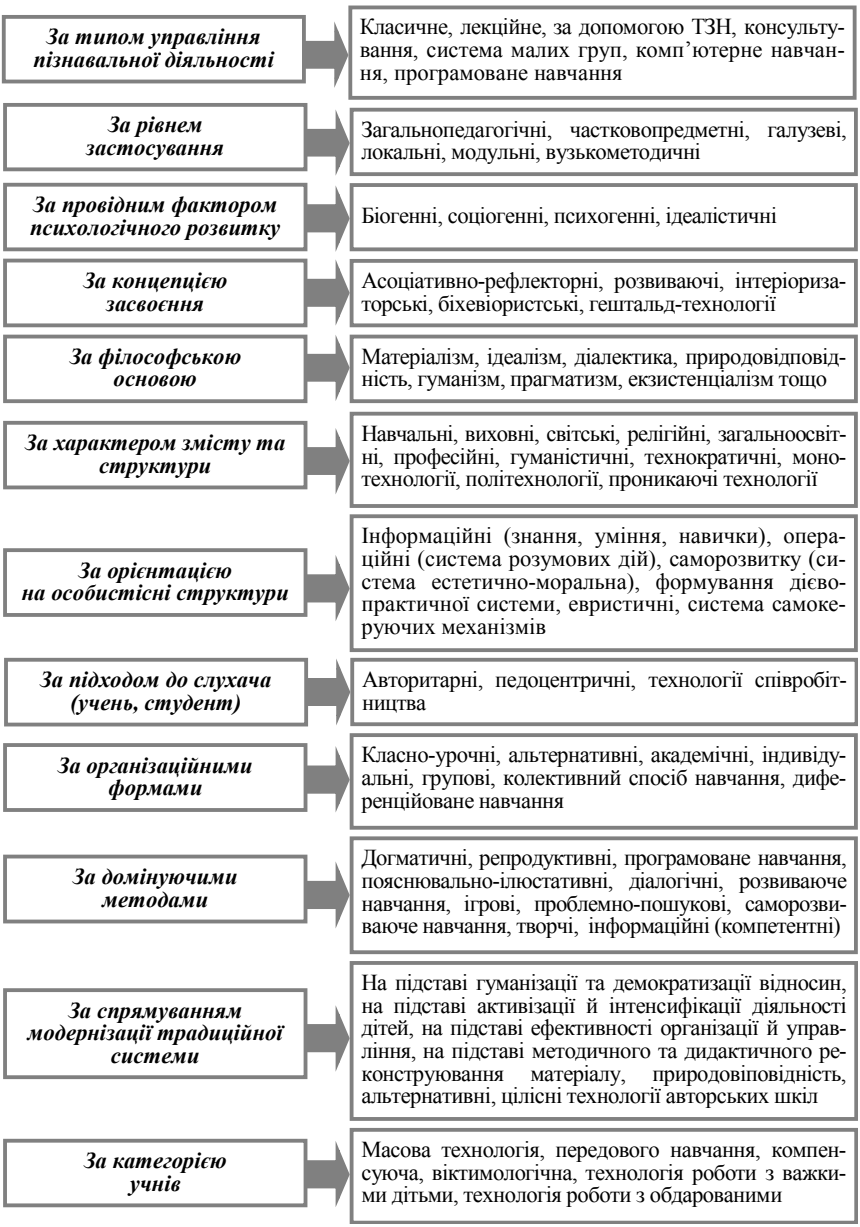


Рис. 7.4. Класифікація педагогічних технологій
за С. С. Вітвицькою та К. Г. Селевко

На додаток до зазначених вище визначень технологій освіти та спираючись на висвітлені підходи до їх класифікації наведемо дефініцію, яка є найбільш поширеною в ЮНЕСКО, якщо орієнтуватися на виданий цією інституцією 1986 року в Парижі «Глосарію термінів з технологій освіти», в якому поняття «технології» визначається як системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх узаємодії, завдання якого — оптимізація форм освіти [26].

Наведені вище ознаки технології навчання яскраво свідчать про те, що старими методами навряд чи можна досягти дидактичної мети. Слід пам'ятати, що як і кожна технологія (промислова чи будь-яка інша) освітня (навчальна) також має запропонувати такі процеси, через реалізацію яких буде створено новий продукт, що значно відрізняється від попереднього новими набутими якостями.

У загальному контексті технологій освітнього процесу обов'язково слід виокремити поняття «інновація», яка є основою його реалізації.

7.2. Інноваційний процес: значення та компетентний склад

Новітні перетворення у суспільстві, ментальності та способі мислення вимагають глибшого розуміння методологічної моделі наукового пошуку задля вирішення проблем освіти, які (перетворення) покликані внести еволюційні зміни в структуру наукового пізнання. Саме на такі зрушення звертає увагу французька дослідниця Charlot Bernard: «Педагогічні думки народжуються в суспільстві, яке приголомшене конфліктами, коли перед ним стоїть проблема навчання, а це означає, що воно питає себе про минуле та майбутнє» [24].

У сучасному світі чільне місце посідають інноваційні процеси, які можна розуміти не лише як процес творення новацій, а й їх прийняття та усвідомленням педагогічною громадою і, як результат, використання на практиці. Добре розуміючи це, російська дослідниця Н. Р. Юсуфбекова встановила, що будь-яка педагогічна інновація може включати три основні ідеї:

- ♦ визначення особливостей творення новації, її джерел, класифікації, критеріїв новизни;
- ♦ дослідження проблем сприйняття та розуміння проблеми оцінювання та можливостей застосування;
- ♦ узагальнення досвіду застосування нового у сфері освіти [22].

Її думку поділяють В. С. Лазарєв і Б. П. Мартиросян, які пов'язують подальший розвиток освіти зі створенням, поширення та освоєнням новації. А загальна схема інноваційного процесу, на їх думку, має обов'язково складатися з трьох блоків: виявлення проблеми, потреби в змінах; розробки способу розв'язання проблеми; розповсюдження інновації (рис. 7.5).

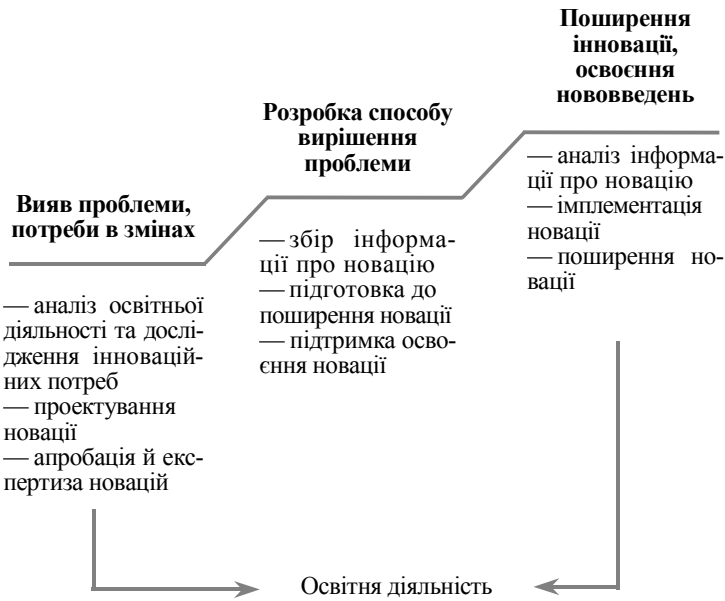


Рис. 7.5. Структура інноваційного процесу
за В. С. Лазарєвим і В. С. Мартиросяном

Як випливає з наведеної вище схеми, призначення інноваційної діяльності полягає насамперед у змінах, реформуванні, в цілеспрямованому перетворенні основного змісту, форм, методів освітньої практики з метою підвищення її ефективності.

М. В. Кларін, продовжуючи цю думку, стверджує, що поняття «інновації» передбачає не тільки творення та поширення новацій, а й вимагає змін у способі діяльності, формування методів мислення, які в основному з цим і пов'язані.

У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій мають здебільшого прагматичний характер. Так, американські й англійські дослідники Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, А. Хаберман та ін.

вивчення проблем інновацій пов'язують з аналізом сутності управління освітніми процесами, організацією змін у ньому, дослідженням умов, необхідних для життєдіяльності новацій, планування їх поширення шляхом застосування, визначення ролі викладача в інноваційних освітніх закладах.

А. Ніколос у процесі «Управління педагогічними інноваціями» (Nicholls A. Managing Educational innovations. L., 1983) визначає компоненти інноваційної діяльності, які, на його думку, мають обов'язково включати: вибір новації, введення її в практику, підтримку й оцінку.

J. W. Botkin, M. Elinandra, M. Malitga (No limits to learning. Oxford, 1979) наголошують на необхідності «підтримуючого навчання» (maintenance learning), спрямованого на відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи та переходу до «інноваційного навчання». Саме цей тип навчання, на думку авторів, стимулюватиме інноваційні зміни в сучасній культурі, соціальному середовищі та виступатиме потужним відгуком на чергову проблемну ситуацію, яка виникла як перед окремою особистістю, так і перед суспільством у цілому.

Якими ж мають бути інновації?

Французький вчений Е. Брансвік [3] визначив три можливі їх варіанти.

1. В якості новацій можуть виступати освітні ідеї та дії, що були раніше невідомими.

2. Інновації являють собою адаптовані і поширені ідеї та дії, які набувають особливої актуальності в певний час і в певному середовищі.

3. Педагогічні новації виникають у ситуаціях, за яких у зв'язку з повторно поставленою метою в умовах, що змінюються, відтворюються ті дії, які вже відбувалося.

Крсте Ангеловски дає своє визначення терміну «інновація» (від лат. *inovatis*) — новинка, новація, зміна, введення чогось нового — та пропонує власні критерії її ідентифікації:

- ♦ новація залежить од сфери, в якій вона запроваджується;
- ♦ є способом виникнення інноваційного процесу;
- ♦ дає розуміння широти та глибини інноваційного процесу;
- ♦ є основою виникнення інновацій;
- ♦ існує в змісті освіти, в технологіях, в організації та системі управління процесом навчання.

Залежно від способу здійснення новації їх можна поділити на:

— систематичні, планові, заздалегідь задумані;

— стихійні, спонтанні, випадкові.

Залежно від широти та глибини інноваційної діяльності виокремлюють:

— масові, масштабні, глобальні, систематичні, радикальні;

— часткові, малі, дрібні.

Залежно від основи характеру походження можна визначати їх також як зовнішні та внутрішні [13].

Українська дослідниця, професор В. Ф. Паламарчук вважає, що ядром, смисловим концептом «інновації» є нова ідея, а джерелом — дослідницька діяльність. Авторові вдалося сформулювати низку законів перебігу інноваційних процесів, які варто вважати найбільш об'єктивними на цей час.

1. Закон необоротної дестабілізації педагогічного середовища. Сутність його полягає в тому, що будь-яка інновація руйнує цілісну систему, вносить незворотні зміни в педагогічний процес, нову систему.

2. Закон обов'язкової реалізації інноваційного процесу. Будь-який інноваційний процес, в основі якого лежить ідея, стихійно або свідомо повинен реалізовуватися чи впроваджуватися.

3. Закон стереотипізації педагогічних інновацій. Будь-яка новація рано чи пізно перетворюється на звичайне поняття, стереотип [15].

Будь-яке нововведення обов'язково існує в основі конкретної освітньої системи, яка опанувала певну новацію, і тому перехід новації в нововведення можна розуміти як упровадження частини інноваційного процесу. Щоб новація чи нововведення інтегрувалися в масову освітню практику, вони мають бути поширені. Задля їх успішності пропонована новація має пройти експериментальну апробацію з метою внесення необхідних коректив, урахування висновків експертизи, тобто оцінки своєї відповідності різним критеріям, відтак вона матиме вигляд регульованого комплексу з чітко визначеними межами, особливостями внутрішньої реорганізації та обмеженим терміном реалізації — інновації. Застосування новації може бути більш чи менш успішним, тому конче необхідним є аналіз процесу поширення нових ідей, виявлення факторів, які заважають застосуванню. Чимало фахівців постійно наголошує на таких проблемах, основною з яких називають суперечність між можливостями та реальним станом педагогічної спільноти в опануванні й оцінці всього нового. У передовому досвіді багатьох освітніх систем та авторських шкіл формуються свої оригінальні дидактичні та виховні моделі, які в своїй еволюції проходять три основні етапи: *виникнення нового на основі наявної системи* (творче осмислення, обґрунтування, аналіз, корек-

ція); *опанування новації педагогічною спільнотою* (оцінка та вибір новацій, проектування бажаного майбутнього для освітньої системи), *впровадження новації*, аналіз і оцінювання результатів змін, і окремо можна визначити процес інституалізації нововведень. Також окремо можна розглядати *впровадження в освітню діяльність*.

Мовлене вище дозволяє констатувати: зазначені інноваційні освітні системи є поліструктурним, регульованим комплексом з чітко визначеними завданнями, межами, особливостями організації певного процесу, обмеженим терміном реалізації. Критерієм дидактичного та методичного оптимуму повинні виступати зміни в досягнутому рівні активізації пізнавальної діяльності слухачів, оптимізації й інтенсифікації навчання та викладання, які відбуваються за рахунок упровадження високоефективних освітніх технологій. Дана мета досягається за допомогою реалізації високопродуктивних методів з можливостями контролю, корекції та великої варіативності щодо конкретних обставин, контингенту слухачів тощо.

Відомий російський педагог Г. В. Воробйов, проаналізувавши напрями сучасної методології в педагогіці, відзначає одинадцять методів, які, на його думку, є найважливішими (швидше за все йдеться про техніку дослідження). Практично методологія наукового пізнання інноваційного освітнього процесу пронизує всі рівні даної методології. Автор доречно орієнтував своє дослідження у сфері дидактики та методики в русло практичних інтересів, віддавши перевагу цілеспрямованій побудові системи нових теоретичних уявлень, методу аналогій, методу «чорної скриньки» з вхідними та вихідними параметрами, методу сходження від конкретного до абстрактного, методам моделювання, експерименту, прогнозування, протилежних альтернатив, які повною мірою можуть бути використані в практичній діяльності викладача.

Отже, ***освітня інновація є цілеспрямованим педагогічним процесом удосконалення навчальних досягнень учнів (студентів) за допомогою інтенсивних прийомів, методів і засобів навчання з чітко визначеними строками реалізації, вхідного та вихідного контролю. Вона (інновація) дозволяє за рахунок чіткої організації, вивіреності, взаємопов'язаності та високої якості реалізованих навчальних дій стимулювати розв'язання однієї (інколи двох) дидактичних проблем на груповому та індивідуальному рівнях***.

Численні автори нерідко претендують на високу оцінку розроблених ними технологій, проте нерідко їхню самооцінку можна вважати явно завищеною та такою, що не відповідає дійсності.

Пропоноване нами оцінювання якості інновації становить десять пунктів і включає не лише її компонентну ефективність, а й іміджевість, і брендовість, які разом узяті, визначають високий ступінь довіри можливих її споживачів.

Оцінювання якості інновацій

1. Зрозумілість
2. Доступність (наявність технічної бази, міра підготовки викладача до роботи за новою технологією)
3. Результативність
4. Новаторський характер
5. Можливість проведення експертизи, тобто незалежна оцінка системи прийомів, методів, а також послідовності їх використання
6. Прогнозованість
7. Ергономічність (оцінка характеру та якості оптимізації роботи викладача, навантаження студента)
8. Моніторинґовість
9. Іміджевість
10. Брендовість

Розуміючи певну умовність оцінювання якості інновацій, можна, тим не менше, запропонувати такі їх тлумачення.

Зрозумілість — є важливим критерієм інновації, адже її складність і нечіткість щодо визначення цілей, завдань та послідовності окремих дій стрімко знецінює її якість, і потенційний споживач уже на перших хвилинах може відмовитися від її використання. Як правило, оцінка занадто складної інновації іншими людьми може бути проведена так: «У вас чудова методика, проте я нічого не зрозумів».

Доступність — передбачає наявність технічної бази, ступінь підготовки викладача за новою технологією та реальну можливість учнів (студентів) швидко опанувати матеріал.

Результативність — необхідно розуміти як отримування кращих, аніж за застосування інших новацій наслідків реалізації. На цьому етапі дуже важливою є валідність отримуваних даних (тобто їх достовірність) і можливість імплементації в інші освітні моделі.

Інноваційність — необхідно розуміти як переважання в інновації новітньої моделі викладання, яка передбачає наявність свіжої педагогічної ідеї, що має чітке структурування та очікувану високу ефективність.

Можливість проведення експертизи, тобто незалежної оцінки (системи прийомів, методів, а також послідовності їх використання). Найбажанішим варіантом її валідності, як відзначалося раніше, може бути компонентна оцінка з боку науковців і викладачів-практиків.

Прогнозованість — її варто розуміти як можливість чітко передбачити наслідки використання технології, її окремих елементів і набутого рівня знань, умінь і навичок.

Ергономічність — передбачає оцінку характеру та якості оптимізації роботи викладача, навантаження студента. Збільшення обсягу роботи викладача та завантаженості студента призводить до втрати зацікавленості з боку двох учасників навчального процесу. Збільшення «ланцюгів» інноваційного процесу надзвичайно ускладнює процедуру підготовки. Природно, що це порушує цілісність технології та веде до деградації.

Мабуть, не один раз досвідченим викладачам доводилося бачити таку ситуацію, коли після відвідування відкритого заняття, на якому демонструвалася блискуча інновація, хочеш її запозичити, проте, дізнавшись про те, скільки часу було витрачено, заявляєш — нам це не підходить.

Освітній міні-кейс щодо викладання суспільних дисциплін, зокрема історії, правознавства в школах та університетах.

У Радянському Союзі в 80-х роках XX століття досить поширеною була ідея академіка М. В. Нєчкіної щодо випереджальних завдань на уроках і семінарах. За таких обставин викладач фактично нічого не пояснював під час уроку та вимагав, щоб учні (студенти) опановували не тільки матеріал поточного уроку, а й наступного. На подальших уроках учитель корегував їх знання, коментуючи відповіді учнів. Як результат — учні мали готувати дві теми, а підготовка вчителя мала формальний характер і зводилася до формулювання питань і коментарів. Викладач поблажливо ставився до вивчення нового матеріалу та добре розумів, що учні могли не в усьому розібратися, а відтак оцінки видавалися досить ліберальними.

Контрольний зріз знань, умінь і навичок довів, що ця методика веде до значного перевантаження учнів (студентів) і значно нижчого рівня знань. «П'ятірок багато, — говорили вчителі, — а знань мало! Тому незабаром від неї відмовилися. Так псевдоновація завдала шкоди більше, ніж принесла користі.

Моніторинговість — це можливість проведення комплексної оцінки викладання не лише в одному університеті, а й у багатьох інших, та зіставлення отриманих результатів.

Іміджевість. Людей завжди цікавить, хто є автором технології, наскільки обґрунтованими є її основні параметри та чи існують інші, відмінні від позитивних, оцінки якості. Для того, щоб зрозуміти, що означає освітній імідж, можна поставити собі запитання: «Який юридичний словник ви купите для себе: написаний шкільним учителем чи доктором юридичних наук, професором, який має велику юридичну практику?». Відповідь очевидна. Водночас розробки конкретного уроку, підготовані вчителем-методистом, можуть бути цікавішими, аніж ті, що були написані професором, який у школі ніколи не викладав.

Брендовість. Оцінка можливим користувачем або споживачем ступеня довіри до інновації. Гарвардський університет у наш час на своїх сайтах має понад 30 тис. кейсів, майже третя частина з них присвячена правовим відносинам. Вони активно використовуються в багатьох країнах. Зрозуміло, що в інших ВНЗ кейси можуть бути негіршими. Утім, і викладачі, і студенти очікують кращого від використання саме цих кейсів, адже всі знають, що за чисельними рейтингами цей університет поки що не має собі рівних у світі.

Дати адекватну оцінку якостям інновацій можна використавши метод шкалування, тобто розробивши відповідну шкалу оцінювання. Серед багатьох оцінок у 20, 100 і навіть 1000 балів найбільш чітко можуть бути сприйняті ті, що оцінюються. Крок у два бали дозволяє в межах однієї оцінки визначити мінімум і максимум від 0 до 6 балів. Такий підхід дозволяє чітко ідентифікувати верхній і нижчий рівень. Відповідно до наведеної нижче критеріальності, пропонується оцінка якості інновації в балах (табл. 7.1).

Таблиця 7.1

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ІННОВАЦІЇ (0—6 балів)

Оцінки в балах	Індикативні якості, особливості
0—2	Технологія нічим (0 балів) або майже нічим (1—2 бали) не відрізняється від традиційних. У багатьох випадках вона дублює певні складові інших інновацій. Інноваційні ідеї розвинуті слабо. Викладач і студенти витрачають значний час для підготовки. Більш високі показники автора є сумнівними, адже ніде, крім групи, де він викладає, апробація не проводилася

Закінчення табл. 7.1

Оцінки в балах	Індикативні якості, особливості
3—4	Ефект застосування є очевидним, проте доступність інновації передбачає використання великої кількості сучасних технічних засобів. Пропонована технологія містить певну кількість інновацій, проте зв'язок між ними не завжди є логічним. Підготовка викладача передбачає обов'язкову організацію тренінгів. Експертні оцінки є суперечливими. Технологія не має високого іміджу. Відсутнім (або маловідомим) є освітній бренд
5—6	Інновація є простою, зрозумілою, доступною для викладача та студентів. Результативність є високою. Фактично всі основні елементи мають інноваційний характер. Прогнозованість є високою (6 балів), можливо, що потребує деякого уточнення (5 балів). Викладач ощадливо витрачає свій час для підготовки, скорочується навантаження на студентів. Частина їх діяльності з підготовки має творчий характер. Інновація легко піддається моніторингу, адже апробація, проведена в десяти університетах, свідчить саме про це. Загальна кількість слухачів дорівнює 1500. Автори мають свій імідж. Рекомендується ідентифікувати авторський (а не університетський) бренд

Загальний підхід в оцінці технологічності викладання за допомогою бальної оцінки дозволяє не тільки визначити параметральність, а й отримати сумарну оцінку інновації. Подібного роду підхід дістав своє відображення в ґратці оцінки технології викладання курсу «Право ЄС» через використання традиційної лекційно-семінарської (неінноваційної) системи. Ознайомившись із системою викладання, яка панує в *X*-університеті, *N*-експертом були виставлені такі оцінки (табл. 7.2).

Таблиця 7.2

ҐРАТКА ОЦІНКИ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ПРАВО ЄС» (традиційна лекційно-семінарська система)

Критеріальна оцінка технології	Бали (0 — не враховувався)					
	1	2	3	4	5	6
Зрозумілість	■	■	■	■	■	
Доступність	■	■	■	■	■	
Результативність	■	■				
Новаторський характер	■					

Закінчення табл. 7.2

Критеріальна оцінка технології	Бали (0 — не враховувався)					
	1	2	3	4	5	6
Експертність	■	■	■			
Прогнозованість	■	■				
Ергономічність	■	■	■			
Моніторинговість	■					
Іміджевість	■					
Брендовість	■					
Сумарна оцінка (2,4 бала)	■	■	■			

Як випливає з наведеної вище ґратки, загальний рейтинг технологій є невисоким і не може претендувати на інноваційність, утім, він забезпечує фундаментальність викладання, а суворі вимоги з боку викладача можуть дати непогані результати, проте внутрішнього захоплення від цього предмета в студентів, швидше за все, не буде.

У сучасних освітніх моделях нерідко використовують й інші підходи. Найпоширенішим з них може бути SWOT-аналіз (про це йшлося у попередніх розділах), який дозволяє провести параметральну оцінку якостей освітньої технології за критеріями «позитивні моменти», «негативні моменти» та «ризики». Така диференціація сприяє об'єктивності в оцінці та можливості врахування автором негативів і ризиків у подальшому вдосконаленні технології. Такий аналіз вміщено в табл. 7.3.

Таблиця 7.3

SWOT-АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ НОВОЇ ІННОВАЦІЇ В КУРСІ «ЦИВІЛЬНЕ ПРАВО», ТРЕНІНГ «СПАДКУВАННЯ ЗА ЗАКОНОМ» (рольова гра з моделювання діяльності суду)

Оцінка якостей освітньої інновації		
Позитивні	Негативні	Ризики
1. Дозволяють максимально близько до реальності зімітувати судовий процес	1. Часові обмеження	1. Не вистачає часу, щоб завершити заняття вчасно
2. Системне оцінювання компетентності кожного з учасників	2. Не всі учасники групи відіграють провідну роль	2. У навчальний розклад дуже важко поставити тренінг

Закінчення табл. 7.3

Оцінка якостей освітньої інновації		
Позитивні	Негативні	Ризики
3. Високий ступінь засвоєння матеріалу	3. Викладач не має можливості постійно втручатися в процес, адже роль судді також виконує студент	3. Не є зрозумілим: або потрібна при проведенні тренінгу перерва, або це має зробити «суддя»
4. Відшліфовування попередніх знань, умінь і навичок	4. Тренінг вимагає значної попередньої підготовки	4. Може не прийти на засідання одна зі сторін (з якою ви попередньо домовлялися)
5. Активне використання міжпредметних зв'язків		
6. Формування професійної етики, культури ведення дискусії, логіки побудови стратегії захисту		
7. Відгострення вміння селектувати матеріал справи та концентрувати увагу судді та присутніх у залі на перевагах однієї зі сторін		

У сучасній системі психолого-педагогічних курсів важливим фактором є чітка ідентифікація окремих таксономічних одиниць, тобто визначення основних елементів освітнього процесу та можливість зіставлення конкретних результатів. Такий підхід був використаний нами для визначення підпорядкування окремих блоків методики викладання права, в якій існують два рівні оцінки освітнього процесу: традиційний, який передбачає репродуктивне застосування загальних методів, прийомів і форм навчання, що приводить, урешті-решт, до інформативного розвитку. Технологічний рівень передбачає наявність цілої низки технологій вивчення окремих галузей права (цивільного, міжнародного, сімейного тощо) та існування міжпредметних тренінгів, які мають узагальнюючий та прикладний характер. Кожна з цих технологій містить кілька інновацій, які можуть вдало поєднуватися з традиційними підходами, що, зрештою, веде до системного розвитку особистості з ідентифікацією творчих, аналітичних та інформативних рівнів. Усі вони збігаються на етапі верифікації результатів (тобто розробки системи зіставних оцінок відповідно до державних стандартів, утворюючи таким чином своєрідний мікс (рис. 7.6).

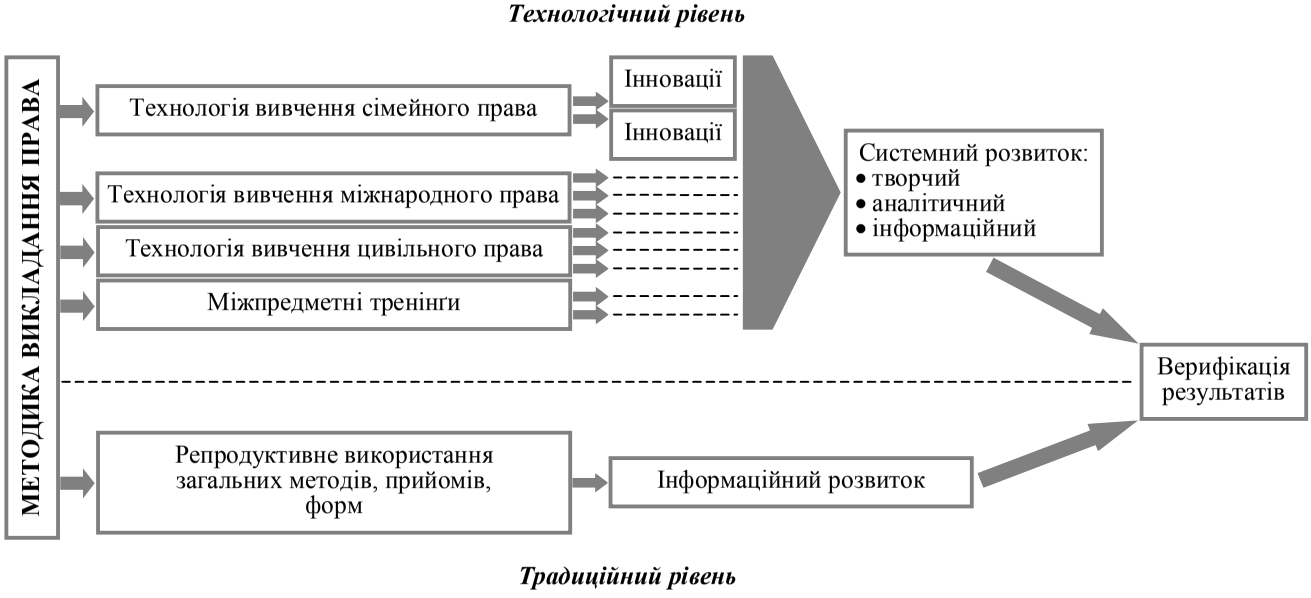
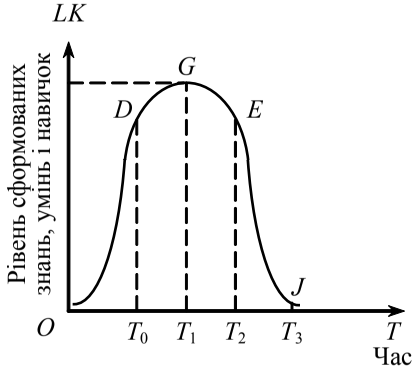


Рис. 7.6. Співвідношення основних компонентів
у методиці викладання права

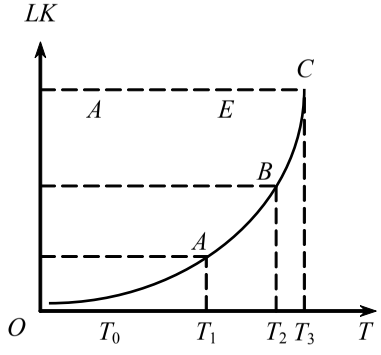
Поширене в сучасній літературі твердження щодо того, що технологічний рівень є завжди ефективнішим, далеко не завжди може мати реальне підтвердження на практиці, що яскраво ілюструє рис. 7.7. За традиційного підходу вирішальне значення має особистість викладача, який чітко організовує комбіноване заняття, за якого ефективність засвоєння нового матеріалу зростає на відрізку *O* і *D*. Припустимо, що викладач із метою підвищення зацікавленості в своєму предметі намагається ввести додатковий матеріал. Витрати часу T_0T_1 відповідають аналогічним витратам за традиційного засвоєння основного матеріалу. Крива *DG* свідчить про вповільнений характер запам'ятовування, їй притаманний слабопозитивний рух угору. Точка *G* відповідає критичній нормі засвоєння матеріалу, та за зростання навантаження $T_1 \rightarrow T_2$ процес засвоєння нових знань припиняється, а на відрізку $T_2 \rightarrow T_3$ починає втрачатися навіть здобутий рівень. Подальше навантаження призводить до стрімкого забування матеріалу та формування переконаності аудиторії в тому, що докладати зусилля до додаткової роботи, до речі, як і до основної, не слід. Гаслом більшості студентів стає думка «Вивчити це неможливо!».

Графік Б рис. 7.7 ілюструє сам технологічний процес і визначає його рівень. Початковий відрізок кривої $O \rightarrow A$ вимагає великих витрат часу, значної підготовчої роботи та, можливо, нижчого рівня засвоюваних знань, умінь і навичок. Ефект технологічності стає відчутним уже на другому етапі $A \rightarrow B$, коли вступають в дію вже не авторитет викладача, а приховані в технологіях інструменти та механізми. Саме їх робота, а не «ручне» управління забезпечує синергетичний приріст знань. Витрати часу при цьому зменшуються. На наступній ділянці $B \rightarrow C$ починають діяти особисті мотивації, обмежень щодо опанування більшого обсягу знань уже не існує. Порівнюючи ці два графіки, слід завважити, що традиційна методика (технологія) також може давати позитивний результат, проте її можливості обмежені. Водночас слід пам'ятати, що невдале використання новітніх технологій не дасть позитивного результату, особливо на першому етапі запровадження, а це може відштовхнути молодих викладачів від необхідності використовувати інновації, що є неприпустимим.



G — критична межа сприйняття

Графік А



OA — повільне сприйняття
AB — прискорене сприйняття
BC — акселероване сприйняття

Графік Б

Рис. 7.7. Графічне зображення традиційного (А)
та технологічного (Б) процесів викладання

7.3. Характеристика педагогічних технологій у наукових дослідженнях

У формуванні компетентності в навчально-пізнавальній діяльності сучасного спеціаліста конче важливо розпізнавати три основні блоки:

— когнітивний, що пов'язаний із знаннями та способами їх отримання;

— діяльнісний, який зумовлює процес становлення вмінь і навичок через отримання знань і способів реалізації умінь;

— особистісний, який передбачає, що оволодіння знаннями, вміннями та навичками створює належні умови для становлення та розвитку особистісних мотивів соціально-активної діяльності.

Узаємодія між цими блоками є не лише можливою, а й необхідною через упровадження в освітній процес технологій, інновацій, методик, підходів.

На сьогоднішній день накопичено великий досвід розробки педагогічних технологій різними науковцями. Авторський колектив на чолі з С. У. Гончаренком і Б. М. Олійником провів систематизацію такого досвіду та аналізу дидактико-методичних особливостей педагогічних технологій. Зупинимося на тих з них, які з легкістю можна використати у викладанні права.

♦ ***Технологія навчання, що розвиває (В. Давидов, Л. Занков)***

Розвиток стає основою педагогічного процесу, суттєвим, глибоким поняттям навчання. Знання — це не просто сума чогось, а система. Розвиваюче навчання сприяє інтелектуальному розвиткові, воно спрямоване на формування знань, на обробку когнітивних структур і операцій у межах системи [13]. Автори вважають, що тільки розвиток образного мислення, розпочатий ще в дитинстві, забезпечить надалі творчу активність і самостійність особистості. Пізнання «внутрішньої структури» теми, тексту відкриває для того, хто навчається, чітку спрямованість думки, зв'язок між ідеєю і словами, а головне — перетворює його в безпосереднього учасника навчального процесу, здобуття вмінь і навичок. Конче важливим є закладання основ критичного та креативного мислення.

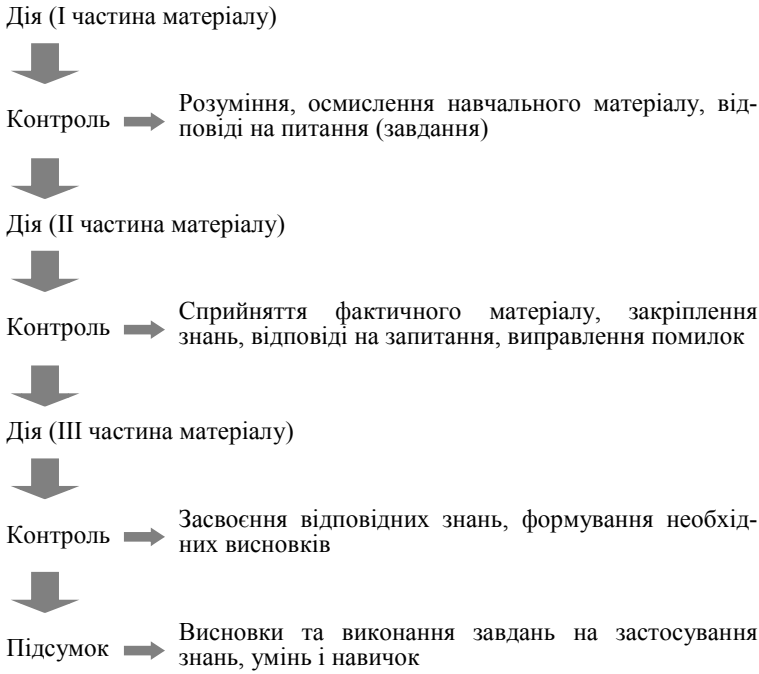
♦ ***Технологія проблемного навчання (М. Махмутов, А. Матюшкін)***

Сприяє розвиткові й активізації пізнавальної діяльності студента (учня) та передбачає свою систему прийомів і методів навчання. Викладач пропонує студентам проблемну ситуацію

(питання) та ставить їх перед дилемою розв'язання обрання раціонального рішення. Евристичні міркування студентів проходять під чітким його керівництвом, вимогами щодо обґрунтування та аргументування сформованої гіпотези. Студенти методом індукції та дедукції узагальнюють і систематизують засвоєні знання та знаходять вирішення проблеми, про що свідчать вироблені ними висновки. Відповідна технологія передбачає також виконання завдань і вправ з практичного застосування знань, умінь і навичок слухачів або захист навчально-дослідницьких проектів.

♦ ***Технологія програмованого навчання (В. Беспалько)***

Передбачає організацію процесу навчання методом послідовних дій, «порцій», алгоритмів у вигляді логічно завершених елементів теми. За кожною такою дією здійснюється контроль і самоконтроль, доти, аж доки викладач не переконається у повному засвоєнні студентами навчального матеріалу. Інформація може бути отримана слухачами не тільки від викладача, а й з програмованого посібника, комп'ютера. Алгоритм відповідної технології можна зобразити так:



В. Беспалько [14] розуміє дидактичний процес як сукупність двох алгоритмів: функціонування й управління. Алгоритм функціонування розглядається як система послідовних дій, що виконуються учнем, а алгоритм управління — як збирання та обробка необхідної інформації і прийняття рішень.

Подібною до цієї можна вважати й наступну технологію.

♦ ***Технологія комп'ютерного навчання (за В. Гузєєвим)***

В основі цієї технології — розроблені комп'ютерні програми з використанням алгоритмів послідовних дій і відповідного підсумкового тестування [8].

Дана технологія, як і освітні технології взагалі, в своїй основі має передбачення, мотивацію, проектування в дидактичній межі результату процесу навчання. Наприклад, визначаючи навчальну мету, викладач ідентифікує також навчальні цілі, які реалізовуватиме на занятті, проектує, якої компетентності набудуть студенти у результаті проведеного заняття чи вивчення теми.

♦ ***Аналіз та опис продукту, який створює технологія***

Ці ідеї покладені в основу технології планування результатів навчання (В. Беспалько).

♦ ***Продуктивна педагогічна технологія (І. Підласий)***

Основою технології є:

— знання законів, умов і факторів, які забезпечують приріст продукту технології;

— вміння педагога правильно їх враховувати та використовувати їх дію.

Відповідна технологія спрямована на засвоєння продуктивних знань, умінь і навичок, результатом цього процесу є глибоке засвоєння життєво необхідних знань, умінь і навичок [18]. Продукт, за визначенням І. П. Підласого, є комплексом органічно поєднаних якостей, створених працею педагога та власною працею особистості. Продукт — це не тільки результат, а й умови процесу праці, тому умови формування продукту заданої кількості й якості є основою педагогічної теорії та практичної технології. Це технологія керована, універсальна, наукова, посильна, масова, варіативна, оптимальна, реальна, доступна та зрозуміла [18].

♦ ***Технологія проблемно-модульного навчання (А. Алексюк, В. Козаков, Л. Романішина, Д. В. Чернілєвський)***

Ця технологія передбачає поєднання методів, прийомів, засобів модульного та проблемного навчання.

Якщо проблемне навчання розвиває пізнавальну активність і творчу самостійну діяльність за допомогою послідовної постановки та реалізації пізнавальних завдань з боку викладача та до-

слідженням і розв'язанням задач, у ході чого відбувається засвоєння необхідних знань і вмінь з боку студентів (учнів), тоді модульне — забезпечує гнучкість навчання, принцип усвідомлення перспективи навчання, пристосування його до індивідуальних потреб особистості, рівня її базової підготовки за рахунок самостійної роботи слухачів з індивідуальною навчальної програмою.

Основним поняттям технології модульного навчання, без сумніву, є сам модуль. За А. В. Морозовим і [21] — це автономна дисципліна, яка включає дидактичні цілі, логічно завершену одиницю навчального матеріалу (складену з урахуванням внутріпредметних і міждисциплінарних зв'язків), методичне керівництво (синопсис) і систему контролю. Зміст освіти полягає в активній пізнавальній діяльності через надану необхідну інформацію.

Д. В. Чернілевський (2002 р.) досить удало проаналізував і порівняв логіку проблемного та модульного навчань (табл. 7.4).

Таблиця 7.4

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМНОГО ТА МОДУЛЬНОГО НАВЧАНЬ ЗА Д. В. ЧЕРНИЛЕВСЬКИМ

Проблемне навчання	Модульне навчання
1. Актуалізація опорних знань	1. Вхідний контроль
2. Усвідомлення та формування цілей, завдань	2. Формування загальної проблеми, на вирішення якої спрямовано модуль, структура теми, яка вивчається (блок спілкування)
3. Аналіз ситуації, усвідомлення ускладнень, висунення навчальної проблеми, формулювання проблемного завдання	3. Інформаційний блок. Основи теорії. Графологічна структура фактичного матеріалу
4. Опрацювання альтернатив вирішення задач за допомогою формування гіпотези та її обґрунтування	4. Блок генерування. Узагальнення і систематизація змісту нової інформації. Корекція помилок
5. Верифікація гіпотези	5. Узагальнення та систематизація вивченого матеріалу
6. Перевірка вирішення проблеми	6. Операційний блок. Застосування знань на практиці
7. Узагальнення вивіреності рішення проблеми	7. Блок виходу. Контрольні завдання, запобігання помилкам

♦ ***Модульно-рейтингова технологія (К. Вазіна, А. Алексюк, А. Фурман, П. Юцявічене)***

В основі цієї технології лежить рейтингова система контролю знань, умінь і навичок у модульному навчанні, зокрема рівнів засвоєння слухачами навчального матеріалу тематичних модулів відповідно до програми дисципліни. Рейтингове оцінювання охоплює навчально-пізнавальну діяльність студентів, а саме — їхні активність і рівень знань, набуття вмінь і навичок, роботу на практичних заняттях, виконання модульних контрольних робіт, якість самостійної аудиторної та позааудиторної роботи, науково-дослідну роботу, участь у проектній діяльності. Усе це визначається відповідною кількістю балів. Загальний рейтинг студентів може стати стимулом активізації пізнавальної та творчої діяльності студентів. Рейтингове оцінювання може включати перелік завдань, методів, форм, періодичність і критерії оцінювання успішності, які визначаються в навчальній програмі дисципліни.

♦ ***Технологія контекстного навчання (А. Вербицький, Н. Борисова)***

Технологія цікава тим, що визначає концептуальні основи інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної). Основні форми організації в контексті професійної діяльності студентів — це передусім навчальна діяльність академічного типу — квазіпрофесійна діяльність — навчально-професійна діяльність. Основними методами навчання у відповідній технології є активні методи, які орієнтовані на розвиток творчого та продуктивного мислення, застосування імітаційних і неімітаційних методів навчання [21]. Наприклад, імітація контексту професійної діяльності. За неімітаційної технології активізація навчання та пізнання досягається завдяки діалогічній взаємодії викладача та студентів у дискусіях з «мозковою атакою», кейсах, ділових, рольових іграх, проектах, проблемних завданнях, застосуванні набутих знань, умінь і навичок у нестандартних життєвих ситуаціях.

♦ ***Технологія імітаційно-ігрового навчання (В. Рибальський, П. Олійник, Є. Хруцький)***

Ця технологія ґрунтується на індивідуальних і когнітивних (інтерактивних) ігрових заняттях, наближення навчання до виробництва. Активізація пізнавальної активності досягається методами вирішення виробничих ситуацій, розігрування ролей, ігрового проектування, ділової, дидактичної гри [13].

♦ Застосування активних методів навчання спостерігаємо в ***технології колективно-індивідуальної мислительної діяльності***

(К. Вазіна). Методами колективної розумової діяльності є «мозкова атака», дискусія тощо. З урахуванням індивідуальних особливостей студентів досягається формування та розвиток колективно-індивідуальної мислительної діяльності. Ця технологія є спорідненою з технологією навчання в співробітництві (Е. Полат).

♦ ***Технологія педагогічного співробітництва (Ш. Амонашвілі, І Волков, І. Іванов, Е. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін, С. Соловейчик)*** [16]. Основа технології — співробітництво як мета та головна ідея виховання та навчання. Відносини з учнями (студентами) будуються таким чином, щоб тим, які навчаються, надавалися все нові стимули до навчання, навчання творчого, що здійснюється у взаємодії з викладачем.

Основною концепцією педагогіки співробітництва є концепція про два рівні розвитку дитини (ці поняття ввів Л. С. Виготський) — «зона актуального розвитку», те, на що дитина здібна сьогодні, та «зона найближчого розвитку», тобто потенційні можливості дитини.

Розходження між рівнем актуального розвитку (він визначається ступенем складності завдань, які може учень виконати самостійно) та рівнем потенційного розвитку, якого учень може досягнути під керівництвом учителя й у співробітництві з однолітками. Навчання тільки тоді є успішним, писав Л. С. Виготський, коли воно йде попереду розвитку [19].

Навчання може бути скерованим і зорієнтованим на вже пройдений матеріал, нижчий рівень навчання, але воно також може бути зорієнтованим на вищий рівень навчання. Між цими рівнями — оптимальний період навчання. З учнями потрібно працювати на грані двох зон. Викладач має знати багато методів, прийомів і засобів, щоб працювати в зоні найближчого розвитку. Стосовно випереджального розвитку природних задатків учнів існує кілька концепцій.

1. Л. Занков обґрунтував теорію прискореного навчання, яке базується на таких принципах:

— навчання має здійснюватися на високому рівні важкості;

— навчання проводиться в прискореному темпі.

2. Д. Ельконін і В. Давидов висунули свою концепцію змістового узагальнення, згідно з якою з перших днів навчання у дитини можна формувати абстрактне мислення. Навчати грамоті, давати знання — не є проблемою, особливо якщо дитина самостійно може сприймати та засвоювати навчальний матеріал, учитель їй не потрібний. Головна проблема в тому, щоб сформувати особистість, необхідні вміння та навички.

3. Д. Узнадзе пропонує свою концепцію щодо функцій викладача. Обсяг навчального матеріалу має бути більш складним, вагомим, об'ємним, ніж можливості учня, тоді вчитель стає необхідним учневі «посередником» у процесі навчання та повинен удосконалити розвиток і потенціал дитини до найвищого рівня [2].

Педагогіка співробітництва передбачає ***навчання без примусу*** (безконфліктна педагогіка), а ***ідея трудової цілі*** має своє відображення в тому, що вчитель ставить перед учнями більш складну мету та переконує їх у тому, що вони подолають труднощі та досягнуть успіху. Важливою також є ***ідея опори***, яка передбачає заборону поділу учнів за здібностями. Розроблені вчителями опори (опорні сигнали у В. Шаталова, алгоритмізація навчального матеріалу: схеми, дидактичні знаки, таблиці у С. Лисенкової, опорні деталі в Є. Ільїна) сприяють організації процесу навчання та формування мислення учнів, переходу їх від наочно-чуттєвого сприйняття до абстрактно-логічного. Усе це створює можливості для індивідуалізації навчання, розвитку пізнавальної активності.

Ідея вільного вибору допомагає учням (студентам) відчувати себе співпрацівниками вчителя та самостійно обирати правильні рішення в різних галузях знань, діяльності (В. Шаталов дає учням по сто задач, щоб вони самі їх розв'язували, які завгодно та в будь-якій кількості).

Ідея блочного структурування навчального матеріалу дає можливість значно збільшити обсяг матеріалу, який вивчається, знизити навантаження на учня за рахунок об'єднання в блок кількох тем, занять.

Ідея відповідної форми відтворюється у використанні різних прийомів і засобів, відповідно до матеріалу, який вивчається (наприклад, творча самостійність учнів, логіка доказових міркувань, а також мова, термінологія предмета й «доказовий коментар» у С. Лисенкової (до речі, вчителю правознавства ця ідея стане в пригоді).

Ідея самоаналізу привчає учнів самостійно аналізувати як індивідуальну, так і колективну навчальну діяльність.

Ідея інтелектуального фону класу (сприяння формуванню соціально значущих мотивів у пізнавальній діяльності, створення простору для творчості та самостійності у Ш. Амонашвілі). Так, середовище формується за умов проектування учнями значущих, важливих життєвих завдань, а вчитель має прагнути дати учням ширші порівняно з навчальною програмою знання відповідно до їхніх інтересів.

Ідея педагогіки співробітництва (1986 р.) послужила подальшому формуванню авторських шкіл і визначила принципи взаємодії та форму відносин учителя з учнями як співробітництво на сучасному етапі педагогічної теорії і практики. Цієї ідеї дотримується чимало викладачів, які добре розуміють, що в сучасних умовах процес навчання має бути двобічним з чітким розмежуванням функції відповідності.

Запитання та завдання до теми

1. Поясніть сутність наукових термінів:
— технологія;
— освітня технологія;
— педагогічна технологія;
— технологія навчання.
2. Проаналізуйте відомі підходи до класифікації технології.
3. Як ви розумієте такі слова Ш. О. Амонашвілі:
«У педагогів-класиків ми повинні брати не цитати, а ідеї…»
«Я маю знайти учня через формули, закони, через спілкування на уроці…»
«Якщо діти йдуть з уроку на новий фільм, нехай візьмуть мене з собою…»
«Урок має бути серйозним, цікавим, важким і радісним…»
«Дидактичні, рольові ігри допомагають дітям узяти на себе роль дорослих. Дитина має переживати почуття відповідальності та залучатися до співробітництва…».

Аргументуйте свої відповіді.

4. Обґрунтуйте теоретичні та практичні аспекти педагогічної інновації.

5. Користуючись бальною системою, виконайте ранжування базисних якостей освітніх технологій. Поясніть своє бачення.

6. Доведіть і покажіть на прикладі різницю між такими термінами, як «інноваційне навчання» та «освітні інновації».

7. Дайте визначення понять: «технологічна схема», «технологічна карта».

Розробіть технологічну карту практичного заняття на прикладі вивчення однієї із тем галузей права.

8. Як ви розумієте таке висловлювання:

> «Якщо мені потрібно привести іншу людину до встановленої мети, я повинен дістатися на її рівень, де б вона не перебувала, і почати з її ж позицій. Той, хто не може цього зробити, дурить самого себе, якщо вважає, що може допомогти іншим».
>
> *Сорен Кркегаард, шведський педагог*

9. Дайте обґрунтовану відповідь на запитання «Чи можна технологію інтегрувати в традиційний урок, семінарське заняття?».

10. За десятибальною системою зробіть ранжування умов, ознак, від яких залежить інноваційний потенціал вищого навчального закладу.

Література

1. *Алексюк А. М.* Педагогіка вищої школи: курс лекцій: модульне навчання. — К., 1993.
2. *Амонашвили Ш. А.* Психологические основы педагогики сотрудничества. — К.: Освіта, 1991. — 111 с.
3. *Ангеловски Крсте.* Учителя и инновации. — М., 1991. — 159 с.
4. *Беспалько Ю. К.* Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1984. — 448 с.
5. *Вітвицька С. С.* Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. для студентів магістратури. — К.: Центр навч. літератури, 2003. — 192 с.
6. *Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Педагог. общество России, 2005. — 192 с.
7. *Воробьев Г. В.* Совершенствование процесса и структуры научного исследования педагогики // Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П. Р. Агутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. — М.: Педагогика, 1985. — 228 с.
8. *Гузеев В. В.* Консультации: что такое педагогические технологии и какие технологии используются в образовании // Педагогические технологии. — 2005. — № 1. — С. 108—124.
9. *Денисова О. О.* Інформаційні системи і технології в юридичній діяльності: Навч. посіб. — К.: КНЕУ, 2003. — 315 с.
10. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике // Педагогика. — 1994. — № 5. — С. 104—108.
11. *Копылов В. А., Миронова Ю. Н. и др.* Информатика и математика для юристов (информационные системы). — М., 2003. — 197 с.

12. *Лазарев В. С., Мартиросян Б. П.* Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. — 2004. — № 4. — С. 11—21.

13. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. С. У. Гончаренка, Б. М. Олійника. — К.: Вища шк., 2003. — 323 с.

14. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За ред. О. М. Піхота. — К.: АСК, 2001. — 256 с.

15. Педагогічні інновації у сучасній школі. — К.: Освіта, 1994. — 85 с.

16. Педагогічний пошук / Упоряд. І. М. Баженкова. — К.: Рад. шк., 1988. — 496 с.

17. *Підласий І. П.* Як підготувати ефективний урок. — К.: Рад. шк., 1989. — 204 с.

18. *Подласый И. П.* Продуктивная педагогика: Книга для учителя. — М.: Народное образование, 2003. — 496 с.

19. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. Давыдов В. В. — Большая Российская энциклопедия, 1993. — 608 с., ил. — Т. 1-А-М. — 1993.

20. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

21. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учебн. пособ. — М.: М.: ЮНИТИ-Дана, 2002. — 437 с.

22. *Юсуфбекова Н. Р.* О педагогической инноватике // Советская педагогика. — 1991. — № 11. — С. 21—25.

23. *Юцявичене П.* Теория и практика модульного обучения. — Каунас: Швиеса, 1989. — 272 с.

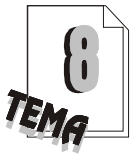
24. *Bernard Charlot.* Za mystification en pedagogique: Realities socials et prossessus idiologigus dans la theorie de l'ecation. — P.: Payot, 1977. — 331 p.

25. *Brenda Branyan — BROADBENT. R. Kentwood.* Educational media and technology Yeabook, 1990, vol. 16. — Libraries Unlimites, Enghewood, Colorado. — 4003 p.

26. Glossary of education technology term. Prepared by the method, materials and techniques of education Section. — P.: UNESCO, 1986. — 243 p.

27. Innovation in science and technology education. Vol. 11 / Edit by Prof. David Layton. — P.: UNESCO, 1988. — P. 157—179.

28. New Directions in Education Tehnology / By Elcen Scanlon, Tim O'Shea. — Heidelberg < Germany > : Springer-verlag, 1992. — 1992. — 247 p.



ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРАВА

8.1. Активні й інтерактивні методи навчання

Процес інтегрування України до спільного європейського освітнього простору потребує швидких змін усієї парадигми вищої освіти в нашій державі. Тож природним видається зміщення наголосів з процесу на результат навчання, зміна ролі та функцій викладача вищої школи, зрушення в організації навчання та перехід його до інтенсивніших методів, зміни методів оцінювання та забезпечення якості навчання. Тому конче важливим є розуміння й усвідомлення рівнів необхідної професійної компетентності, яку повинні опанувати сучасні студенти в ході навчального курсу. Наведемо три найважливіші, на наш погляд, види компетентності, опанування якими визначатиме суть цього процесу:

— ***інструментальні***, вони включають когнітивні здібності (тобто, здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування), методологічні здібності, здатність до аналізу та синтезу, навички оперування інформацією: отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел, здатність розв'язувати проблеми, навички моделювання стратегії та здатність приймати рішення, застосування технологічні вміння;

— ***міжособисті*** — включають індивідуальні здібності формування стосунків з критичним осмисленням і здатністю до самокритики, здатність працювати в команді;

— ***системні*** — це вміння планувати зміни з метою вдосконалення наявної системи та конструювання нової, а саме: здатність застосовувати теоретичні знання на практиці; адаптації до нових умов, ситуацій; вміння генерувати нові ідеї, здатність до розробки проектів і управління ними. Тобто сучасний спеціаліст має оволодіти спеціальними компетентностями, однією з яких є опанування предметом на більш високому рівні, оволодіти новітніми методами та технікою (дослідження), знанням новітніх теорій та їх інтерпретації, інакше кажучи — це системне володіння компетентністю на професійному рівні [4]. Ці вимоги, на нашу думку, можливо виконати за рахунок впровадження та застосування інноваційного підходу до технологій навчання. Будь-який викладач має пам'ятати, що сучасні методи мають доволі давню історію

формування, а накопичений досвід яскраво свідчить про їх еволюцію та зумовлену нею послідовну трансформацію.

Наприкінці XVIII — на початку XIX ст. у класичній педагогіці виокремилися дві теорії освіти. Представники першої з них — теорії формальної освіти (І. Ф. Гербарт та ін.) основою навчання вважали розумовий розвиток учнів (студентів). Розумова діяльність, на їхній погляд, складалася з двох актів — поглиблення й осмислення (міркування), які в основному полягали у виявленні та поєднанні окремих частин. Інтерес, за І. Гербартом, мав бути основною метою та засобом навчання, при тому, що навчання розглядалося ним як невід'ємне від виховання.

Представники другої теорії матеріальної освіти основну мету навчання вбачали в розвиткові пізнавальних якостей учнів. У середині XIX століття німецький учений А. Дістервег висунув новаторську для того часу ідею про те, що людина може досягти розвитку тільки в діяльності, та тим самим сформував основи розвивального навчання. Тоді ж він заявив про існування 33 законів та правил навчання, які нині більше відомі як принципи наочності, доступності, міцності тощо.

Значно далі пішов російський дослідник П. Каптєрєв, який наприкінці XIX ст. сформулював авторське бачення мети навчання, під якою розумів розвиток активності та самостійності в діяльності учня, основою чого є саморозвиток та самовдосконалення, обґрунтувавши таким чином необхідність варіативності загальноосвітніх шкіл, диференціації навчальних предметів, а також поділу шкіл на класи, виходячи з положення про існування різних типів розуму (продуктивний, непродуктивний, змішаний). Серед методів навчання особливу увагу він приділяв евристичним, підкреслюючи тим самим характер педагогіки як активний, і стверджував, що вона навчає знанню заради дії [19].

Характерною ознакою першої половини XX ст. стала швидка диференціація педагогічної та психологічної науки та формування принципово нових напрямів дослідження. Прикладом найудаліших з них можна вважати теорію Дж. Дьюї (США), в основу якої було покладено навчання на основі досвіду дитини.

Відома українська дослідниця О. Пометун (2004), докладно вивчивши масове продукування теорій поч. XX ст., дійшла висновку, що саме тоді почала формуватися система активних методів. У 20-х роках століття, що минуло, словесні методи навчання були визнані пасивними, та на противагу їм проголошувалася ціла система нових: активно-трудовий, дослідницький, практичний, лабораторний, проектний методи. Ці методи були докладно описані ра-

дянськими педагогами П. Блонським, С. Шацьким, М. Даніловим, Б. Єсіповим, Л. Занковим, а в методиці суспільствознавчих дисциплін В. Арнаутоком, А. Гейнике, Б. Жаворонковим та ін.

Особливої уваги заслуговувало дослідження розвитку системи дидактичних ігор, які були спеціально створені або пристосовані для завдань навчання грі. Системи дидактичної гри вперше розробили Ф. Фребель, М. Монтесорі, О. Декролі наприкінці XIX — на початку XX ст. О. Декролі, зокрема, вважав, що навчання повинно містити в своїй основі принцип «свободи дитини», а школа (або інший навчальний заклад) повинна готувати вихованців до справжнього соціального та практичного життя. Основою активності учнів він уважав інтерес, а її складовими — спостереження, асоціації та вираження.

А. Панфілова (2003) наводить деякі факти про використання дидактичних ігор як методу навчання в Росії ще наприкінці XVIII ст. За її даними, ще в 1797 р. була видана гра Хамова з вивчення азбуки, а в 1886 р. — гра Н. Соколова для навчання солдатів статуту царської армії. На початку XX ст., зокрема в 1932—1934 рр. у СРСР, як відмічають Я. Бельчіков і М. Бірштейн, уперше були розроблені та впроваджені промислові ділові ігри «Запуск цеху», «Червоний ткач», проектувальні диспетчерські ігри, аварійні ігри. Метою їх проведення було набуття вміння та навичок диспетчерських маневрів, робота з новою документацією, елементами проектування, моделювання, прийняття рішень.

Починаючи із середини 50-х років, ділові ігри в СРСР, як і все прогресивне в педагогічній і методичній науці, були заборонені, тоді як у західних країнах швидко поширюється ігрове моделювання, яскравим прикладом чого може слугувати гра «розвиток великої виробничої компанії протягом 4—5 років» (США). Необхідно відзначити також перші експериментальні спроби з імітації гри за допомогою ЕОМ.

Особливого поширення ідеї активізації пізнавальної діяльності набули в СРСР і за кордоном у 60—70 рр. XX ст. У цей час стають відомими такі типи та методи навчання, як проблемне, програмоване навчання, евристична бесіда [17]. Вимоги активного засвоєння знань учнями потребували чіткого обґрунтування розвитку самостійності учнів у їх пізнавальній діяльності (Ш. Ганєлін, Є. Голанд, Т. Шамова, Г. Щукіна). З іменем радянського дидакта Є. Голанда професор О. Пометун пов'язує розподіл методів навчання на «пасивні» й «активні» залежно від участі учнів у навчальній діяльності.

Є. Голанд за освітою був істориком, філологом і юристом, він активно працював над проблемою освіти дорослих, що є актуальним і в наші дні. У викладанні приділяв увагу аналітико-синте-

тичним методам навчання, а принципи навчання ставив у залежність від досвіду учнів.

Нову зацікавленість у запровадженні активних методів у процес навчання можна чітко прослідкувати на межі 80—90 рр. XX ст. Так, наприклад, в українській дидактиці дістали поширення дослідження різноманітних методів активізації пізнавальної діяльності. Їх дослідники розуміли як методи стимулювання та розвитку самостійності навчально-пізнавальної діяльності учнів, залучення більшості учнів до активної діяльності на різних етапах процесу навчання, розвитку діалогових технологій, творчого мислення. З'являються спроби класифікації активних методів навчання (О. Савченко, В. Лозова, Г. Троцко, М. Сметанський) [15].

У Росії відповідний процес відбувається ще інтенсивніше. Тривають дослідження процесу активного навчання у вищій школі, вивчення механізму ділової, педагогічної, комп'ютерної гри, активних форм навчання (А. Вербицький, П. Підкасістий, Є. Маргуліс, М. Кларін, А. Смолкін). До системи активних методів тут стали відносити метод дискусії, прес-конференцій, методи інсценізації. Разом з цим майже одночасно з терміном «активні методи навчання» наприкінці XX століття спочатку в США та Західній Європі, а потім у Росії й Україні почали використовувати термін «інтерактивні методи навчання». Цей термін був запозичений педагогами в 70—80 рр. головним чином в американських психологів, для яких характерним на той час став розвиток і життєдіяльність особистості в контексті її взаємодії чи інтеракціонізму (з англ. *interaction* — взаємодія). Найвідомішими представниками цього напряму були: Г. Блумер, Є. Гофман, Г. Келлі. В основу інтеракціонізму було покладено теорію соціальної взаємодії, розроблену філософом Дж. Мідом. Основу цієї теорії становив розвиток, навчання особистості, яке відбувалося в процесі спілкування та взаємодії з членами певної групи. Низовою таксономічною одиницею в цьому процесі була група, а не особистість. У спілкуванні, взаємодії з іншими людьми формувалася здатність мислити абстрактними поняттями, а головне — усвідомлювати себе як особливу особу, яка відрізняється від інших. На думку фундаторів цієї теорії, саме тоді відбувається формування такої собі «Я-людини», соціального продукту, який формується в дитячих іграх. Граючи, дитина виконує різні ролі, сприймає свою індивідуальність вже не тільки з погляду тієї ролі, яку вона виконує, а й з погляду узагальнених установок (норм цінностей) групи, до якої належить. Отже, і внутрішній світ, який було сформовано, і вміння, і навички зароджуються в групо-

вій взаємодії. Ідеї Міда продовжив розвивати американський психолог Р. Сірс. Він запропонував виокремити одиницю психологічного аналізу — дидактичну систему, «яка описує комбіновані дії двох і більше персон» [19]. В основі теорії інтеракцизму також лежить соціодраматичний підхід. Його використання автори пояснюють тим, що панівним підходом до суспільного життя має бути підхід як до драми, в якій кожен учасник відіграє свою роль. Відповідно, соціодрама — програвання (імітація) життєвих ситуацій з прийняттям на себе певної ролі — виступає провідним засобом педагогічного впливу на особистість. У викладанні права практичним прикладом саме соціодрами можуть бути телевізійні передачі «Із залу суду», «Момент істини» тощо.

Метою будь-якого інтерактивного процесу в його дослідженнях є прагнення змінити та, можливо, поліпшити модель поведінки його учасників. Аналіз власної реакції та реакції партнерів дозволяє учасникові вчасно змінити свою поведінку та свідомо засвоїти її, що є ще одним доказом високої ефективності інтерактивних методів у процесі виховання. Тож більшість авторів сходиться на тому, що інтерактивним можна назвати метод, у якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює певну дію: говорить, керує, моделює, пише, малює, тобто є не тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається [15, 16]. За М. Клариним (2002), інтерактивне навчання (з англ. *interactive learning*) є засвоєнням досвіду учнем (стихійне чи спеціально організоване, що базується на взаємодії з досвідом, активністю й ініціативністю. Цієї ж думки дотримуються також автори «Методики викладання права у школі» (2002). Необхідно зазначити, що сучасна освітня парадигма нещодавно поповнилася ще одним поняттям — креативною психолого-педагогічною технологією, суть якої, за визначенням А. В. Морозова та Д. В. Чернілєвського (2004), полягає в домінуванні творчості в діяльності як викладача, так і слухача.

Зупинимося на суті принципів активного та творчого навчання.

1. Особистість викладача залишається провідною в процесі навчання, але докорінно змінюється його позиція. Викладач виступає не тільки як носій інформації, предметних знань, знавець норм, а й як помічник становлення особистості студента. Замість авторитарної, сильної влади викладача утверджуються партнерські позиції демократичної взаємодії, допомоги, уваги до ініціативи студента. Студент, у свою чергу, змінює свою навчальну орієнтацію з результату засвоєння та отримання оцінки на активну взаємодію з викладачем і співкурсниками [13].

2. Докорінна зміна функцій знань, які набувають у ВНЗ і способу організації процесу їх засвоєння, який перестає мати характер заучування та репродукції і відображається в множинних формах пошукової мислительної діяльності як продуктивний творчий процес.

3. Перевагами має бути наділений розвиток особистості, а тому орієнтуватися викладання має не на індивідуальні, а на групові форми взаємодії, міжособисті стосунки та співробітництво.

4. Креативний підхід до навчання, заснований на активній взаємодії, змінює основи професійної освіти, що передбачає не стільки розв'язання готових дидактичних задач, скільки їх творче генерування, розробку ідей, проектів.

5. Основним елементом навчального процесу є не знання, а інформація, і тому основною умовою застосування активних методів навчання є можливість розвивати вміння та навички студента, створювати та здобувати знання з отриманої інформації [13].

6. Організація навчання на основі ігрової моделі. Це передбачає включення в навчальний процес імітаційного та рольового моделювання, тренінгів і вправ.

7. Активні й інтерактивні технології навчання структуруються в цілеспрямованій, спеціально організованій груповій і міжгруповій діяльності, «зворотному зв'язку» між усіма її учасниками з метою взаєморозуміння та корекції навчального процесу, для вирішення проблем «тут» і «тепер».

8. Інтерактивне навчання базується на власному досвіді учасників занять і їх прямій взаємодії з новим досвідом, який необхідно опанувати.

9. Власний практичний досвід слухача — це передумова початку пошуку нової інформації, а тому, якщо створити умови для її аналізу, діагностики, прогнозування, — це безумовно сприятиме збагаченню вже набутого досвіду.

10. Активне та інтерактивне навчання передбачає та стимулює внутрішньогрупову та між групову активність слухачів, а також є досить важливим для досягнення прогнозованих результатів відповідно до цілей навчання і розвитку, наприклад: студенти обирають стратегії взаємодії, обмінюються думками, питаннями, коментарями, виступають в ігровій ролі — «експерта», «компетентного судді», пропонують рекомендації, самостійно створюють програму, проект і обґрунтовують його.

11. У процесі посилення пізнавальної активності студенти не тільки засвоюють інформацію, а й навчаються, вирішують проблеми.

12. Для успішного проведення активного навчання важливим є створення «ігрового та комунікативного поля». Слухачі ознайом-

лені із заданими параметрами дій, описом ролей і процедури, формуванням правил, визначеними часовими рамками, можливими результатами [13].

13. Основною перевагою активних та інтерактивних технологій вважається те, що всі вони поєднують різні мотивації активної пізнавальної взаємодії. Наприклад: деякі слухачі активно розвивають аналітичний потенціал і логіку мислення, тому вони віддають перевагу діловим іграм, ігровому проектуванню. Другі — розвивають креативність і використовують методи генерування ідей та імітації, решта — поважає конкретні вміння та навички, і тому обирає для себе тренінґ і рольові ігри.

14. Досить важливим в активному навчанні є те, що постійно змінюється роль викладача, для якого характерним стає професійний досвід (так назване «комунікативне» та «смислове поле»), а також особистісна спрямованість («сам беру участь»).

Особливе значення у запровадженні інноваційних освітніх технологій полягає в тому, що всі вони залежать од професійної майстерності, творчого потенціалу, технологічності самого викладача, від його психолого-педагогічної, мотиваційної готовності та володіння методами і прийомами інтерактивних технологій.

Для того, щоб змінити сутність своєї освітньої діяльності на інноваційну, викладач має усвідомити всю відповідальність за прийняття рішення про використання новацій, за особистісно-мотиваційний підхід у формуванні освітніх програм, за проектування та прогнозування ускладнень у навчальному процесі та результат навчання, а також за забезпечення власної методологічної і технологічної готовності до впровадження активних та інтерактивних технологій у роботі зі слухачами різних вікових категорій і відповідності освітнього рівня.

На думку А. Морозова та Д. Чернілєвського (2004), нині у світовій освіті представлено доволі широке коло моделей інноваційного навчання — проблемне, контекстне, ігрове, імітаційне, проектне, дослідницьке, програмоване тощо, тому для сучасного викладача досить важливими є обов'язкові професійні вимоги розвитку та володіння комунікативною, перцептивною, інтерактивною компетенціями як конче необхідними для його вміння активізувати й інтенсифікувати навчальний процес та успішно управляти ним. Тож невипадково в таких умовах суттєво змінюється роль викладача. Його активність поступається місцем активності самих студентів, а його завдання полягає в управлінні процесом навчання, розвитком, грою через взаємодію учасників, створення умов для їх ініціативи, творчого пошуку ефективних

рішень конкретних ситуацій. Викладач до таких умов починає виконувати різні функції. Ось деякі з них:

♦ ***Викладач-лектор-експерт*** (від латин. *expertus* — особа, яка має високий ступінь професіоналізму й обізнаності в певній галузі знань); фахівець, який залучається до підготовки й обґрунтування висновків із спеціальних наукових питань, проблем.

♦ ***Викладач-тренер-організатор*** (з англ. *trainer*, від *train* — виховувати, навчати). Організатор планомірної системи вправ, завдань для набуття чи вдосконалення вмінь і навичок, способів інноваційної діяльності майбутнього фахівця. У такому випадку актуальними стають організаційні підходи до навчання, яке базуються на таких наукових постулатах:

— *структуралізм* (розум як комп'ютер, а тренер — як програміст);

— *функціоналізм* (слухачі навчаються ефективно, коли щось виконують і набувають досвід. Отже, ефективне навчання — практика);

— *гуманізм* (процес навчання — це процес відкриття, слухачі можуть навчатися та розвиватися самостійно, якщо їм не заважати);

— *біхевіоризм* (можливо сформувати концептуально нову поведінку в певних ситуаціях та обставинах за допомогою занять, розроблених для учасника);

— *децентраціонізм* (механізм формування пізнавальних процесів особистості, зміна особистої пізнавальної позиції та вдосконалення вмінь і навичок відбуваються в сприйнятті інших поглядів, взаємодії та зіткненні суперечностей, позицій інших людей);

— *інтераціонізм* (навчання та формування досвіду в активній взаємодії та спільній діяльності).

♦ ***Викладач-фасілітатор*** (з англ. *facilitator* — той, хто полегшує, сприяє чомусь) — спеціаліст, тренер, менеджер, який здійснює супровід групових процесів, керує проведенням конференцій, презентацій, зустрічей, семінарів. На відміну від викладача-лектора, фасілітатор не може бути основною дієвою особою. За допомогою спеціальних умінь і навичок він сприяє створенню робочої обстановки, залученню великої кількості людей до роботи та їх активній взаємодії між собою [18].

♦ ***Викладач-ігротехнік*** — володіє спеціальними професійними знаннями та вміннями з технологій ігрового імітаційного моделювання (конструювання специфіки та принципів розробки та проведення, знаннями способів психологічної підтримки гравців; уміннями спроектувати «комунікативне поле», володіє креативними прийомами та навичками створення через імітацію творчої

атмосфери, розумінням та усвідомленням значущості освітньої результативності ігрових технологій).

♦ ***Викладач-інструктор-консультант*** (з франц. *instruire* — навчати, наставляти). Пояснює та представляє завдання перед заняттям. Це пояснення включає елементи бесіди, демонстрацію прийомів навчальної роботи, порядку дій або синопсис, демонстрацію стратегії технологічного процесу, а також проектує чи демонструє продукт навчання. Такий інструктаж залежить від типів форм, змісту навчання. За змістом навчання можна розрізняти: вступний, поточний і заключний інструктаж. Призначення вступного інструктажу — допомогти слухачам в організації самостійної навчальної діяльності, усвідомленому засвоєнні раціональних способів виконання навчальних дій. Він сприяє осмисленому формуванню вмінь і навичок, вихованню студентів. Поточний інструктаж проводиться за бажанням викладача та є, як правило, індивідуальним. Це може здійснюватись у вигляді аналізу ускладнень і помилок, які зустрічаються в процесі навчальної діяльності. Такий вид інструктажу можна використовувати для закріплення вмінь і навичок усією навчальною групою. Заключний інструктаж проводиться у формі бесіди для підбиття підсумків проведеної роботи, він має включати також виявлення та пояснення недоліків, які мали місце. У такий спосіб можна критично та об'єктивно оцінити результати роботи, а також дати наступні завдання, висловити пропозиції та рекомендації щодо підготовки до наступного етапу навчальної діяльності;

♦ ***Викладач-тьютор.*** Спостерігає, керує, консультує самостійну роботу студентів над проблемою, темою. Творчою (евристичною), наближеною до наукового осмислення робота студентів може стати лише тоді, коли в ній наявними будуть цілепокладання та досягнення мети за допомогою технологічних схем освіти, яка обов'язково має бути індивідуалізованою з урахуванням рівня творчих можливостей, навчальних здобутків, інтересів, активності в діяльності студентів, разом узяте це може бути представлене у вигляді індивідуальних навчально-дослідних завдань.

8.2. Підходи до класифікації активних методів навчання

Проектуючи та моделюючи процес здобуття знань, умінь і навичок, сучасні науковці розглядають його як навчання через сприйняття та подання інформації й організації діяльності та, як було сказано раніше, використання активних і інтерактивних

методів навчання. Така модель дозволяє розвивати поряд із процесами сприйняття, уваги, пам'яті — творче, продуктивне, критичне мислення, вміння приймати рішення, прогнозувати, конструювати свою діяльність та набувати певні професійні вміння та навички.

У наш час існує досить багато підходів до класифікації активних методів навчання, що відзначає більшість науковців [9, 12, 13, 14, 15, 18], проте загальної єдності в цьому питанні принаймні найближчим часом годі й чекати. Розглянемо деякі з нинішніх класифікацій технологій активного навчання, які можна використати у викладанні права. В основу класифікації, за Н. Борисовою (2002 р.), покладено дві ознаки: наявність моделі (предмета або процесу діяльності) та наявність ролей (характер спілкування слухачів). За ознакою поновлення (імітації) контексту професійної діяльності та її моделювання в навчанні всі технології активного навчання можна, на думку автора, поділити на імітаційні та неімітаційні (рис. 8.1).

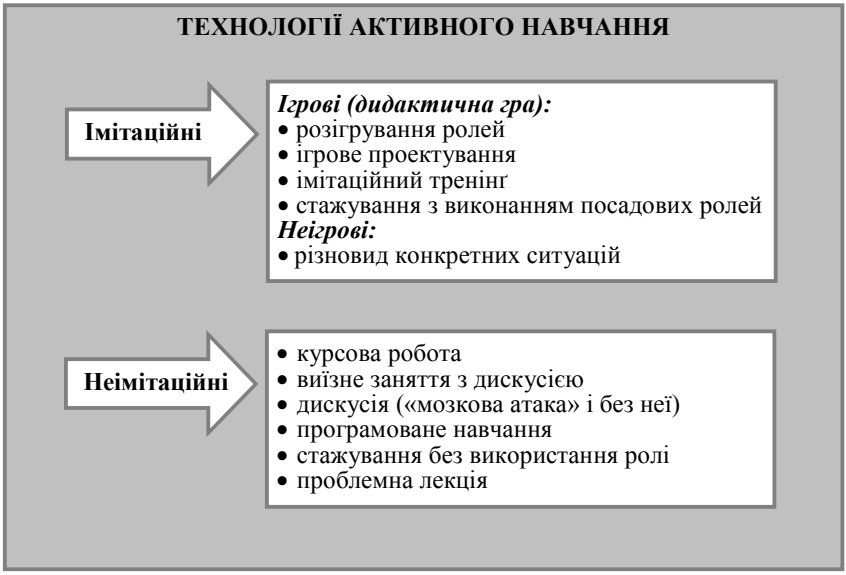


Рис. 8.1. Класифікація технологій активного навчання, за Н. Борисовою (2001)

Досить цікавим є підхід до класифікації, що був запропонований Ю. Ємельяновим і Є. Кузьміним, які розробили теорію та практику організації тренінгів і спробували об'єднати активні ме-

тоди навчання, які застосовують у соціально-психологічних тренінґах, у три основні блоки (табл. 8.1).

Таблиця 8.1

АКТИВНІ ГРУПОВІ МЕТОДИ СПТ
(Ю. Ємельянов, Є. Кузьмін (2003 р.) [18]

Блок 1. Дискусійні методи	Групова дискусія, розбір випадків з практики, аналіз ситуацій морального вибору, моделювання практичних ситуацій, метод кейсів тощо)
Блок 2. Ігрові методи	а) дидактичні, імітаційні, творчі ігри, в тому числі ділові (управлінські) б) рольові ігри (інтонаційно-мовленнєвий та відеотренінґ, ігрова терапія, психодраматична корекція) в) мозковий штурм г) контргра (трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки)
Блок 3. Сендитивний тренінґ	Тренування саморозуміння й усвідомлення, міжособистісного чуття й емпатії до об'єктів інтерперсонального поля

На нашу думку, відповідна класифікація обмежує можливості широкого використання наведених вище активних методів. Винятком є хіба що дискусії в навчальному процесі, що пояснюється її орієнтацією, в основному, на тренінґові технології.

Наступний підхід до класифікації запропонували В. Т. Білоус, Л. І. Горюнов, А. В. Цимбалюк і С. Я. Цимбалюк. Він передбачає поділ переліку активних методів навчання на імітаційні, проблемно-пошукові, колективної розумової діяльності, словесно-діалогічні, практичні, а саме:

- ♦ метод проблемного викладання;
- ♦ евристична бесіда;
- ♦ самостійна робота з книгою;
- ♦ імітаційні вправи;
- ♦ диспут;
- ♦ аналіз виробничих ситуацій;
- ♦ розігрування ролей;
- ♦ ігрове проектування;
- ♦ навчальні ділові ігри;
- ♦ мозкова атака;
- ♦ моделювання;
- ♦ конструювання;
- ♦ дослідницька робота;
- ♦ експеримент;
- ♦ частково-пошуковий.

Педагогічні технології, які при цьому використовуються, можна звести до п'яти основних:

— проблемного навчання;
— модульного навчання;
— ігрового навчання;
— комп'ютерного навчання;
— навчання, що розвиває.

Найвдалішим можна вважати підхід до класифікації активних методів навчання С. Гончаренка, Б. Олійника, В. Федорченка, що побудований за принципом відомої класифікації методів навчання Ю. К. Бабанського. Ми спробували взяти за основу їхню класифікацію активних методів [12], проте доповнили її новітніми науково-методичними здобутками.

В основу класифікації видів активного навчання (рис. 8.2) покладено аналіз методів з погляду цілей і завдань навчання та виховання, вимог до професійної компетентності, які обов'язково враховують специфіку навчального предмету, профіль навчального заклада (спеціальності) та вікові особливості студентів, і тому такий підхід до таксономізації методів навчання є досить оптимальним.

Рис. 8.2. Види активного навчання
(В. Білоус, Л. Горюнова, А. і С. Цимбалюк (2001))

Таблиця 8.2

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів			Методи стимулювання та мотивації навчання	Методи формування інтересу до навчання	Методи контролю самоконтролю
За джерелами знань	Проблемно-пошукові	Логічні методи			
Словесні: — монологічні (розповідь, пояснення, лекції, інструктаж) — словесно-діалогічні (бесіда, семінар, диспут дебати, дискусія) — міжгрупова дискусія, вільна, програмовано-групова ***Наочні:*** — ілюстрування (опорні схеми, плакати, діапозитиви, колаж) — демонстрування (кінофільм, модель, яка діє, мультімедійна презентація, комп'ютер) ***Практичні*** вправи, самостійна робота, моделювання, конструювання, аналіз конкретних ситуацій, складання документів	***Репродуктивний:*** — розв'язання завдань — побудова графіків — побудова стратегій використання інформації ***Евристичні:*** — евристична бесіда — побудова ментальних моделей — метод евристичних питань ***Частково-пошуковий:*** — курсове проектування ***Дослідницький:*** — наукова робота (сповіщення, реферування статей, дипломне проектування) ***Метод проблемного викладання:*** — метод організованих стратегій, — експеримент	— індукція — дедукція — аналіз — синтез — узагальнення — порівняння — абстрагування — систематизація — класифікація — метод вільних асоціацій — стратегії функціонально-цільового аналізу — метод ментальних карт — модель формування індуктивного мислення	— методи формування критичного, логічного, правового, креативного системного мислення — метод інверсії — презентація — стратегії аналізу суперечності — стратегії оціночних суджень	***Неімітаційні, колективної розумової праці:*** — метод «мозкової атаки» — метод проектів — евристичні методи виконання творчих завдань (синектики, емпатії, інверсії) ***Імітаційні*** (неігрові) або індивідуальні: — кейс-технології (ситуаційний аналіз (кейс-стаді) — аналіз конкретних ситуацій АКС — «баскет-метод», «метод інциденту» ***Імітаційні (ігрові)*** або колективні: — ігрове проектування — ділова гра (рольова, імітаційна, проектна, організаційно-діяльнісна, дидактична, моделююча) — тренінг (корпоративний, технічний, управлінський) — метод ситуаційно-рольових ігор — рольова дискусія — соціодрама	— усний (індивідуальний фронтальний) — письмовий (індивідуальний фронтальний) — програмований — комбінований — практичний — графічний — текстовий — рейтинговий — використання поурочного балу

8.3. Методологічні принципи навчання в співробітництві як основи активної й інтерактивної взаємодії

Навчання в співробітництві або кооперативне навчання (***cooperative learning***), або навчання в малих групах бере свій початок з 20-х рр. XX ст. і є характерним елементом прагматичного підходу до освіти, сформованого свого часу американцем Дж. Дьюі (див. розд. 8.1), проте своє поширення цей метод дістав на початку 80-х рр. XX ст. Сучасна методика, яка значною мірою базується на концепції Дж. Дьюі, була створена американськими педагогами Р. Славіним, Р. Д. Джонсонами і Дж. Аронсоном. Інтерес до неї з боку фахівців з інших країн був надзвичайно високим, адже кожний з них намагався доповнити й уточнити окремі її положення. Як результат, виникло дві течії теорії кооперативного навчання: американська, яка передбачала формування знань, умінь і навичок, засвоєння понять, які декларувалися у відповідній програмі, та європейська, навчання за якою в Європі й Ізраїлі поєднувалося з проектною діяльністю під час занять та організації дискусій [14]. Кооперативним цей вид навчання називався тому, що слухачі, навчаючись, разом активно здобувають знання й одночасно допомагали один одному, тобто працювали у співдружності, кооперації, моделюючи у такий спосіб, реальні процеси, що відбуваються в суспільстві.

Є. Полат (2001) так охарактеризував сутність цієї ідеї так: «Головна ідея навчання в співробітництві — навчатися разом, а не просто щось виконувати разом» [14]. Розглянемо принципи запропонованої дидактичної системи, яка має в своїй основі особистісно-орієнтований підхід до навчання. Таких принципів «навчання у команді» існує чотири:

1. ***Позитивна взаємозалежність***. Це означає, що всі учасники навчального процесу — як викладач, так і студент (учитель і учень) — мають зрозуміти, що існують групові навчальні цілі, настрій на успішне їх досягнення, які можуть бути досягнуті не лише методами самостійної роботи кожного члена групи, а й постійною взаємодією всіх студентів (учнів). Уся група зацікавлена в засвоєнні навчальної інформації кожним її учасником, оскільки головний успіх досягнень мікрогрупи залежить від конкретного внеску, діяльності кожного. Мікрогрупи не змагаються одна з одною, кожна група має свій рівень досягнень і різний термін для їх реалізації.

2. ***Індивідуальна відповідальність***. Кожен особисто має усвідомити відповідальність за певну частину навчальної роботи, за нього ніхто цього не зробить, тому що у кожного є своє індивідуальне завдання. Ось чому в цій технології допускається взаємодопомога, взаємовідповідальність за діяльність кожного, готовність до будь-якого типу перевірки викладачем кожного з учасників пізнавального процесу.

3. ***Однакові можливості кожного***. У досягненні навчального успіху кожен заробляє команді плюси, бали шляхом поліпшення й удосконалення своїх попередніх результатів. Порівняння результатів проводиться не за результатами колег, а зі своїми власними. Така діяльність дає рівні можливості слухачам з різним рівнем підготовки та досягнень. Як наполягають учені, недостатньо скомандувати, щоб усі працювали разом, потрібно стимулювати й організовувати спільну роботу в команді, зацікавленість в успіху один одного та досягненні персональної відповідальності кожного за відповідні дії [1].

4. ***Одночасна взаємодія***. Під час заняття слухачі освоюють нову інформацію та передають її іншим членам команди, запитують один одного, обговорюють проблему, пропонують шляхи розв'язання проблеми та знаходять вихід.

Дуже важливо зрозуміти, що активне навчання — це допомога розвитку вмінь і навичок окремим учасникам, але мало зробити це, важливо розвивати усвідомлення цієї діяльності. Першою умовою такого підходу може бути засвоєння змісту (обговорення, виконання вправ, аналіз проблеми, дослідження змісту). Мікрогрупа повинна мати певний базовий рівень, щоб учитися один одного, щоб поліпшувати якість своїх знань і вмінь, а не просто сприймати інформацію. Другою умовою є усвідомлення процесу. Усі методи навчання при цьому відіграють допоміжну роль. Досить важливо з'ясувати, як група взаємодіє, чи готова, чи здатна вона працювати в даний час. Третьою умовою має бути самоусвідомлення. Відбувається заохочення слухачів у межах мікрогрупи працювати над складним завданням, отримувати зворотний зв'язок, опановуючи новий матеріал. Важливо, щоб цей етап навчальної діяльності був продуктивним, а для цього потрібно створити атмосферу безконфліктності, готовності ризикувати, підтримувати один одного. Принцип позитивної взаємозалежності навчає як викладача, так і слухача досить доброзичливо ставитися один до одного, але запобігти неудачам і помилкам майже неможливо. Тому навчання в співробітництві передбачає запровадження принципу позитивної корекції помилок. Помилка віді-

грає роль показника, індикатора того, чи потрібні студентові (учню) допомога, консультація, допоміжна практика [14]. Слухачі у співробітництві допомагають один одному. Пояснюючи фактичний матеріал, викладач спирається на сильних учнів, які засвоюють його швидше, а закріплює і повторює отримані знання на слабших студентах (учнях), яким потрібно більше часу для того, щоб означений процес відбувся. У цьому розумінні досить важливо підбадьорювати слухачів, підкреслювати їхні досягнення; обов'язково підхвалювати, підмічати їхній рух уперед, оцінювати зусилля, яких вони докладають. Виправляти помилки слід швидко та непомітно, у формі уточнення відповіді.

Необхідно відзначити, що для активного навчання групи студентів (учнів) викладач, тренер поділяє групу на кілька мікрогруп. Є чимало способів такого поділу.

Наприклад:

1. Можна запропонувати студентам полічитися до чотирьох. Перші номери складають одну групу, другі — наступну і т. д.

2. Перед поділом наріжте в кульку (якусь посудину, коробку) папірчики чотирьох кольорів, і їх має бути стільки, скільки студентів у групі. Ці папірці студенти витягують методом жеребкування по одному на кожного, а їх колір слугуватиме сигналом для студентів, щоб вони формувалися в мікрогрупи.

3. Викладач дає кожному слухачеві картку з відомими віршами на них. Студенти мають знайти інших, які мають такі самі вірші. Польські та англійські методисти пропонують періодично змінювати склад мікрогруп, тому наступний спосіб поділу груп дасть можливість розширити навчання в співробітництві слухачів. Коли студенти вже входять в невеличких груп і ви хочете змінити склад цих мікрогруп, запропонуйте одному чи двом учням (слухачам) від кожної групи рухатися проти стрілки годинника, двом — стояти на місці і ще двом — рухатися за стрілкою годинника. Це також може вважатися досить ефективним способом створення нових мікрогруп.

У системі кооперативного навчання дуже важливо правильно розраховувати час для кожного завдання, а потім дотримуватися певного темпу протягом усього практичного заняття чи тренінґу. Саме академічні пари є досить зручними за обсягом часу, а тому викладач може спроектувати заняття з використанням основних структур, методик навчального співробітництва. Наведемо приклади таких структур. Одна з них має назву «Ажурна пилка», автор Еліот Аронсон (1978). Принцип, який лежить в основі цієї методики, полягає в тому, щоб навчальний матеріал поділити на

смислові, логічні блоки, а студенти, об'єднані в мікрогрупи, мали б можливість працювати над кожним з них. Таку назву методика дістала за те, що є подібною до дитячої гри, в якій картинка фігурно поділяється на різні конфігурації, а з них потім потрібно зібрати єдине зображення. Наведемо приклад того, як можна використати цю ідею у викладанні юридичних дисциплін, наприклад, для вивчення «Основ кримінального права». Тема розбивається на блоки:

А. «Поняття кримінального права та кримінального законодавства».

Б. «Дія кримінального кодексу».

В. «Поняття, ознаки, стадії вивчення злочину».

Г. «Кримінальна відповідальність і кримінальне покарання».

Ґ. «Обставини, що пом'якшують покарання, та підстави, які виключають злочинність діяння».

Кожний учасник групи отримує назву літери, що відповідає певному блоку (учасник «А» досліджуватиме проблему першого блоку, учасник «Б» — другого, учасник «В» — третього і т. д.). Потім слухачі, які опановують одну й ту саму проблему, питання, але перебувають у різних групах, зустрічаються й обмінюються інформацією в ролі експертів з питання, яке вивчалося. Це називається «Зустріч експертів» [1]. Далі ці експерти повертаються в свої групи та навчають усьому новому, що взнали самі від інших членів групи. Ті, відповідно, доповідають про свою частину завдання (автори гри порівнюють такий процес із зубцями однієї пилки). Усі члени команди, мікрогрупи зацікавлені в ретельності пояснення, розробці й опануванні певного обсягу матеріалу, бо на момент закріплення та повторення викладач має право перевіряти будь-якого студента (учня) на знання з певної теми. Є й інший варіант цієї методики (Р. Славін, 1986), якою передбачено роботу учнів (студентів) мікрогрупами над одним і тим самим матеріалом, але кожен член групи отримує частину матеріалу, яку вивчає достеменно, а відтак — стає відповідним експертом. Під час гри регулярно проводяться зустрічі експертів з груп та обговорення. Наприкінці навчального циклу всі учні проходять контрольний зріз сформованих знань [14].

А. В. Морозов і Д. В. Чернілєвський (2004) запропонували цілу низку методик, присвячених евристичним методам виконання творчих завдань, які передбачають припис (алгоритм дії) та евристичні приписи (стратегія та тактика пошуку ідеї рішення). У закордонній і вітчизняній педагогічній практиці непоодинокими були спроби докладно описати ці методи [13], тим не

менше серед їх великої кількості для викладачів права найцінніші є:

— метод «мозкового штурму» («мозкової атаки»);
— метод словесних асоціацій;
— метод організованих стратегій;
— метод синектики;
— метод емпатії;
— метод евристичних питань;
— метод інверсії.

✓ ***Метод «мозкового штурму».*** Під час другої світової війни в британському флоті служив офіцер Алекс Осборн. Він був молодим і боявся загинути, тому зібрав на палубі екіпаж і запропонував усім висловитися з приводу захисту корабля від фашистських торпед. Ідей, думок було багато, деякі з них — зовсім безглузді (наприклад, усім вишикуватися і подути в бік торпеди, що наближається). Тим не менше ця безглузда ідея наштовхнула А. Осборна на відкриття допоміжного гвинта, який монтувався в борт корабля. Гвинт спрямовував великий струмінь води на торпеду, що заважало її руху та примушувало її змінити курс. У 1953 році вийшла книжка «Керована уява», в якій А. Осборн описав «мозковий штурм» як метод генерації ідей, який діяв за принципом «одна голова добре, а багато — краще». У сучасній методиці викладання його розуміють як метод колективного пошуку цікавих, нестандартних, творчих ідей.

Ю. П. Сурмін (1999) описав три фази цього методу. Перша фаза включає три шляхи розв'язання проблеми: відмову від стереотипів, створення обставин взаємної довіри, спокій і розкутість. Друга фаза — атака на мозок. Відбувається породження потоку ідей, заохочуються найнестриманіші асоціації. Кількість пропонованих ідей повинна бути якнайбільшою. Виключається всяка критика. Немає жодного значення соціальний статус учасників. Це абсолютна демократія й одночасно авторитаризм божевільної ідеї. Усі ідеї фіксуються в протокольний список. Третя фаза передбачає ранжування ідей та їх творчий аналіз з метою пошуку конструктивного розв'язання проблеми [21]. Подібним до методу «мозкової атаки» є прийом «Квота ідей» американця Томаса Едісона, який вважав, що без тренувань і вироблення кожні 10 днів, місяць, півріччя своєї «квоти ідей» не можна досягти успіху.

«Мозкова атака» охоплює дійсний досвід слухачів і пізнання нового, незнайомого досвіду та допомагає перейти від уяви до ідей та розробки конкретного плану дій. Також вона дозволяє генерувати велику кількість ідей. Але поряд з перевагами цей ме-

тод має низку недоліків, про що необхідно пам'ятати кожному викладачеві права:

— вимагає великої кількості часу, викладачеві важко керувати процесом спільної роботи;

— процедуру штурму часто плутають з іншими методами або заміняють на процедуру наради;

— «мозкова атака» ефективна при вирішенні проблем в «один-два» ходи. Складну проблему необхідно долати шляхом подрібнення на «підпроблеми»;

— потрібно пам'ятати, що цей метод продукує оригінальні ідеї, а не отримує думку кожного учасника;

— метод вимагає великих зусиль, щоб записати, систематизувати пропоновані ідеї;

— існує загроза відсутності «запасного ходу», якщо «мозковий штурм» втрачає свою привабливість;

— відсутня процедура аналізу отриманих ідей.

Для розв'язання конкретної проблеми використовують споріднену з «мозковим штурмом» техніку, яка має назву «килим ідей» (автор ідеї М. В. Ковинєва, 2005).

I етап — аналіз, усвідомлення проблеми;

II етап — пошук рішень, які можна запропонувати, щоб змінити ситуацію;

III етап — індивідуальний підхід до розв'язання проблеми (мовляв, які конкретні дії будуть здійснюватися мною особисто, щоб змінити ситуацію?);

IV етап — оцінювання ідей (індивідуальне прийняття рішення).

Викладачеві слід заздалегідь підготувати нарізані стрічки паперу (трьох різних кольорів по 30—40 шт. кожного), 3—4 великі аркуші паперу, клей (1—2 на групу), наклейки двох кольорів для кожного учасника). Групу, що поділяється на 4—5 мікрогруп, слід розмістити окремо;

V етап — спроби відповісти собі на проблемне питання, наприклад: «Як сприяти тому, щоб люди поводилися відповідально? Що можна для цього зробити?»

Кожній мікрогрупі виділяється 10 кольорових стрічок і великий аркуш паперу. Викладач пропонує відповісти на проблемне запитання. Слухачі пишуть відповіді на стрічках і наклеюють їх на великому аркуші паперу так, щоб можна було їх прочитати. Утворюється так названий «килим».

VI етап — викладач запитує: «Що можна зробити, щоб змінити ситуацію?». Роздаються ще 10 стрічок паперу (іншого кольору). Слухачі продовжують формувати свій «килим» [10].

Наприкінці діяльності кожна мікрогрупа демонструє свій «витвір» та зачитує ідеї.

Необхідно перейти до ІІІ етапу (індивідуалізації дій). Кожен учасник пише заплановані індивідуальні дії на стрічках, але не клеїть їх на «килими».

Мікрогрупи по черзі читають свої стрічки, прикріплюють їх на стіни так, щоб можна було прочитати написане на них. Подібні ідеї клеїмо одні під іншою, щоб визначити пріоритети.

Наступний етап — оцінювання ідей. Кожен учасник отримує 2 червоні наклейки і 2 зелені. Червоні — означають «Обов'язково зроблю», зелені — «Спробою зробити». Знову перечитуємо ідеї та клеїмо наклейки на обраних ідеях.

Що ж дає ця техніка? По-перше, кожен студент (учень) отримує можливість подумати, що зробить він особисто для того, щоб допомогти у розв'язанні загальної проблеми. По-друге, в процесі проведення таких занять з майбутніми юристами формується вміння здійснювати селекцію ідей та розробляти стратегії захисту в складних справах.

✓ ***Метод евристичних запитань.*** Цей метод рекомендував великим політикам для збирання інформації про певну подію ще філософ Квінтіліан (пригадаємо римське право). Він вважав, що для будь-якого діяча конче важливою є відповідь на такі сім ключових (евристичних) запитань: «хто?», «що?», «нащо?», «де?», «чим?», «як?», «коли?». Розробляв метод евристичних запитань також американський математик і педагог Д. Пойя, який вважав, що ці або подібні до них питання стимулюють і формують нові стратегії та тактики виконання творчих завдань. За А. В. Морозовим і Д. В. Чернілєвським, сформовані принципи та закономірності застосування цього методу полягають ось у чому.

1. Проблемності й оптимальності (за допомогою майстерно підготовлених запитань проблемність задачі знижується до оптимального рівня);

2. Дроблення інформації (поділ проблемної задачі на підзадачі);

3. Цілепокладання (кожне нове питання формує та проектує нову стратегію — мету діяльності).

Метод цікавий насамперед тим, що розвиває логічне мислення, прагматизм, інтуїцію. Але, на жаль, не дає можливості продукувати творчі ідеї.

✓ ***Метод інверсії.*** Цей метод можна віднести до евристичних методів творчого мислення, коли логічні прийоми мислення не мають сенсу, тому оптимальним може стати альтернативне рі-

шення. А. В. Морозов і Д. В. Чернілєвський стверджують, що метод містить у своїй основі принципи дуалізму, діалектичної єдності й оптимального використання протилежних (прямих і зворотних) дій творчого мислення (аналізу і синтезу, дивергентного та конвергентного мислення, поширення діалектичного підходу до аналізу об'єкта дослідження, вивчення внутрішнього та зовнішнього, інтенсифікації та уповільнення, об'єднання та роз'єднування елементів системи, аналіз і синтез, логічне й інтуїтивне, конкретне, абстрактне, реальне, фантастичне) [13]. Якщо не вдається розв'язати проблему відразу й до кінця, тоді можна спробувати поміняти вхідний і вихідний етапи місцями. Метод вимагає високого рівня знань, умінь, навичок і досвіду. Він може стати в нагоді для ілюстрації процесу розслідування складних, заплутаних справ або побудови тактики захисту в арбітражному суді.

✓ ***Метод емпатії*** (метод особистої аналогії). В основі методу принцип заміни досліджуваного об'єкта процесу іншим, тобто ототожнення себе з об'єктом, предметом діяльності, осмислення функцій на підставі «вживання» в образ, процес, якому приписують почуття, емоції, можливість бачити, чути, міркувати. Найчастіше емпатія означає ототожнення особистості однієї людини з особистістю іншої, коли пробує подумки поставити себе на місце іншого або ототожнення людини з процесом і певною системою. Викладач права може проілюструвати цей метод під час викладання тем, пов'язаних з адвокатурою, коли в ході ділової гри «в залі суду» студенти кілька разів обмінюються ролями.

✓ ***Метод синектики.*** Синектика — об'єднання різнорідних елементів — є класичною технікою креативності, яка була розроблена ще на початку 60-років XX ст. американцем Вільямом Гордоном як техніка для групової праці. Синектика дає можливість подумки відійти від своєї проблеми й тим самим поглянути на неї не прискіпливо, а з іншого боку, а відтак знайти й інший вихід. Цей метод включає 10 таких етапів.

1. Формулювання проблеми (досягається якість, розуміння проблеми слухачами).

2. «Мозковий штурм» (збираються та фіксуються спонтанні пропозиції з розв'язання проблеми).

3. Повторне формулювання проблем (після проведеного «мозкового штурму»).

4. Створення «прямої аналогії» (слухачі шукають відповіді для розв'язання проблеми в іншій галузі, області. Інакше кажучи, з'ясовується як історія, економіка, соціум, мистецтво, але насамперед право можуть допомогти знайти вихід зі складної ситуації).

5. Створення «особистої аналогії» (слухачі відповідають на питання «Що я почуваю?», «Як я дію?», «Чи буду?»)

6. Створення «символічної аналогії» (слухачі шукають незвичайне порівняння з формами, образами, звуками, музикою. Автор методики запропонував створювати парадоксальні порівняння, наприклад: стрімка повільність).

7. Створення «другої прямої аналогії» (слухачі обирають іншу царину аналогії).

8. Аналіз аналогій (учасники записують ознаки й основні принципи, закономірності обраних аналогій).

9. «Вимушене погодження» (слухачі зіставляють список ознак з проблемою. Що це може означати для її розв'язання? Обов'язково приймається рішення — «вимушене»).

10. Формування варіантів рішення (слухачі формують способи вирішення проблем. Кількість варіантів — не має значення, головне — виробити ідею розв'язання проблем).

Метод синектики може бути використаний у викладанні будь-якої правничої дисципліни, настільки унікальним він є.

✓ ***Метод організованих стратегій.***

А. В. Морозов і Д. В. Чернілєвський (2004) пропонують цей метод для використання у професійній діяльності викладачів вищої школи для роботи з активними й інтерактивними методами навчання та формуванням нових стратегій вирішення творчих завдань. Галузями застосування при цьому можуть слугувати:

І. Стратегії функціонально-цільового аналізу:

1. Навіщо це потрібно зробити? (Аналіз потреб).
2. Що потрібно зробити? (Якими є цілі розв'язання проблеми?).
3. Чому це необхідно зробити? (Аналіз і синтез причин).
4. Де і як це можна зробити? (Місце та час дії).
5. За допомогою чого? (Засоби).
6. Яким чином це можна зробити? (Методи).

ІІ. Стратегії аналізу суперечностей:

1. Проаналізуйте суперечність, якою вона є.
2. Сформулюйте, конкретизуйте суть суперечностей.
3. Посильте суперечність, доведіть її до стану конфлікту.
4. Простежте суперечність у динаміці з початку її виникнення.
5. Обміркуйте найбільш вірогідні способи розв'язання конфлікту.
6. Проаналізуйте наслідки некерованого вирішення суперечності.
7. Визначте умови, за яких можна керувати процесом вирішення суперечності.

III. Стратегії використання інформації:

1. Використовуйте знайому вам інформацію для розв'язання проблеми.
2. Зберіть додаткову інформацію з інших наук.
3. Використовуйте досвід інших.
4. Перетворіть інформацію з урахуванням специфіки завдання.
5. Позбавтеся другорядної інформації.
6. Перевіривши достовірність і надійність, використовуйте новітню та інноваційну інформацію.

IV. Стратегії оціночних суджень:

1. Оцініть складність вихідної ситуації.
2. Уточніть критерії оцінки.
3. Оцініть результати найважливіших етапів рішення задачі.
4. Оцініть ступінь ризику.
5. Визначте переваги та недоліки кожного варіанта рішення.
6. Порівняйте й оцініть найоригінальніші варіанти виконання завдання та виробіть еталон, найбільш оптимальний варіант рішення.

V. Стратегія прийняття рішення:

1. Подумки змоделюйте, уявіть найбільш оригінальне рішення задачі в кінцевому варіанті.
2. Відмініть рішення, але обґрунтуйте свої дії.
3. Прийміть оригінальне, але тимчасове рішення.
4. Проаналізуйте всі можливі реальні рішення і оберіть найефективніше з них.
5. Проаналізуйте всі можливі нереальні рішення й оцініть їх можливу ефективність.
6. Сформуйте логіку рішень.
7. Оберіть ефективне рішення [13].

Окремо необхідно визначити переваги дослідницької роботи в мікрогрупах:

- ця методика заохочує участь кожного студента та формує навички командної роботи;
- групова робота використовує вміння та навички кожного учасника навчання, підвищує їх відповідальність за колективний результат;
- цей вид навчання забезпечує високий рівень результативності та продуктивності навчальної роботи. Сутність цього підходу в тому, щоб мотивувати студента до бажання самостійно набувати знання та застосовувати їх на практиці;
- переваги формування мети та завдань, індивідуальна відповідальність та рівні очікуваного успіху що стають можливими за

умови розвитку співробітництва (а не змагання). Відповідальність кожного за успіх усієї мікрогрупи передбачає взаємодопомогу студентів (учнів). Однакові можливості передбачають можливості кожного слухача вдосконалювати свої власні досягнення, а це означає, що навчатися можна в силу своїх можливостей та оцінити їх можуть нарівні з іншими. У цьому разі мотивація навчання значно підвищується;

• командна робота безумовно допомагає розвитку навичок спілкування, використовуються всі його рівні. Слухачі по черзі виконують різні соціальні ролі («спеціаліст», «генератор ідей», «шукач інформації», «гармонізатор» тощо) і тому поширюється їх спілкування як один з одним, так і з викладачем;

• навчання методом співробітництва значно підвищує самооцінку студентів, формує добропорядні, міжособистісні толерантні відносини;

• співробітництво сприяє оволодінню навичками проектування та спільного прийняття рішень;

• викладач виконує роль керівника самостійної пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності слухачів. Його функції не зводяться до передачі знань і досвіду, він має допомогти студентам (слухачам) самостійно здобувати знання, критично обмірковувати інформацію, вміти формувати й обґрунтовувати висновки, приймати рішення;

• самостійна пізнавальна діяльність студентів стає пріоритетним видом діяльності.

8.4. Діалогові технології навчання

Діалогові технології — це система взаємодії викладача і студентів (учнів), яка має в своїй основі створення комунікативного середовища, розвиток навчального співробітництва на рівнях: «викладач—студент», «студент—студент», «студент—інструктор», «викладач—інструктор» у ході постановки та виконання навчально-пізнавальних і проблемних завдань.

Однією з діалогових технологій навчання є дискусія. З позиції сучасної дидактики дискусія (від латин. *discussio* — розгляд, дослідження) може означати ось що:

1) спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу прийняття рішень у групі;

2) метод навчання, який підвищує інтенсивність та ефективність навчального процесу за рахунок активного включення слухачів у колективний пошук істини;

3) цілеспрямований обмін ідеями, міркуваннями у групі для пошуку істини на основі ряду обґрунтованих поглядів або позицій.

Дискусія як метод дослідження, розроблений у 30-роках XX ст. Ж. Піаже, переконливо довів, що під час вільного обміну думками людина вивільняється від егоцентричного способу мислення та навчається сприймати іншу позицію та думку іншої людини.

Метод дискусії досить широко застосовується в процесі активізації навчання, тренінґових технологіях, способах залагодження конфліктів, у формуванні оцінки компетентності викладачів, керівників. Специфіка методу полягає у тому, що він передбачає навчання на моделях, прикладах, помилках інших учасників дискусії, а також дозволяє реалізувати активність суб'єкта через включення в навчання елементів дослідження. Використання методу дискусії дає можливість учасникам отримати нову інформацію і підвищити свою компетентність, перевірити власні ідеї й оцінити їх достовірність, розвивати комунікативні й інтелектуальні якості та вміння, перевірити свої погляди і їх інтерпретацію іншими, набути досвід нести відповідальність за свої слова та дії.

Дискусія є досить популярним методом, проте слід пам'ятати, що цим терміном визначають багато різних способів і методів навчальної роботи, аби вони включали тільки обмін думками та висловлюваннями. Дискусією (за М. В. Кларіним) називають широке публічне обговорення (обмін думками), суперечку, зіткнення різних думок, позицій, підходів. Дискусію часто-густо об'єднують з полемікою (цілеспрямоване, емоційне, пристрасне обстоювання вже сформованої позиції). З огляду на це варто внести ясність щодо того, в чому полягають їх відмінності.

Диспут (від латин. *dispute* — міркую, сперечаюся) — публічний спір на наукову чи іншу тему. Полеміка (від грецьк. *polemikos* — войовничий) — гостра суперечка, зіткнення думок з певного питання.

Переорієнтація навчання на викладання відповідно до типу наукового мислення-дослідження почалося ще в 60—70 рр. XX ст. Тоді йшлося про те, що з прийому навчання дослідження може поступово стати його змістом. З цією метою було виокремлено кілька моделей навчання (дослідження). Наведено три найвдаліші з них.

Дослідницька модель, за Нельсоном [7], за своєю структурою є такою:

— визначення та формулювання сутності проблеми;

— висування гіпотези;

— збирання та оцінювання даних;
— перевірка гіпотези;
— висновки та прийняття рішень.

Дослідницька модель, за Мікаенісом, включає:

— визначення проблеми;
— висування гіпотези чи питань, які стимулюють подальше навчання;
— вибір джерел інформації;
— аналіз і синтез джерел;
— формулювання відповіді на питання та перевірки гіпотези;
— інтерпретація результатів відповідно до економічних процесів [7, 8].

Узагальнення та селекція наведених вище моделей дозволяють виокремити низку дослідницьких процедур:

- ♦ виявлення проблеми;
- ♦ формулювання проблеми;
- ♦ з'ясовування незрозумілих питань;
- ♦ формулювання гіпотези;
- ♦ планування та розробку навчальних дій;
- ♦ накопичення фактів, спостережень, доказів;
- ♦ аналіз і синтез зібраних даних;
- ♦ зіставлення висновків;
- ♦ підготовка та написання звіту;
- ♦ виступ;
- ♦ переосмислення результатів у відповідях на запитання;
- ♦ перевірка гіпотез;
- ♦ побудова узагальнень;
- ♦ формування висновків.

Викладачі, зорієнтовані на розвиток творчого мислення, рекомендують будувати навчальну дискусію так, щоб дати слухачам можливість самостійно приймати рішення, аналізувати ідеї, будувати дії відповідно до їхніх рішень. Так традиційні навчальні заняття переходять у творче обговорення теми. Описаний вище різновид дискусії на практиці називають еволюційним.

Проектування структури дискусії може бути таким:

— чітко продумати та сформулювати тему;
— визначити навчальні та спрямовані на розвиток цілі дискусії, її відповідність стратегії курсу, який викладається;
— продумати відповідність рівня знань, умінь навчальної аудиторії, а також витрати часу;
— обрати найбільш оптимальні форми проведення дискусії;

— сформувати головне запитання (суперечність) до заняття;

— вміти досліджувати й аналізувати питання самостійно (важливо попередити слухачів щодо можливої тематики дискусії, джерел її підготовки залежно від обраної форми проведення).

Підготовка дискусії передбачає створення тимчасових груп кількістю 5—6 осіб, при цьому найпоширенішим у практиці ефективним способом підготовки дискусії є організація міжгрупового діалогу, за якого в кожній з малих груп між учасниками чітко визначають основні ролі—функції. А. П. Панфілова пропонує такі ролі слухачів, які беруть участь у дискусії:

♦ «ведучий» (організатор) — його завдання в тому, щоб організувати обговорення питання всіма членами групи;

♦ «аналітик» — ставить запитання учасникам в ході обговорення, висловлює сумніви щодо окремо висунутих ідей;

♦ «протоколіст» — фіксує все, що стосується розв'язання проблеми, представляє позицію своєї групи;

♦ «спостерігач» — складає оцінку участі кожного члена групи на основі загальних критеріїв.

На додаток до наведених при проведенні занять з права можна урізноманітнити ролі для учасників дискусій такими:

♦ «новатор» або «генератор ідей» — учасник дискусії, який піддає критиці пропоновані ідеї—рішення, має право вступити в конфлікт з новатором;

♦ «сподвижник», «співробітник» — учасник дискусії, який підтримує новатора, допомагає захистити ідею, розробити контраргументи проти консерватора;

♦ «невпевнений у собі», «той, який сумнівається» — супутник консерватора. Його мета — допомогти консерватору спростувати значення пропонованої ідеї—рішення.

Ця методика може активно використовуватися для вивчення теми «Суд присяжних». Також можна обговорити зі студентами фільм відомого російського режисера Микити Михалкова «Дванадцять» і спробувати визначити ролі (інноваційні), які виконували присяжні під час обговорювання вироку. Викладач має поставити наприкінці дискусії запитання: «Чому змінилася думка присяжних?», «Хто виступив генератором ідеї?».

Для внутрішньогрупової дискусії можна пропонувати такі ролі: «ерудит», «аналітик», «діагност», «методист», «критик», «проблематизатор», «адвокат диявола» тощо [18].

У викладанні права доцільним може бути запозичення окремих підходів, що використовують в економічних науках. Тож конче

важливою може бути система типологій інформаційних ресурсів, яку можна структурувати в такий спосіб:

• класифікація членів неформальних інформаційних колективів, які включають такі ролі спеціалістів:

— створювач концепцій (системи поглядів);
— генератор проблем;
— генератор рішень;
— критик;
— аналітик і класифікатор, реформатор знань;
— організатор руху інформації;
— господар практичного досвіду;
— популяризатор і пропагандист.

• Основні види наукових праць і співвідносні з ними функції («ролі») учасників наукових досліджень:

— генератор ідей;
— теоретик;
— експериментатор;
— організатор;
— розробник;
— педагог (навчання та підготовка спеціалістів);
— винахідник [3].

• *Типологія спеціалістів Гібсона* доповнює цей перелік новими ролями:

— *Прометей* (прагне внести новації в усе, чим займається. У нього можуть виникати геніальні ідеї, для здійснення яких він пропонує найлегший і найліпший шлях. Він переносить ідеї з однієї галузі науки в іншу. Його відмітною рисою є масштабне мислення).

— Дослідник, який міркує *критично й аналітично* нічому не вірить, досить ретельно вивчає факти, послідовний і суворий у своїх діях. Таке глибоке вникнення в проблему необхідне для вирішення складних питань, а також для виявлення цінності та вагомості, понять, практичного досвіду).

— *Науковець*, який має збірно-індуктивний характер мислення (вивчаючи наукову літературу та експериментуючи, збирає факти та систематизує їх).

— *Учений*, якому притаманний збірно-описовий характер мислення (цю категорію науковців складають вельми здібні викладачі. Вони є досвідченими спостерігачами, які запам'ятовують і досить зрозуміло та чітко описують для інших результати своїх спостережень. Це талановиті дослідники).

— *Скрупульозний дослідник* (його бентежить точність деталей, фактів, пов'язаних зі спостереженням, із застосуванням обраних

методів і процесів дослідження. Такий науковий працівник прагне бути охайним і точним).

— *Звичайний працівник*, невтомно йде вперед, особливо там, де для доказу якогось одного визначення необхідно ставити численні експерименти та де великого значення набувають повторні дослідження [3].

У проектуванні дискусії важливо визначитися з функціями, які виконуватиме викладач як керівник (допомога, втручання, активна участь). Необхідно спланувати — з чого слід починати дискусію: чи то з риторичного запитання, парадоксу, відеосюжету, висловлювання чи із статті (наукова, публіцистична) тощо.

Необхідно ретельно продумати закінчення обговорення, твердження кожного учасника щодо основних положень, висновків.

Отже, основними етапами дискусії є:

1. Визначення мети і теми дискусії, постановка проблеми.

2. Розподіл учасників на групи, розподіл ролей у тимчасових групах, пояснення керівника щодо очікуваної участі слухачів у дискусії.

3. Обговорення проблеми в тимчасових малих групах, збирання інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, альтернатив розв'язання проблеми, що обговорюється).

4. Представлення, обговорення та спільна оцінка результатів обговорення.

5. Підбиття підсумків: зіставлення цілей дискусії з отриманими результатами.

Проводячи дискусію необхідно звернути особливу увагу на деякі правила її проведення, аби створити «атмосферу безпеки» в аудиторії.

Основні правила дискусії:

— виступи мають проходити організовано, учасникам може надаватися слово тільки з дозволу керівника дискусії, перепалки між учасниками неприпустимі;

— кожне висловлювання має підкріплюватися фактами;

— в обговоренні проблеми кожному учасникові необхідно надати слово;

— кожне висловлювання, позиція мають бути уважно розглянуті;

— під час обговорення неприпустимо «переходити на особистості», вдаватися до принижень.

З метою оптимізації управління груповою взаємодією викладачеві необхідно вести спостереження за роботою групи. Предметом спостереження можуть бути:

♦ мотивація до навчання за допомогою інноваційних технологій;

♦ загальна активність навчальної групи;

♦ ступінь організованості та погодженості дій;

♦ інтелектуальна активність;

♦ особливості групової динаміки (лідерство, прийняття рішень);

♦ ступінь ініціативності та реальний внесок кожного слухача в процес прийняття рішень.

Заборонені прийоми дискусії:
І група — змішування фактів і особистої думки:
а) посилання на авторитет;
б) прагнення перетворити аргумент супротивника на свою особисту думку;
в) прагнення перетворити твердження супротивника на абсурд.
ІІ група — порушення принципу взаємної безпеки:
а) абструкція;
б) залякування;
в) дискредитація супротивника;
г) робота на публіку.
ІІІ група — порушення принципу адекватності:
а) замовчування;
б) неправда;
в) є-думка;
г) заборона на дискусію [5].

Особливо слід наголосити на підбитті підсумків та оцінці результатів дискусії. Потрібно з'ясувати думку слухачів щодо дотримання регламенту, рамок заданої теми, етикету учасника дискусії, як було сплановано та проведено обговорення теми, які додаткові факти й інформація вплинули на хід і результати обговорення, чи були незрозумілими для слухачів питання, наскільки аргументованими були критичні зауваження, які ідеї були генеровані під час дискусії, наскільки конструктивними були пропо-

новані альтернативи розв'язання проблем і чи було досягнуто поставленої мети.

Для успішного ведення обговорення викладачеві необхідно набувати навичок модерування (викладач-модератор); вони можуть бути такими:

♦ стимулювання системного аналізу та конкретних альтернативних пропозицій;

♦ уникнення проявів надмірних емоцій і конфліктних ситуацій;

♦ поновлення та розвиток дискусії, якщо вона заходить у глухий кут;

♦ уміння узагальнювати висновки та позиції учасників дискусії;

♦ аналіз структурних компонентів дискусії;

♦ уміння довести значущість дискусії для розв'язання проблемних ситуацій в аналогічних випадках;

♦ визначення нових фактів, понять, інтерпретацій у дискусії;

♦ оцінювання пошукової активності й поведінки окремих учасників;

♦ використання питань «відкритого типу», які сприяють спільному пошуку істини.

Наприклад:

— ***гіпотетичні питання***: «Що б ви зробили (подумали) якби…?» Такі питання стимулюють уяву, процес мислення слухачів;

— ***питання—міркування***: «Як би ми могли допомогти розв'язати цю проблему?»;

— ***спонукальні, питання, запитання на підтримку***: «Це цікаво, а що сталося далі?». Вони дають можливість учасникам дискусії поділитися власним досвідом і поглядами;

— ***питання—думка***: «Що ви думаєте з цього приводу?». Такі питання свідчать про вагомість і цікавить думок учасників дискусії для вас як модератора;

— ***питання для зондування***: «Чому ви так міркуєте?». Такі питання стимулюють аналіз, обґрунтування власних думок слухачів;

— ***роз'яснювальні, узагальнювальні запитання***: «Чи матиму рацію, якщо скажу, що ви думаєте…?». Узагальнення того, що висловив студент і перевірка того, чи зрозуміли ви його правильно, сприяє тому, що інші слухачі замислюються над тим, чи добре вони розуміються на даній проблематиці;

— ***запитання—погодження***: «Чи згодна більшість із нас із тим, що …?». Такі питання мотивують процес дискусії чи погоджують перехід до наступного етапу або теми;

— ***запитання, спрямовані на пошук інформації***: «Хто?», «Що?», «Де?», «Коли?»;

— ***прогностичні запитання***: «Що відбудеться, коли?». Питання стимулює слухачі здібності прогнозувати та проектувати.

Викладач права має добре розумітися на особливостях дискусій і вирізнятися високою культурою в їх проведенні, а тому важливим є визначення форм дискусій, що використовуються в сучасній освіті.

М. В. Кларін (1998) виокремлює такі форми дискусії:

- «круглий стіл»;
- «засідання експертної групи» («панельна дискусія»);
- «форум»;
- «симпозіум»;
- «дебати»;
- «судове засідання»;
- «техніка акваріуму» (дискусія з прихованими ролями).

За Н. П. Давидовим і Н. А. Бойченко (1992), проблемна дискусія з висуванням проектів має такі три форми:

- аподиктична дискусія;
- евристична дискусія;
- софістична дискусія.

А. П. Панфілова (2003) запропонувала свою типологію дискусій:

- групова дискусія;
- міжгрупова дискусія (інформаційна, конфронтаційна, імперативна);
- вільна дискусія;
- програмована дискусія.

У цілій низці західних університетів, зокрема у британському London Metropolitan University (2007), у підготовці викладачів права найчастіше використовують такі три види дискусій:

- рольова дискусія;
- «Орегонський план» групової дискусії;
- «Оксфордівський план» групової дискусії.

Розглянемо конкретніше ті пропоновані форми організації дискусії, які стануть у нагоді насамперед викладачам права:

1. «Круглий стіл» — бесіда, в якій колегіально бере участь уся мікрогрупа учнів і відбувається обмін думками як між її учасни-

ками, так і з «аудиторією» (всією групою). Як приклад під час вивчення правознавства можна застосувати відповідну форму організації дискусії у розв'язанні такої проблеми.

Відомий англійський письменник Дж. Оруел свого часу звернув увагу на те, що «заповіт» найдавніших деспотій починався словами «Не смій». На відміну від деспотій, тоталітарні режими твердять людині: «Ти повинна». У чому різниця у вимогах деспотій і тоталітарних режимів? Що в них є спільного? Яке твердження діє по відношенню до громадян за демократичного режиму?

Учні (студенти) сидять мікрогрупами. У кожній групі методом «мозкового штурму» проводяться зіставлення характеристик трьох запропонованих форм державної влади. Приймаються всі пропозиції, які можуть бути підтвердженні посиланнями на документи, підручник, аргументи. Усе це фіксується групою в зошиті. Через певний час робота закінчується, тепер починає працювати вся група. Проте можливий й інший варіант роботи групи. Учні пускають по колу аркуш паперу, на якому кожен записує по 2—3 характеристики—відповіді. Протягом 5 хвилин аркуш може пройти по колу кілька разів. Кожній мікрогрупі пропонують по черзі назвати 4—5 характеристик відповідних режимів, кожне речення після погодження з групою його достовірності та переконливості записується на дошці та в зошитах. Якщо така пропозиція є і в іншій групі, учні викреслюють її зі свого списку. Наступні мікрогрупи пропонуватимуть ті характеристики, які ще не називалися. На цьому етапі викладач має можливість коректувати фрази, які записуються.

2. «Засідання експертної групи» («панельна дискусія») — в такій дискусії беруть участь 4—6 учнів, із заздалегідь обраним головою. На засіданні обговорюється проблема всіма учасниками групи, а потім розголошуються обрані позиції всьому класу. При цьому кожен учасник виступає із сповіщенням, яке не повинно перерости в тривалу доповідь.

3. «Форум» — обговорення, споріднене з панельною дискусією. Різниця полягає в тому, що під час обговорення група вступає в обмін думками з «аудиторією».

4. «Симпозіум» — формалізована порівняно з іншими формами дискусія, під час якої учасники виступають з доповідями, що представляють їхні позиції, а потім учасники відповідають на питання аудиторії [8].

Наприклад, викладання теми «Механізми захисту прав людини: досягнення і проблеми» доцільніше проводити у формі симпозіуму.

5. «Дебати» (від франц. *débats* — сперечатися, обмін думками) — це форма дискусії, цілеспрямований, структурований обмін думками, ідеями, міркуваннями. Вони сприяють формуванню критичного мислення, навичок системного аналізу, формуванню власної позиції та мистецтва аргументації.

Технологія «дебати» включає:

- активність учасників у пошуковій навчально-пізнавальній діяльності через внутрішню мотивацію;
- організацію співробітництва, партнерських відносин викладачів і слухачів;
- забезпечення діалогічного спілкування не тільки учнів (студентів) з викладачами, а й один з одним у процесі набуття нових знань [10];
- теми для дебатів мають бути суттєвими й актуальними, мати суперечності й альтернативні варіанти.

Наприклад:

— «смертна кара»;

— «хто відповідає в натовпі?»

— «наркомани: хворі люди чи злочинці».

Етапи проведення дебатів:

1. Підготовчий:

— збирання інформаційно-аналітичного матеріалу з проблеми, що досліджується, кожною командою (дефініцій, визначення ключових термінів з теми, з першоджерел);

— формування команди;

— організаційні питання.

2. Опрацювання групових правил, критеріїв (мети команди), що є основою обґрунтування власної позиції.

3. Дебати — аргументи, докази, перехресне опитування (питання членів команди до опонента, який виступає).

H. Schmertz (1998) пропонує кілька правил успішної поведінки під час дебатів:

— кожен бажає мати досить впевнений вигляді у процесі боротьби і тому щодо опонента намагайтеся бути непередбачуваним, це надасть вам ваги в суперечці, а опонент витратить багато сил і часу, щоб з'ясувати ваші стратегії;

— дебати нагадують гру в шахи. Хто в них грає, той знає, що білі ходять, а чорні відповідають ходом, тому під час дебатів бажано «йти», а не відповідати;

— не думайте, що ваш опонент поділятиме вашу думку, тому спробуйте вести опонента за допомогою діалогу, і він зрозуміє вас через процес викладу ваших думок;

— потрібно підібрати певні факти, завдяки яким ви зможете надати вагомості своїм міркуванням;

— продемонструйте гнучкість, логіку, системність та прагматизм вашого мислення під час дебатів та в процесі спростовування помилкових чуток [22].

4. Аналітичний етап дебатів:

— отримання зворотного зв'язку (анкети, опитування, бесіди);

— робота з пресою (інтерв'ю);

— підбиття підсумків.

У проведенні дебатів конче важливим є чітке визначення тих ролей, які будуть відігравати їх учасники, проте за будь-яких умов «типовий розподіл» має бути таким:

♦ Спікер — ведучий дебатів (від нього залежить чіткість проведення дискусій та кінцевий результат).

♦ 2—3 команди (формуються безпосередньо перед грою, за жеребкуванням).

♦ Експерти, консультанти, спеціалісти різного профілю: економіст, правозахисник, психолог та ін.

♦ Судді, які стежать за ходом дебатів.

У проведенні дебатів з права доволі важливим є додержання часових інтервалів, які визначаються їх ходом. У найзагальнішому вигляді це є таким:

1) інструкції командам (ведучий);

2) робота в командах;

3) консультації спеціалістів (за чергою);

4) обговорення в командах власної позиції та необхідних аргументів з проблеми дебатів;

5) виявлення лідера в кожній команді для дискусії;

6) підготовка плакатів;

7) вільне спілкування між учасниками з метою агітації за залучення голосів на свій бік;

8) ведення дебатів спікером;

9) голосування, підбиття підсумків.

Пропонуємо розглянути формат дебатів за Карлом Поттером (табл. 8.3).

Таблиця 8.3

ДЕБАТИ (за іноземними джерелами)

Перший який стверджує	Перший, який заперечує	Другий, який стверджує	Другий, який заперечує	Третій, який стверджує	Третій, який заперечує
А—1	В—1	А—2	В—2	А—3	В—3
1. **Погоджується** з темою (формулюванням) 2. *Визначає* ключові слова теми 3. *Встановлює* первинну лінію аргументації 4. *Вводить* перший, другий, третій аргумент 5. **Робить висновок**, що дає чіткий погляд стверджує команди, яка щодо теми **Заключні слова:** «Я готовий до запитань»	1. **Не погоджується** з темою / Погоджується / Пропонує свої власні пропозиції 2. **Приймає** мету або формулює власну 3. **Відповідає** на кожен аргумент команди А, йдучи за структурою їх аргументації 4. **Представляє** лінію аргументації своєї команди: перший, другий, третій аргумент **Заключні слова:** «Дякую. Я готовий відповісти на ваші запитання»	1. Ще раз **стверджує** власну позицію / стверджує дефініції / переконливо пояснює дефініції команди В (якщо вони були) 2. Ще раз **вказує** на цінність мети 3. **Стверджує** лінію своєї команди за первинною структурою: представляє нові докази, перечитує вирішальні аспекти попередніх доказів, використовує приклади, описи, аналогії, розширює висловлені аргументи 4. **Переконливо відповідає на** аргументи команди В **Заключні слова:** «Дякую. Я готовий відповісти на ваші запитання»	1. **Підкреслює** основні відмінності 2. Якщо ввели нові дефініції, **продовжує** пояснення 3. **Аргументує** альтернативну мету 4. Використовує лінію аргументації команди А, **переконує** послідовно, пункт за пунктом: надає нові докази, виявляє прогалини в лінії аргументації опонентів, використовує приклади, описи, аналогії 5. Ще раз **стверджує** власну лінію аргументації, а також розширює її **Заключні слова:** «Дякую. Я готовий відповісти на ваші запитання»	1. **Концентрує** увагу суддів на вирішальних моментах дебатів 2. Ще раз **підтримує** власні пропозиції 3. **Пояснює** переваги мети власної команди, слідкуючи за структурною лінією команди: наголошує судді на важливості вирішальних аргументів, пояснює вплив кожного аргументу на його значення 4. **Дає** оцінку аргументам опонентів 5. **Визначає** висновки з усього, що твердить команда	1. **Концентрує** увагу на вирішальних моментах гри 2. **Вказує** на позиції власної команди щодо дефініцій 3. **Дає** оцінку будь-якій дискусії щодо мети 4. Стежачи за структурою лінії аргументації команди, А: **наголошує** суддям на важливість вирішальних контраргументів, пояснює їх вплив, відповідає на основні аргументи 5. **Упевнюється** в тому, що команда відповіла на всі заперечні аргументи 6. **Визначає** висновок
Перехресні запитання групи В до А—1	**Перехресні запитання групи А до В—1**	**Перехресні запитання групи В до А—2**	**Перехресні запитання групи А до В—1**		

Отже, дебати — досить цікава й оптимальна форма дискусії. Вона визначає проблему, допомагає подивитися на неї з різних позицій, знайти аргументи та відстояти їх під час дискусії.

6. «Судове засідання». Це групове обговорення, яке імітує судове слухання справи.

7. «Техніка акваріуму» дає можливість звернути увагу на процес представлення, аргументації й обґрунтування позиції, вона не лише вдосконалює групове обговорення проблеми, а й розвиває навички командної роботи, колективного прийняття рішення та взаємодії учасників на міжособистісному рівні [8].

Основні етапи техніки акваріуму:
♦ постановка проблеми перед групою;
♦ розподіл учасників на мікрогрупи;
♦ од кожної мікрогрупи обирають представника;
♦ мікрогрупи протягом відведеного часу обговорюють задану проблему та визначають спільну думку;
♦ викладач може надавати можливість представникам мікрогрупи взяти невелику перерву для консультацій, а також мікрогрупи можуть надсилати записки своїм представникам з певними вказівками;
♦ «акваріумне» обговорення з означеної проблеми між представниками мікрогруп закінчується або після завершення відведеного часу, або після досягнення рішення — результату;
♦ після завершення обговорення проводять критичний аналіз застосування даної методики.

8. Аподиктична дискусія (доказова). Основною метою дискусії є прагнення знайти істину. Досягти цієї мети можливо тільки через суворе дотримання законів і правил логіки, яким підпорядковуються аподиктичні висновки, що передбачає суворе та достеменне формулювання тез і аргументів; несуперечливих, доставлення і достатніх аргументів [5].

9. Єристична дискусія. Завдання відповідної суперечки — переконання опонента в чому-небудь. Основними методами можуть бути: *переконання* — психологічний вплив, наслідком якого може бути формування чи зміна попереднього розуміння проблеми або окремої думки; *доказовість* — логічне міркування, результатом якого можуть бути тези та обґрунтовані аргументи [5];

міркування — система висновків, які висловлюються послідовно. Таке міркування може бути переконливим і доведеним, а може таким і не бути.

10. Софістична дискусія. Її мета — отримати перемогу над опонентом. Пошуки істини учасників дискусії не цікавлять, навпаки, вони застосовують софізми — свідомі логічні помилки в міркуваннях. Суть такого підходу є в тому, що навмисно порушується закон тотожності, коли одне поняття заміняється іншим, і в це інше поняття вкладається значення третього. Використовують ще один підхід, коли під виглядом цілого викладається лише частина, іншими словами, однобічний підхід подається як цілісний [5].

11. Групова дискусія сприяє піднесенню якості групових рішень і зацікавленості всіх членів групи в їх сприйнятті та практичній реалізації. Така форма дискусії частково використовується в соціально-психологічних тренінґах, групових формах навчання, ділових іграх, генеруванні ідей.

Для проведення групової дискусії учні розподіляються по підгрупах, лідер кожної мікрогрупи висловлює думку своєї команди. Одна з груп бере на себе функції аналізу (експертизи роботи). Черговість виступів лідерів підгруп регулює викладач [8].

12. Вільна дискусія. Для такої дискусії характерним є спонтанний розвиток і невисока організованість. Основною перевагою є відсутність суворого регламенту та вільне висловлювання, що сприяє піднесенню активності учасників, збільшенню кількості позицій і підходів до поліпшення ситуації. До недоліків дискусії можна віднести слабку організованість, суперечки та загрозу недосягнення запланованої мети дискусії.

13. Міжгрупова дискусія. Основним принципом такої техніки ведення дискусії є принцип «тут і зараз», а також рольове спілкування. Такий підхід дає можливість здійснити зворотний зв'язок. Цей тип дискусії є ефективним для підвищення професійної компетентності спеціалістів, інтеграції спеціалістів різного профілю, обговорення методологічних проблем.

А. П. Панфілова[*] (2004) запропонувала свою класифікацію міжгрупових дискусій за різними ознаками.

За провідною детермінантою:

— ті, що викликані суперечливим походженням об'єкта, який вивчається;

— викликані недосконалістю старих і нових знань.

[*] Для викладача права, який ще не має досвіду в проведенні дискусій, такий підхід здається доволі важливим, адже йому (викладачеві) слід буде визначитися з тим, що він збирається провести, з якою метою та на який очікуваний результат він розраховує.

За предметом обговорення:

— постановка проблеми;

— розв'язання проблем;

— обґрунтування рішення.

За результатом:

— переконання опонента;

— вплив на пасивну аудиторію;

— розв'язання (чи просування у розв'язання) проблеми.

За основною метою:

— інформаційні дискусії (збирання інформації для з'ясування суті проблеми та висловлюваних міркувань);

— конфронтаційні дискусії (формулювання протилежних думок);

— імперативні дискусії (досягнення загальної згоди, а в крайніх випадках — компромісу).

За результатами (ефективність):

— конструктивні (продуктивні);

— неконструктивні (непродуктивні).

14. Програмована дискусія передбачає існування певного алгоритму, плану проведення, який проектує порядок дискусії, чітку послідовність дій і кроків, функціональне структурування учасників. Основною перевагою цього типу дискусії є раціональна спрямованість зусиль усіх учасників на досягнення поставленої мети, а основним недоліком може бути обмеження ініціативи учасників.

15. Рольова дискусія має в своїй структурі:

— знайомство учасників з правилами її ведення;

— розподіл ролей. Наприклад: методологічні позиції: методолог, критик, проблематизатор, методист, програміст. Особистісні позиції: інноватор, ініціатор, обережний, консерватор.

— вибір плану групової дискусії, що, як правило, передбачає поділ групи на дві підгрупи.

16. «Орегонський план» групової дискусії передбачає:

1) докладний виступ провідних представників, що мають дві різні думки;

2) перехресний допит;

3) спростування поглядів супротивника.

17. «Оксфордівський план» групової дискусії в своїй основі має:

1) виступ чотирьох представників, що сповідують різні погляди;

2) діалог учасників у формі запитань;

3) підбиття підсумків дискусії.

Дидактичною основою проведення дискусій, диспутів, полемік слугуватиме техніка аргументації та контраргументації.

П. Міціч і А. П. Панфілова (2003) наводять найпоширеніші нині аргументи на користь використання цих методів:

♦ фундаментальний: знайомство опонента з фактами, які становлять основу доказу;

♦ пошук суперечностей: виявлення протиріччя в доводах опонента;

♦ здобуття послідовних висновків: поступове підведення опонента до бажаних висновків через часткові висновки;

♦ образне порівняння наочності: додавання образності власним висновкам через використання наочності;

♦ поділ аргументів: на істинні, суперечливі та помилкові;

♦ ігнорування: тимчасове відкладення обговорення певного аргументу, якщо він не був прийнятий;

♦ акцентування: наголос робиться на тих доводах і висновках, в яких зацікавлений один з опонентів;

♦ наявна підтримка: наведення нових доказів на користь рішень опонента, а потім і власного рішення, яке позірно є на користь опонента; але воно цілковито спростовує доводи опонента;

♦ звертання до формальної структури, документів: звернення до документів, закону, формальних обов'язків з метою підтримки або спростування якогось рішення;

♦ посилання на авторитет: для необхідного спростування зауважень посилання на досвід, висловлювання, джерело;

♦ порівняння: нейтралізація зауважень за допомогою аналогій замість відповіді [8].

Для того, щоб успішно відбувся аналіз дискусії, зокрема аналіз діяльності протагоністів (виконавців головних ролей) А. П. Панфілова пропонує «походити в чужих черевиках» і поставити їм такі запитання:

— що, на їхню думку, відбувалося в процесі дискусії?

— чи задоволені вони власними рішеннями?

— що вони думають про дії інших учасників?

— як вони досягли своєї мети?

— що вони відчували щодо інших учасників дискусії?

— чи відбулася зміна їхніх почуттів, розуміння проблеми і в чому полягає ця зміна? [8].

Отже, для того, щоб дискусія дала позитивні результати, викладачеві необхідно дотримуватися таких правил.

✓ Досліджувати не тільки продемонстровані, а й альтернативні дії.

✓ Наполягати на описовому, а не на оціночному характері коментарів і висловлювань.

✓ Не оцінювати якість акторської майстерності учасників.

✓ Говорити лише про те, що було продемонстровано, а не про те «що було б, якби…».

✓ Під час дискусії звертатися до слухачів за тими іменами, які відповідають представленим ролям.

✓ Вести пошук альтернативних теорій, практичних прикладів, аналогій для пояснення інших можливостей.

✓ Домагатися підбиття підсумків у вигляді конкретних дій з боку слухачів.

✓ Виявляти найактивніших і компетентних учасників, заохочувати їх, закріплюючи тим самим їх успіх.

Діалогові технології сприяють розвиткові самосвідомості, індивідуальному прозрінню, самовиявленню та формуванню відповідальності студента (учня) за власні дії, поведінку та за своє життя. Відповідні методики та техніки мають потужну силу впливу, оскільки створюють найсильніше поле емоційного заряджання, концентрують увагу слухача на соціальному значенні тієї проблеми, що розв'язуються, та формують у нього вміння спілкуватися і діяти в умовах команди. Наведемо приклади таких вправ-технік.

• ***«Карусель»***

Учні розсаджуються в два кола — внутрішнє та зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу — для дискусії (відбуваються «попарні суперечки» кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази) або для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

• **«2 + 2 = 4»**

Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2—3 хвилини), обов'язково доходять спільного рішення, потім об'єднуються та діляться набутим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

• ***«Мозаїка»***

Це метод, що поєднує і групову і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформо-

вуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

По черзі висловлюють свої судження всіма учасники, які працювали над темою чи проблемою, у стислій формі.

• ***«Проблеми й аргументи»***

Суть техніки в суперечці учасників, які відіграють роль «аналітиків» і «прагматиків».

• ***«Презентація миру»***

Обирається предмет, документ для загального сприйняття так, щоб його якості та переваги були підкреслені та представлені як цінність загальнолюдського розвитку.

• ***«Кошик волоських горіхів»***

Техніка вирішення складних питань. Ставиться запитання групі: «Які проблеми ми вбачаємо в цій справі?». Починається збирання горіхів до кошики, при цьому кожен із «збирачів», поклавши горіх, наводить свій аргумент.

• ***«Дискусійні ваги»***

Техніка вирішення суперечливих питань двома підгрупами слухачів.

• ***«Калейдоскоп»***

Техніка розкриває вміння подивитися на одне й те саме явище, поведінку, вчинок, рішення з різних позицій.

• ***«Відкрита кафедра»***

Передбачає щирий виступ учасників на тему:

«Що б я сказав, якби міг змінити світ?»

• ***«Сократівська бесіда», «Філософський стіл»*** тощо.

• ***«Універсальний опонент»***

Кожен учасник по колу висуває свою тезу. Інший учасник, який перебуває поруч, у ввічливій формі з ним не погоджується, знаходить свої аргументи. Переконливість аргументації свідчить про майстерність учасників діалогу.

Запитання та завдання до теми

1. Обґрунтуйте принципи активного й інтерактивного навчання.
2. Активні методи навчання — це:

а) методи роботи з великою кількістю студентів;

б) проблемні методи навчання;

в) інтенсифікація й оптимізація процесу навчання.

3. До активних методів навчання належать:
а) дискусії;
б) дебати;
в) мозкова атака;
г) кейс-технології;
ґ) ігрове проектування;
д) симуляції;
е) ігри дидактичні;
є) метод «інциденту».

4. Вкажіть відповідність:

1. Дискусії	а) імітаційні вправи;
2. Ситуації	б) «круглий стіл»;
3. Ігри	в) ігрове проектування;
4. Інсценізації	г) мозкова атака;
5. Кейси	ґ) моделювання;
	д) ігротехнічний менеджмент;
	е) розігрування ролей;
	є) техніка «акваріуму»;
	ж) «баскет-метод».

5. Проаналізуйте наукові підходи до класифікації активних методів навчання.

6. Поясніть, які умови та фактори визначають зміну ролі та функцій сучасного викладача.

7. Накресліть схему основних складових, що визначають специфіку технології «навчання в співробітництві».

8. Основні етапи дискусії — це …

9. Головна мета «мозкової атаки» — це:
а) отримання якнайбільшої кількості ідей;
б) прийняття єдиного правильного рішення;
в) заохочення більшої кількості студентів до досягнення поставленої мети.

10. До форм дискусії належать:
а) «круглий стіл»;
б) полеміка;
в) дебати;
г) техніка «акваріуму»;
ґ) «форум».

11. Існують проблемні дискусії з висуванням проектів:
а) інформаційні;
б) софістична дискусія;
в) конфронтація;
г) аподиктична дискусія;

г) імперативна;
д) евристична.

12. Вкажіть відповідність:

1. Полеміка	а) широке публічне обговорення будь-якого спірного питання;
2. Диспут	б) суперечка під час обговорення будь-яких питань;
3. Дискусія	в) публічна суперечка на наукову тему.

13. Розробіть методику «мозкової атаки» на тему: «Які з порушень прав людини ви вважаєте найпоширенішими?».

14. Методом системи евристичних запитань спробуйте відповісти на проблемне питання: «Чому знищення людини в звичайних умовах вважається вбивством, а знищення тисяч і мільйонів у війні таким не вважається?».

15. «Смертна кара — це найкращий і найвипробуваніший засіб плюндрування морального чуття людини, надійний руйнування суспільної моралі та шлях до здичавіння країни».

В. І. Вернадський (1908 г.)

Підготуйте та проведіть рольову дискусію з приводу наведеного вище висловлювання.

16. За допомогою методу стратегій аналізу суперечностей розгляньте таке питання-проблему:

«…є таке поняття «охлократія», що в перекладі з латинської означає «влада натовпу».

Чи можливо демократію встановити голосуванням, силою указу, революційною зміною влади? Для чого це потрібно? Від яких умов залежить процес демократизації нашого суспільства, тобто його поступового руху до демократії?

17. За допомогою методу інверсії поясніть висловлювання Таціта «Лише дурні називають свавілля свободою».

18. За допомогою методу організації та проведення дебатів спробуйте відповісти на таке питання: «Чому пацифізм не став загальним рухом (ученням)?»

19. За допомогою аподиктичної дискусії поясніть ваші погляди на висловлювання Вольтера: «Коли я можу зробити те, що хочу, це означає, що я вільний, але те, що я хочу, я хочу в силу необхідності».

20. Оцініть за дванадцятибальною системою та проведіть ранжування переваг активних та інтерактивних методів навчання. Наведіть свої аргументи на користь власної моделі ранжування.

Література

1. *Асламова Т. А.* Интерактивные методики: Метод. пособие для учителей. — М.: ЦГО, 2004. — 40 с.

2. *Білоус В. Т., Горюнова Л. І., Цимбалюк А. В., Цимбалюк С. Я.* Основи організації та методики викладання у вищій школі: Навч.-метод. посіб. — Ірпінь: Академія ДПС України, 2001. — 146 с.

3. *Веревченко А. П., Горчаков В. В., Иванов И. В., Голодова О. В.* Информационные ресурсы для принятия решений. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. — 560 с.

4. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. посіб. / За ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. — К.: Освіта, 2004. — 384 с.

5. *Давыдов Н. А., Бойченко Н. А.* Как быстро научиться эффективно обучать специалистов. — Симферополь: Таврия, 1992. — 112 с.

6. *Дерлоу Дес.* Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішень: Перекл. з англ. — К.: Всесвито, Наук. думка, 2001. — 242 с.

7. *Кларин М. В.* Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. — М.: Наука, 1997. — 223 с.

8. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). — Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. — 180 с.

9. *Кларин М. В.* Корпоративный тренинг от А до Я: Научн.-практ. пособ. — 2 изд., испр. и доп. — М.: Дело, 2002. — 224 с.

10. *Ковынева М. В.* Методика активного обучения и воспитания. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. — 320 с.

11. *Макартычева Г. И.* Тренинг для подростков: профилактика ассоциального поведения. — СПб.: Речь, 2007. — 192 с.

12. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. С. У. Гончаренка, Б. М. Олійника. — К.: Вища шк., 2003. — 323 с.

13. *Морозов А. В., Чернилевский Д. В.* Креативная педагогика и психология: Учеб. пособ. — М.: Академический Проект, 2004. — 560 с.

14. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебн. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. — М.: Академия, 2001. — 272 с.

15. *Пометун О. І.* Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять // Шлях освіти. — 2004. — № 3. — С. 10—13.

16. *Пометун О. І.* Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. — К., 2002.

17. *Пометун О. І.* Сучасний урок. — К., 2004.

18. *Панфилова А. П.* Игротехнический менеджмент. — СПб., 2003. — 506 с.
19. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Под ред. В. В. Давыдова. — М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. — 608 с.
20. *Сурмин Ю. П.* Методология анализа ситуаций. — К.: Центр инноваций и развития, 1999. — 94 с.
21. *Чернилевский Д. В.* Дидактические технологии в высшей школе: Учебн. пособ. — М.: ЮНИТИ, — Дана, 2002. — 437 с.
22. *Schmertz H.* Good-BYE to the Low Profile. The art of creative Conformation. — Boston—Toronto: Little Brown and Company, 1986. — 242 p.

«КЕЙС-СТАДІ» В АКТИВНОМУ Й ІНТЕРАКТИВНОМУ НАВЧАННІ ЮРИСТІВ

9.1. Методичні підходи до моделювання та структурування кейсів (ситуаційних вправ) і застосування їх у формуванні професійних умінь майбутнього викладача права

Застосування методу ситуаційного навчання або *case study* в сучасній вищій школі викликано потребою отримувати тим, хто навчається, а також усього суспільства не стільки розширений обсяг знань, скільки саморозвиток і набуття особистістю необхідного рівня вмінь і навичок мислительної діяльності, опрацюванням великої кількості інформації, а також з генерування інноваційних ідей, опануванням способу поведінки в різних ситуаціях, зокрема і кризових. Цей метод дає широкі можливості вивчення й осмислення тих життєвих ситуацій, які містять у своїй основі, як правило, практичну проблему, розв'язання якої вимагає певного комплексу теоретичних і практичних знань, умінь і навичок аналізу, критичного та системного мислення, обґрунтування та прийняття управлінських рішень і їх результатів, оцінювання альтернативних варіантів в умовах ситуативної невизначеності.

Практика навчання методом ситуаційних вправ дає можливість студентам і спеціалістам, за А. П. Панфіловою, Л. А. Громовою, І. А. Богачєком, В. А. Абчуком, набути таких умінь і навичок, як:

- комунікаційні навички;
- упевненість у собі, в своїх силах;
- стійкі навички раціональної поведінки в умовах неповної інформації, що є характерною для більшості практичних ситуацій;
- навички ефективної поведінки для вирішення комплексних, багатоаспектних проблем;
- інтерактивні вміння;
- експертні вміння та навички, необхідні керівникові для оцінки діяльності персоналу;

• поширення практичного досвіду;
• здійснення самооцінки та самокорекції;
• освоєння партнерських відносин і навичок ділової людини;
• поглиблення мотивації студентів і слухачів до навчання.

У дослідженнях Е. А. Уткіна та Ю. П. Сурміна проходить провідна думка про вплив кейс-методу на формування спеціальних якостей майбутнього фахівця. Автори переконані, що до них неодмінно слід віднести:

— вміння приймати рішення;

— розвиток умінь і навичок організації самостійної пізнавальної діяльності;

— вміння працювати з інформацією, аналізувати, осмислювати та класифікувати її;

— розвиток здібностей розпізнавати проблеми;

— конструктивні вміння;

— вміння пристосуватися до нових умов тощо.

Основу будь-якого кейсу складає конкретна ситуація, а поставлені до неї питання утворюють вправу на задану тему, тож ситуаційні вправи — це комплексний опис дій у конкретних обставинах, основу якого складають кілька взаємопов'язаних структур, або складових, між якими існує певний зв'язок, вони є взаємозалежними та такими, що доповнюють одна одну. За характером вони можуть бути пізнавальними, понятійними, аналітичними, суспільними, евристичними, мотиваційними тощо.

Відповідно до концепції гарвардської школи формування та застосування кейсів у навчанні базується на таких принципах:

♦ правдивості опису — відтворенні реальної ситуації;

♦ точній діагностиці представленої ситуації;

♦ презентації прийнятих рішень (формуванні різних альтернатив і прийнятті раціональних рішень за певними критеріями);

♦ компетентності — кейс характеризується достатньою складністю, завершеністю, цілісністю.

Сучасні кейси характеризуються надзвичайною складністю, різною технологією та різною сукупністю дидактичних і змістових підходів, що покладені в їх основу.

Авторське бачення узагальнення та систематизації кейс-технологій, які детально досліджені в працях А. П. Панфілової, М. В. Кларіна, Ю. П. Сурміна, Є. С. Полата, О. І. Сидоренка та введені в практику Лондонським університетом Метрополітен (Велика Британія).

Таблиця 9.1

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ МЕТОДУ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ

1. Метод ситуаційного аналізу	Проблемний аналіз, причинно-наслідковий, аксеологічний аналіз, праксеологічний аналіз, прогностичний і рекомендаційний аналіз, програмно-цільовий аналіз
2. Ситуаційні задачі та вправи	— задача з невизначеністю вихідних положень — задача з невизначеністю в поставленому питанні — задача з надмірними для вирішення вихідними положеннями — задача із суперечливими (частково хибними) відомостями в умовах — задача на виявлення помилок у рішенні — задача з обмеженим часом вирішення — задача, в основі якої передбачено ймовірне рішення — задачі на закріплення раніше вивченого матеріалу — проблема-задача — задача — пошук резерву — задача, яка допомагає готувати до певної діяльності — задача на виконання дії за певним зразком
3. Аналіз конкретних ситуацій (АКС), кейс-стадії	**Типи та види ситуацій:** ***За характером викладання матеріалу:*** — ситуація-ілюстрація; — ситуація-оцінка; — ситуація-вправа. ***За ступенем узагальнення:*** — конкретні ситуації; — базові ситуації. ***За ступенем новизни:*** — стандартні; — модифіковані; — знайомі; — незнайомі. ***За ступенем визначеності та способом вирішення:*** — детерміновані; — імовірні; — структуровані; — неструктуровані; — формальні; — неформальні

Закінчення табл. 9.1

4. Метод кейсів	Проблемний, конфліктогенний, рольовий, діяльнісний, часовий. — кейс, що вимагає прийняття управлінського рішення; — кейс, що вимагає розробки стратегії; — описовий кейс; — кейс, що вимагає визначення проблеми; — кейс на оцінювання; — кейс, що вимагає застосування теоретичних знань
5. Метод «інциденту»	(типологія відсутня)
6. Метод розбору ділової кореспонденції	— «інформаційний лабіринт» або «баскет-метод»
7. Ігрове проектування	— дослідницькі — пошукові — творчі — прогностичні — аналітичні — рольово-ігрові — інформаційні — практико-орієнтовані (прикладні) — міжнародні — внутрішні або регіональні — монопроекти — проекти з відкритою координацією — проекти з прихованою координацією
8. Метод ситуативно-рольових ігор	— імпровізації — сюжетні або сценарні — діалогові — інвертовані
9. Метод дискусії	— групові — вільні — міжгрупові — програмовані
10. Кейс-*есе*	— проблемне — прийняття рішення — оцінювальне

Метод ситуаційного аналізу (*case study method*) — різновид методу АКС полягає в тому, що слухач, який був ознайомлений з описом організаційної проблеми, самостійно аналізує ситуацію, діагностує проблему та представляє свої ідеї та рішення в дискусії.

Ознаки методу:

♦ використовуються фактичні організаційні проблеми;

♦ можлива участь максимальної кількості людей у вивченні різних позицій, порівнянні різних поглядів і прийнятті рішень;

♦ ступінь залежності слухачів один від одного — мінімальний;

♦ кожен учасник має право на правильну та неправильну відповідь;

♦ організатор навчання виконує функції експерта, каталізатора навчального процесу, тренера.

Основні етапи застосування методу ситуаційного аналізу та розподіл часу, що витрачається на його реалізацію:

1. Індивідуальна робота (30 %):

а) ознайомлення із ситуацією;

б) виявлення проблем;

в) аналіз інформації.

2. Групова робота (50 %):

а) конкретизація проблеми та її таксономія;

б) розробка та формування альтернативних рішень;

в) зіставлення переліку недоліків і переваг кожного рішення;

г) оцінка варіантів.

3. Індивідуальна та групова робота (20 %):

а) обґрунтування можливості запровадження в практику варіантів;

б) підготовка звіту та публічна презентація результатів [7].

Серед найтиповіших завдань, які доведеться виконувати в процесі ситуаційного аналізу, можна виокремити такі:

Проблемний аналіз — здійснення проблемного моделювання, що передбачає виокремлення комплексу проблем, ситуацій, їх типології, характеристик наслідків, шляхів розв'язання.

Системний аналіз — визначення характеристик, структури ситуації, її функцій, взаємодії з навколишнім і внутрішнім середовищем.

Причинно-наслідковий аналіз — з'ясування причин, що призвели до появи даної ситуації, її розгортання та наслідків.

Аксеологічний аналіз — побудова системи оцінок ситуації, її складових, умов, результатів, дійових осіб.

Праксеологічний аналіз — діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання та оптимізація.

Прогностичний аналіз — підготовка передбачень щодо ймовірного, потенційного та бажаного майбутнього.

Рекомендаційний аналіз — вироблення порад щодо поведінки дійових осіб ситуації.

Програмно-цільовий аналіз — розробка програми діяльності в даній ситуації.

Описаний вище метод ситуаційного аналізу дозволяє під час його реалізації виконати такі завдання:

• ефективно керувати процесом навчання;

• залучити до активної пізнавальної діяльності як досвідчених слухачів, так і новачків;

• організувати зворотний зв'язок і контроль якості навчання.

Особливу роль у кейс-методі відіграє ситуаційна задача або вправа, швидше за все її можна ідентифікувати, практичну задачу із реальної діяльності, яка дає можливість студентам набути вміння та навички прийняття рішень, засвоєння відповідних правил, процедур, сучасних інновацій, застосування набутих теоретичних знань. Характерною ознакою таких завдань і вправ є те, що вони можуть мати вже готове рішення або ж кілька альтернативних рішень. Ось чому викладач повинен вимагати від студента усвідомлення, обґрунтування, обрахування, аналізу, міркування, тлумачення прийнятого рішення чи усвідомлення певних правових норм. До таких завдань можна віднести:

✓ задачу з невизначеними вихідними положеннями. Для її розв'язання необхідно ідентифікувати умови та інформацію, без яких вирішення проблеми неможливе;

✓ задачу з невизначеністю в поставленому запитанні. Її суть у тому, що існує певна неясність, що саме потрібно слухачеві вирішувати, шукати й аналізувати, тому досить важливим є його вміння прогнозувати та проектувати не тільки переваги процесу, а й у кожному конкретному випадку — наслідки;

✓ задачу з надмірними для вирішення вихідними положеннями. Її розв'язання вимагає від слухача вміння структурувати матеріал, виділяти в ньому головне, найбільш потрібне та необхідне;

✓ задачу із суперечностями, частково хибними відомостями в умовах. Такий тип завдань вимагає від студента вміти обирати, аналізувати та синтезувати лише ту інформацію, яка буде відповідати меті розв'язання проблеми;

✓ задачу на виявлення помилок у рішенні. Відповідні задачі та вправи також вимагають застосування набутих умінь і навичок структурування, міркування, аналізу, синтезу та тлумачення;

✓ задачу на закріплення раніше вивченого матеріалу. Вона є досить важливою для вивчення предмета, оскільки вимагає насамперед застосування знань вивченого інноваційного досвіду роботи;

✓ проблемну задачу. Її розв'язання є можливим за умови виявлення проблеми, суперечностей і віднаходження оптимальних шляхів для їх усунення. Такі задачі мають міжпредметний характер, а їх розв'язання пов'язано з пошуком знань з різних предметів [7].

Аналіз конкретних ситуацій (АКС), кейс-стаді

Конкретна ситуація — це реальна подія, яка відбулася під впливом певних чинників, почасти відомих і невідомих, на при-

кладі яких формується колективний пізнавальний процес аналізу та прийняття рішення слухачами.

Науковці гарвардської школи вважають, що конкретна ситуаційна вправа, як правило, обмежується постановкою лише деяких з наведених аналітичних завдань. З гносеологічного погляду, ситуаційна вправа являє собою метод активного навчання, внаслідок застосування якого досягається розуміння досліджуваного предмета через неоднозначність імовірнісного знання, яке є лише одним з варіантів ситуаційного знання. Колективність є найважливішою передумовою синергетичного ефекту — множення зусиль учасників навчання та множення отримуваного пізнавального результату. Поринання в ситуацію дозволяє уникнути суто логічної моделі пізнання, яке перестає бути суто лінійним.

На сьогоднішній день існує кілька класифікацій певних ситуацій. Обмежимося деякими з найвдаліших (табл. 9.2).

Таблиця 9.2

КЛАСИФІКАЦІЯ КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ
(за Н. Г. Шпанківською та В. А. Пономаренко)

Класифікаційні ознаки	Види ситуацій
Місце виникнення	• організаційна • внутрішньоорганізаційна • галузева • міжгалузева • регіональна • державна
Охоплення матеріалів дисциплін навчального плану	• тематична • внутрішньотематична • предметна • поліпредметна
Призначення	• навчальна • дослідницька • універсальна • технічна
Рівень творчої активності слухачів	• ситуація-ілюстрація • ситуація-вправа • ситуація-оцінка • ситуація-проблема • ситуація-інсценізація
Метод написання	• бібліотечна • «публічна» • «кабінетна» • «класична» (гарвардська)

Перевагою наведеної класифікації є чітка градація сутнісних ознак, визначення конкретних видів ситуацій, недоліком — наявність деяких повторів, наприклад, в основі ідентифікації видів ситуацій лежить та чи інша проблема, тим не менше під час з'ясовування рівня творчої активності слухачів вона виділяється в окрему складову, мало пов'язану із ситуацією-ілюстрацією, ситуацією-вправою, ситуацією-оцінкою тощо.

Дещо іншу класифікаційну модель запропонував авторський колектив під керівництвом В. П. Соломіна (2004) і ряд інших науковців. Найціннішим у ній є останній рядок (табл. 9.3) — ступінь визначеності та спосіб розв'язання. У вивченні права досить складною може бути структурована та неструктурована правові колізії. Скажімо, процедура проведення суду в Гаазі належить до структурованої ситуації, а загострення етнічних суперечностей між сербами та боснійцями в колишній Югославії — до неструктурованих, дати правову оцінку діям сторін доволі складно.

Авторський колектив під керівництвом В. П. Соломіна (2004) пропонує відповідну класифікацію.

Таблиця 9.3

КЛАСИФІКАЦІЯ КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ
за В. П. Соломіним (2004)

За характером викладання матеріалу	• ситуація-ілюстрація • ситуація-оцінка • ситуація-вправа
За ступенем узагальнення	• конкретні ситуації • базові ситуації
За ступенем новизни	• стандартні • модифіковані • знайомі • незнайомі
За ступенем визначеності та способом розв'язання	• детерміновані • імовірні • структуровані • неструктуровані • формальні • неформальні

Аналіз конкретних ситуацій являє собою глибоке та детальне дослідження реальної чи імітованої ситуації, і тому основною метою навчання за цим методом має бути розвиток аналітичного мислення, навичок практичної роботи з текстом, інформацією (структурування, ранжування, визначення основного та другорядного), визначення оптимальних управлінських рішень, розвиток інноваційного, творчого мислення, посилення мотивації вивчення предмета. Різ-

новидом методу АКС є ситуаційні вправи та метод ситуаційного аналізу (кейс-стаді). А. П. Панфілова розробила критерії, за якими ситуаційна задача відрізняється від конкретної ситуації. На її думку, в основі такої відмінності лежать чотири характерні ознаки:

♦ чіткіша постановка задачі як з огляду на якісну, так і на кількісну позицію;

♦ необхідність виконувати певні розрахунки та прогнозування;

♦ представлення результату роботи тільки у вигляді кількісних показників (графіків, формул, структурно-логічних схем);

♦ тим, що основною умовою ситуаційного завдання має бути реальна подія з практичного досвіду.

На вміщеному в тексті (табл. 9.4) графічному зображені дано розгорнуту характеристику основних ознак ситуаційного завдання та конкретних ситуацій стосовно викладання права.

Таблиця 9.4

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОЗНАК СИТУАЦІЙНИХ ЗАВДАНЬ ТА АНАЛІЗУ КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ

Основні ознаки ситуаційного завдання	Основні характеристики аналізу конкретних ситуацій
• конструктивність, аналіз реальних даних (подій) конкретної установи, нормативного акта, законодавства тощо • наявність ситуації, яка вже склалася, відбулася та має своє відображення в задачі • постановка низку запитань, які визначають спрямування пошуку головної задачі та можливих варіантів її рішення • недостатня вихідна інформація для імітації вірогідного характеру певної діяльності • варіативність можливих рішень • групова діяльність, наслідком якої може бути змагання або конкуренція	• наявність моделі практичної ситуації, наприклад, соціально-правової, соціально-психологічної, логічної • вироблення рішень на груповому, мікрогруповому, індивідуальному рівнях • альтернативність рішень • єдина мета у формуванні рішень • наявність системи групового оцінювання діяльності слухачів • керованість процесу • можливість великого вибору способів аналізу прийняття рішень

Ефективність використання того чи іншого методу суттєвою мірою залежить од того, як він був створений, якою є технологія його запровадження та прогнозування створюваного на цій основі педагогічного продукту. Російський дослідник Ю. П. Сурмін (1999) запропонував свою технологію розробки ситуації (рис. 9.1), в основі якої — принцип ієрархічної послідовності. Ця схема може бути з успіхом використана й для розробки правової ситуації. Технологічна етапність, як це продемонстровано на рис. 9.1, повністю зберігається.

Рис. 9.1. Технологія розробки ситуації, за Ю. П. Сурміним (1999)

Уточнімо суть і характерні ознаки технологічного процесу розробки правових ситуацій.

1. *Визначення розділу курсу*, якому присвячена ситуація.

Відповідно до порад спеціалістів гарвардської школи, можна виокремити п'ять головних типових компонентів, які визначають ефективність методичних порад:

Синопсис — невелике резюме ситуаційної вправи та її головних тем, поради щодо того, де в курсі використовувати ситуаційну вправу, навчальні завдання, аналіз основних елементів, навчальний процес. По суті, супровідні методичні матеріали пояснюють:

— про що йдеться в ситуаційній вправі;

— де саме її слід використати в навчальному курсі;

— для чого (чому) ми її вивчаємо;

— чого саме ми будемо навчати;

— як ми навчатимемо.

2. *Формування цілей і завдань.* Цей етап досить важливий у створенні ситуаційного дослідження. Необхідно наголосити, що для більш ефективного досягнення навчальних цілей формують ситуацію, яка не має певної відповіді.

Викладач має достеменно знати, чого слід навчити слухачів і чого вони мають навчитися завдяки ситуативній вправі. Цього можна досягти, визначивши, які саме навчальні цілі поставлення перед ситуативною вправою: розвиток професійних умінь і навичок, збільшення обсягу та підвищення якості засвоєних знань, формування поглядів і ціннісних переконань. При цьому потрібно чітко відрізняти проблеми ситуаційних завдань від навчальних завдань. Проблеми — це теми дослідження, навколо яких розгортається дискусія, а навчальні завдання визначають тип і природу знань, які мають бути отримані із цих дискусій. Формулюючи цілі-завдання, необхідно використовувати дієслова активної дії, наприклад, дослідити, визначити, вивчити, набути та намагатися дати відповідь на запитання «навіщо? / чому?». Максимальна кількість рекомендованих навчальних завдань ситуаційної вправи не повинна бути більшою за чотири. Корисно також визначити пріоритетність завдань, якщо деякі з них заслуговують на більшу увагу, ніж інші. Інколи можна надавати рекомендації щодо способів використання ситуативної вправи для виконання навчальних завдань.

Для опису ситуації основними джерелами інформації можуть бути:

- ♦ архіви організацій, вибірка періодичних публікацій;
- ♦ офіційна статистика;
- ♦ річні звіти організацій;

♦ аналітичні довідки, «білі», «зелені» книги аналізу напрямів політики тощо;

♦ доповіді керівництва організацій;

♦ результати роботи конференції або семінару, які були присвячені досліджуваній проблемі;

♦ інтерв'ю безпосереднього учасника (зацікавленої сторони) описуваних подій;

♦ власний досвід (безпосередня участь) автора.

3. Пріоритетом у побудові моделі ситуації є *визначення проблеми*. Викладачеві слід не лише сформулювати проблему, а й скласти її опис відповідно до певних параметрів. Адже порівняно з проблемним ситуаційне навчання передбачає не тільки формулювання проблеми, а й розв'язання її відповідно до форми існування чи впливу суперечностей між уже назрілою необхідністю в певних діях та недостатніми умовами для їх реалізації. Проблема в своїй побудові має логічно-структурні зв'язки, такі, як: внутрішні основи проблеми — необхідність, потреба, інтереси; суспільні вимоги — сукупність вираження суспільних форм необхідності, принципів, норм, обов'язків, дозволів і заборон діяльності, що впливають на саму проблему та шляхи її розв'язання; умови виникнення проблеми.

Місце події, опис середовища та попередніх подій

— подається опис середовища — його політичних, географічних, економічних, демографічних, статистичних даних, створення, еволюції та складу організації/інституції, в якій розгортаються події та діють відповідні сторони. Тут може подаватися схема структури, інституції з чітким виокремленням цілей і завдань;

— опис попереднього стану речей або подій; пояснення того, чому були необхідні зміни та як було визначено їх необхідність;

— якими були зовнішні/внутрішні тиски та чинники, які спонукали до змін?

Зокрема самої проблеми:

— дається опис проблем, які стояли перед організацією раніше і мають відношення до ситуації, що створюється нині;

— що було причиною виникнення проблем та як їх було ідентифіковано?

— якими були очікування щодо поліпшення або розв'язання проблеми?

— якими були рушійні сили, що намагалися розв'язання проблему?

— чи існували часові обмеження щодо її вирішення?

Умови розв'язання проблеми (сукупність пізнавальних і практичних дій, методів і засобів):

— ким були ключові особи (гравці)?

— якими були їхні ролі в розв'язанні проблем?

— якими були їхні ролі в ширшому контекстуальному середовищі (системі, організації, ієрархії, мережі тощо)?

— як вони взаємодіяли (підпорядкувалися) одні з одними?

— чи існувала певна диференціація між ними (функціональна, політична, секторальна)?

Дії ключових осіб (гравців):

— подається опис подій або дії учасників, що були спрямовані на їх вирішення;

— якими були ключові заходи чи етапи розв'язання проблеми?

— чи спостерігалися побічні результати (бажані чи небажані)?

— наскільки успішними були ці заходи щодо розв'язання проблем?

— який це вплинуло на ключових гравців і можливі зацікавлені сторони?

— які дані підтверджують позитивну динаміку та результати змін?

— чи були ці зміни поступовими (інкрементальними) або радикальними (трансформаційними)?

4. *Аналіз головних проблем* ситуаційної вправи має бути докладним, чітким, відповідати меті та бути пов'язаним з навчальними завданнями. Створюючи цю аналітичну частину, викладачеві корисно пам'ятати про такі речі:

♦ які саме аналітичні інструменти (види аналізу) найкраще сприятимуть досягненню поставлених навчальних цілей?

♦ через які стадії аналізу пройдуть слухачі, аналізуючи та обговорюючи цю ситуацію?

♦ де саме можуть виникнути найбільші складнощі у слухачів?

Основні результати та наслідки

Перелічити 4—5 основних результатів і пояснити, чому саме вони були основними результатами (позитивними змінами).

Якими були триваліші наслідки?

Чи було здійснено оцінювання їх ширшого впливу на довкілля?

Ресурси

Які ресурси було витрачено для досягнення цих результатів?

Скільки було витрачено ресурсів (якщо вони вимірні)?

Чи були вони ефективно використані?

Чи вони привели до заощадження коштів у довготерміновій перспективі?

Чи виникала потреба залучення нових неочікуваних ресурсів?

Бар'єри та методи їх усунення

Визначте бар'єри (загрози), що стояли на заваді позитивним змінам.

Звідки вони походили?

Яка була їх природа (системна, структурна, політична, організаційна, управлінська, ресурсна, групова, індивідуальна)?

Які заходи спрямовувалися на подолання цих загроз?

Критичні фактори успіху

Спробуйте визначити, якими були основні причини успіху (змін або поліпшення).

Хто здійснював об'єктивну оцінку наслідків?

Чи оцінка пояснює основні причини успіху?

Викладачеві права слід пам'ятати, що будь-яке прийняття законів не може бути однозначно позитивно сприйняте всім суспільством, адже завжди знайдеться група осіб, яка буде незадоволена, оскільки новий документ обмежує певною мірою їхню діяльність. У викладанні права застосування певних, зокрема нових, методів також може викликати не тільки несприйняття з боку колег, а й внутрішні суперечності. З огляду на це пропонується провести SWOT-аналіз, який передбачає експертну ідентифікацію позитивних, негативних результатів і визначення ризиків у разі запровадження, наприклад, «кейс-стаді» (табл. 9.5).

Таблиця 9.5

SWOT-АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ «КЕЙС-СТАДІ» У ВИКЛАДАННІ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Позитивні результати	Негативні наслідки	Ризики
• реальний зв'язок з життям, з юридичною практикою • можливість організації проблемного викладання • високий рівень зацікавленості • стимулювання активності студентів • розвиток аналітичних здібностей майбутніх юристів • формування банку даних кейсів, що розроблені учасниками академічної групи • синергізм «взаємного збагачення» інформацією та практичним досвідом	• зменшення кількості часу, що виділяється на теоретичне викладання • не всі учасники мікрогрупи виявляють достатню активність в опануванні тексту, переклавши роботу на найактивніших • несприйняття методу «кейс-стаді» певною частиною аудиторії, що звикла до лекційно-семінарської системи	• текст кейсу може виявитися хоча і цікавим, проте достатньо складним • кейс може виявитися занадто великим за розміром • захоплення кейсами може зробити малоефективними інші методи навчання • можуть виникнути дискусії про помилковість як окремих положень кейсу, так і всього його змісту

Конструюючи конкретну правову ситуацію, необхідно чітко визначити її компонентний склад:

♦ загальний вступ;

♦ місце, де відбуваються події, опис середовища та попередніх умов або подій (можуть бути недостатніми);

♦ особи, які приймають рішення; коло зацікавлених сторін;

♦ визначення проблеми;

♦ розв'язання проблеми в реальній ситуації (якщо проблема була розв'язана); альтернативи — можливі варіанти;

♦ ілюстративні матеріали (листи, доповідні записки, закони, кодекси) — для аналізу та вироблення рішення;

♦ питання та завдання до викладеної ситуації;

♦ інструкції для викладача.

Останнім часом набув значного поширення вітчизняний досвід розвитку й удосконалення ситуаційної методики навчання. Так, Л. Козак запропонувала моделі поєднання кейс-методу з іншими методами навчання. Наведемо деякі з них:

• ***Модель складного кейсу.***

1. Ознайомлення з матеріалом кейсу.

2. Обговорення кейсу в малих групах (10—20 хвилин залежно від складності матеріалу).

3. Підготовка групової презентації (проект) результатів обговорення кейсу (2—3 хвилини).

4. Презентація групових рішень кейсу: презентують усі групи почергово (окремий представник групи) або колективно (кожен член групи) презентує своє питання) (2—5 хвилин — кожна група).

5. Групова дискусія під керівництвом викладача з проблем, порушених у кейсі. Підбиття підсумків дискусії: висновки викладача й учасників дискусії з основного питання кейсу.

6. Резюме щодо практичності та можливості використання набутого досвіду в практиці кожного з учасників дискусії. Усі слухачі по черзі висловлюються з цього питання.

• ***Модель кейсу в умовах обмеження часу та великої кількості мікрогруп:***

1. Ознайомлення з матеріалами кейсу.

2. Обговорення кейсу в малих групах (10—20 хвилин, залежно від складності матеріалу).

3. Підготовка групової презентації (проект) результатів обговорення кейсу (2—3 хвилини).

4. Презентація рішень кейсу учасниками однієї групи за вибором викладача (до 5 хвилин). Решта груп слухає презентацію та

виступає почергово з доповненнями та уточненнями (до 1 хвилини на виступ кожної групи).

5. Резюме викладача: підбиття підсумків презентації.

6. Надання інформації (міні-лекції) викладачем про те, яким чином завершився кейс на практиці та як тепер розгортаються події.

• ***Модель комплексного кейсу за великої аудиторії:***

1. Ознайомлення з матеріалами кейсу.

2. Обговорення кейсу в малих групах (10—20 хвилин, залежно від складності матеріалу).

3. Мозкова атака під керівництвом викладача за участю всіх слухачів. Основне питання: «Вирішення ситуації, що склалася, за кейсом» (10—15 хвилин).

4. Надання інформації (міні-лекція) викладачем про те, як завершився кейс на практиці та як тепер розвиваються події.

5. Групова дискусія під керівництвом викладача. Теми: «Що вплинуло на те, що на практиці ситуація склалася таким чином», «Чому учасники кейсу не змогли передбачити результати ситуації, описаної в кейсі».

6. Резюме. Підбиття підсумків викладачем.

Ю. П. Сурмін пропонує моделі основних аспектів кейсу:

Проблемний. Його дію можна змоделювати так: «Проблема—конфлікт—подія». Сутність кейсу в заданій проблемі та конфлікті, які зачіпають інтереси учасників кейсу, вимагають вирішення та приводять до певної події. Потрібно визначити модель діяльності чи роль, які б дозволили зняти конфлікт і вирішити проблему в обмежений час.

Конфліктогенний. Основні дії можуть відбуватися за такою схемою: «Конфлікт—проблема—подія». Проблема кейсу виливається в конфлікт дійових осіб або у внутрішній конфлікт особистості, тому необхідно виробити дії, які б дозволили змінити хід подій.

Рольовий. Основна модель кейсу «Діяльність—проблема—конфлікт», відповідно до якої в кейсі задається діяльність, яка призводить до проблеми й ускладнюється конфліктом, а першочерговим завданням аналізу відповідного аспекту кейсу є виявлені причини конфлікту та зіграні учасниками кілька ролей, які б дозволили зняти конфлікт і розв'язати проблему.

Подієвий. Діє за формулою: «Подія—конфлікт—проблема», відповідно до якої подія породжує конфлікт і проблему. Завдання аналізу в тому, щоб не тільки з'ясувати причини, а й сформулювати ролі та діяльність для розв'язання ситуації.

Часовий. Діє за формулою: «Час—проблема—конфлікт». Такий кейс є процесом швидкого розвитку соціальної підсистеми і, як наслідок, тимчасовою неузгодженістю структур, коли одні з них живуть у режимі минулого, а інші — «прориваються» у майбутнє. Завдання аналізу в тому, щоб виявити нові ролі та діяльність, щоб надати можливість упроваджувати систему в майбутнє, знявши конфлікт і, отже, розв'язавши проблему [9].

К. Островська, характеризуючи методи формування процесу юридичного мислення у ВНЗ Німеччини, доводить перевагу вивчення прецедентів і роботи за казусом (від латин. *casus* — заплутаний або незвичайний випадок).

На її думку, матеріал, який викладають в університеті, є не лише низкою законів і правових норм, а й засобом застосування їх у життя та практику.

Це ділова гра, яка в мініатюрі об'єднує професійну діяльність і гру. Суть її полягає в тому, що навчальний матеріал подається у вигляді мікроситуацій, а знання набуваються в результаті їх актуальної дослідницької та творчої діяльності з розробки рішень. Метою цієї технології є активізація навчання, а підвищення ефективності професійної підготовки допомагає виявити рівень правової ерудиції та розвитку у студентів юридичної спеціальності.

Метод кейсів можна віднести до методів роботи із ситуаціями як різновид АКС, поряд з такими методами, як метод інциденту, баскетметод, ігрове проектування тощо.

Метод інциденту (з латин. *incidens* — випадок, зіткнення, пригода). Основною метою методу є пошук інформації для прийняття рішень, а також її аналіз і систематизація.

Цей метод докладно був описаний А. П. Панфіловою, Л. А. Громовою, І. А. Богачєком, В. А. Абчуком.

На противагу вищезазначеним методам слухачі замість повністю викладеної ситуації отримують лише коротке повідомлення про подію чи інцидент у будь-якій установі. Основним завданням учасників кейсу може бути раціональне збирання інформації, якої бракує, (наприклад, використовуючи питання на розвиток: «Що?», «Де?», «Коли?», «Чому?», «Як?», «Нащо?»), визначити проблеми та спробувати систематизувати їх, продумати власні дії та визначити пріоритети прийняття рішення.

Технологія методу така: після оголошення про інцидент слухачі здійснюють запит про інформацію у викладача за допомогою запитань. Він, у свою чергу, може починати дискусію про необхідність збирання інформації або ж відразу надати необхідні

дані. Отриману інформацію студенти аналізують, обговорюють у мікрогрупах, а потім виносять на загальну дискусію чи обговорення прийнятих рішень, під час яких встановлюють, яка з отриманих інформацій була вагомішою у виробленні потрібного рішення.

У цілій низці сучасних академічних дисциплін формуються цілі, які сприяють удосконаленню навичок прийняття рішень. Без сумніву, лідером у цьому питанні є менеджмент, а тому доцільно було б перенести деякі з них у методику викладання права, пристосувавши їх до його специфіки. Прийняття рішень складається з багатьох логічних кроків і тому дуже часто звертаються до «раціональної» чи «синоптичної моделі» [7].

Процес ухвалення рішень є таким.

1) визначення проблеми;

2) пояснення проблеми та визначення цілей;

3) визначення альтернатив;

4) оцінка альтернатив за допомогою відповідного аналізу;

5) порівняння прогнозованого результату по кожній альтернативі з цілями;

6) вибір однієї з альтернатив, яка найбільше підходить до поставлених цілей.

Дес Дерлоу спробував вписати процес прийняття рішень у теоретичний аспект, унаслідок чого утворився своєрідний «мікс» із доволі екзотичними назвами.

✓ *Модель «сміттєвого контейнера»* (ідея американського професора Джеймса Марча). Метод схожий на «мозковий штурм», це така організаційна модель, коли при прийняття необхідних рішень слухачі, співробітники компанії повинні генерувати невпинний потік завдань і пропозицій щодо їх виконання. Матеріал зрештою потрапить до сміттєвого кошика та лише деякі із запропонованих рішень буде розглянуто і впроваджено.

✓ *Раціонально-дедуктивна модель*. Відповідна модель майже цілком збігається за структурою із синоптичною моделлю. Важливим є те, що за таких умов спеціаліст має здатність передбачити результати прийнятих рішень. Модель від початку до кінця передбачає повне розуміння проблеми, а також збирання інформації для розробки варіантів і раціональної оцінки найвдалішого вибору дій.

✓ *Дискретно-інкрементальна модель* (ідея політолога Чарльза Ліндблома). Учений був переконаний, що більшість рішень приймається невеликими порціями в ході загострення проблеми та кожна з них мало пов’язана із попередньою. Відтак, на його

думку, рішення має базуватися на тому, що відбувається нині, а не на тому, що трапилося вчора чи рік тому. Використовувати цю модель у викладанні права слід вельми обережно, адже злочин міг відбутися рік тому, а відповідальність настала тільки тепер.

✓ *Редукціонізм*. Цей підхід ґрунтується на тому переконанні, що проблему можна звести до найменшого її компонента та, зрозумівши його, віднайти логіку в усій цілісності.

✓ *Дилема в'язнів* (автор ідеї — Альберт Такер, викладач Прінстонського університету, 1950 р.). Два арештанти звинувачені в одному й тому самому злочині. Під час допиту в окремих камерах кожному з них висувають умову: якщо один зізнається, а інший опиратиметься, тоді першого відпустять на волю, а другого буде засуджено до тривалого терміну ув'язнення. Якщо двоє чинитимуть опір, вони однаково будуть ув'язнені, хоч і не надовго, а якщо обидва зізнаються, тоді отримають середній термін ув'язнення. Проаналізувавши всі варіанти, в'язні дійшли висновку, що найкраще зізнатися, а отже, отримати помірний строк перебування за ґратами [2].

✓ У знаменитій *теорії ігор*, засновником якої є Джон фон Норман, можна виокремити такі методики, як *перевищення* (*allocentrism*), що передбачає аналізування з погляду іншого, так ніби ви стали на його місце й уявляєте, які наступні ходи він робитиме та які результати це матиме для всіх. Поряд із перевтіленням можна визначити метод прийняття рішень під назвою *взаємовигідні ситуації*. Цей метод передбачає для спеціаліста можливість переглянути ситуації, в яких комусь дістанеться перемога, а іншому поразка, і дасть можливість почати прораховувати переваги альтернативних стратегій, так званих ситуацій подвійного виграшу, що обіцяють вигоду і їм самим, і їхнім партерам, і навіть конкурентам. Ці запропоновані ідеї ведуть до створення певних моделей, прийняття управлінських рішень, які можна використовувати у вивченні юридичних дисциплін.

Метод розбору ділової кореспонденції, або «інформаційний лабіринт» («*in tray exercises*», «*in basket exercises*»), або «баскет-метод» (кошиковий метод).

Цей метод ґрунтується на роботі з документами.

♦ Слухачі отримують теки з однаковим набором документів, які належать до діяльності певної організації.

♦ Слухачі ретельно розбирають документацію, її специфіку, класифікують, скеровують її відповідним виконавцям.

♦ Спираючись на отриману інформацію щодо окремих документів, слухачі мікрогруп створюють командне уявлення про ситуацію, яка склалася, формулюють висновки, приймають низку рішень, намагаються вийти з «інформаційного лабіринту».

♦ Організація зворотного зв'язку. На цьому етапі групи здійснюють огляд усіх варіантів рішень і дій, аналізують, оцінюють їх ефективність, обговорюють набутий досвід [7].

Метод ігрового проектування. Метод споріднений з методом проектів, що передбачає систему навчання, за якої учні набувають знань і вмінь у процесі планування та виконання поступово ускладнюваних практичних завдань-проектів. Метод виник у другій половині XIX століття в США в загальноосвітніх школах, а його основою стала концепція прагматичної педагогіки, яка проголосила «навчання — способом дії». Засновниками цієї новації можна вважати Дж. Д'юї та Е. Д'юї, які дали детальний опис проекту у своїй визначній праці «Школа майбутнього» (1915 р.). Послідовниками цих поглядів стали В. Х. Кілпатрік і Е. Комінгс (США). Широке визнання в Радянському Союзі отримав російський переклад фундаментальної праці У. Х. Кілпатріка «Метод проектів» (1925), у якій він висунув ідею навчання через систему «цільових актів». Тоді ж розпочалася їх диференціація на творчий (виробничий), споживчий (його метою є споживання в широкому розумінні цього слова, включаючи розваги), проект розв'язання проблеми, проекти-вправи. Науковець наголошував, що навчання потрібно розглядати не як засвоєння та запам'ятовування, а як орієнтацію в конкретно-життєвих ситуаціях, спрямування на включення учня в процес осмислення та перебудови навколишньої дійсності. Протягом певного часу метод зазнав суттєвої еволюції, набувши значних змін, а відтак і широкого застосування у Великій Британії, Німеччині, Італії, Нідерландах, Бельгії тощо. Досить широко метод ігрового проектування використовується нині, зокрема в працях Є. С. Полата, М. Ю. Бухаркіної, М. В. Мойсеєвої (2001). На думку вчених, метод проектів передбачає спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка завершується реальним, практичним результатом, оформленим певним чином. Щоб досягти такого результату, необхідно учня (студента) навчити мислити самостійно, знаходити та вирішувати проблеми, залучаючи з цією метою міжпредметні зв'язки, розвивати вміння прогнозувати результати різних варіантів рішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові

зв'язки. У проектах передбачена індивідуальна, парна, групова системи роботи.

Цей метод можна активно використовувати для викладання права, а тому визначимо основні етапи його реалізації:

І етап. Підготовка учнів (студентів) до праці над проектом.

ІІ етап. Вибір та обґрунтування проблеми. Висунення гіпотези розв'язання проблеми, адекватних методів дослідження.

ІІІ етап. Дослідження проблеми (збирання інформації, соціологічне опитування, аналіз матеріалів ЗМІ — документів, інтерв'ю з компетентними спеціалістами).

ІV етап. Розробка власного варіанта розв'язання та вивчення проблеми. Самостійна (індивідуальна, групова) діяльність слухачів.

V етап. Реалізація плану дії. Власна участь. Структурування змісту проекту, фіксування поетапних результатів.

VІ етап. Обговорення способів досягнення кінцевих результатів, збирання і систематизація та аналіз отриманих даних. Підготовка до захисту проекту.

VІІ етап. Підбиття підсумків, оформлення результатів, презентація.

VІІІ етап. Рефлексія. Аналіз стадій підготовки проекту, виявлення недоліків і труднощів у роботі, оцінка рівня індивідуальної та колективної праці слухачів. Анкетування учасників з метою виявлення їх ставлення до організації та презентації проекту. Висновки, висунення нових проблем для дослідження.

Проекти — це самостійні дослідження різних тем, які проводяться учнями (студентами) протягом тривалого часу, наприкінці якого вони презентують свою роботу. Проекти можуть бути досить корисними у викладанні права (наприклад, з проблем міграційних процесів, місцевого самоврядування, становлення інституту власності, виборчих технологій, механізми захисту прав громадян), тому в проектній діяльності у слухачів зростають їхні можливості щодо виявлення зв'язку між окремими діями (вчинками), навчатися самоорганізації, плануванню, дослідницькій діяльності під керівництвом викладача, можливості взаємодії та набувати вміння публічно захищати результати власних досліджень і власні погляди.

Є. С. Полат розробив таку типологію проектів, яку можна активно використовувати викладачеві права у підготовці до занять і формуванні цілей та завдань конкретної практичної роботи (табл. 9.6).

Таблиця 9.6

ТИПОЛОГІЯ ПРОЕКТІВ за Є. С. Полат

За найголовнішими методами і видами діяльності	Предметно-змістові	За характером координації	За характером контактів	За кількістю учасників	За тривалістю
— дослідницькі — творчі — рольово-ігрові — інформаційні — практично-зорієнтовані	— монопроект — міжпредметний проект	— з відкритою явною координацією (безпосередній) — з прихованою координацією (неявний, імітаційний)	— внутрішній — регіональний — міжнародний	— особистісні — парні — групові	— короткотерміновий — середньотривалий — довготривалий

А. П. Панфілова, Л. А. Громова, І. А. Богачєк, В. А. Абчук пропонують свою типологію ігрового проектування, яка включає такі проекти:

— дослідницький;

— пошуковий;

— творчий (креативний);

— прогностичний;

— аналітичний.

Розглянемо особливості цих проектів.

♦ Дослідницькі проекти. Такі проекти характеризуються чіткою структурою та наближеністю до справжніх наукових досліджень, наявністю мети, обґрунтованої актуальності предмета й об'єкта дослідження, відбором джерел дослідження, висування гіпотези дослідження, обговорення та формування висновків [7].

В управлінській діяльності дослідницький проект включає проведення переговорів з виявлення проблеми, складної для вирішення, розроблення та проведення анонімного анкетування й інтерв'ю для виявлення громадської думки щодо певної проблеми та розробку конкретних практичних висновків і пропозицій.

Паралелі з викладанням права є доволі значними, адже розслідування кримінальних злочинів проходить такі саме моменти, а гіпотеза замінюється версією.

♦ Інформаційні проекти. Метою проекту, безумовно, залишається збирання інформації про явище, об'єкт, поняття тощо.

Структура цієї новації містить такі компоненти:

— мета, предмет пошуку інформації;

— джерела інформації (анкетування, інтерв'ю, «мозковий штурм», «килим ідей», прийом «спільний галас»);

— способи обробки інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення, аргументація, формування та систематизація висновків);

— формування висновків і пропозицій на підставі проведеного дослідження (реферат, стаття, доповідь);

— презентація.

♦ Творчі проекти. Одні вчені розглядають такий тип проекту як спільну, цілеспрямовану дослідницьку діяльність, яка відповідає інтересам групи учасників. Головне — отримання результату у вигляді твору, рольової гри, драматизації, відеофільму, репортажу, альманаху, сценарію тощо. В управлінському середовищі слухачам необхідно описати кілька ситуаційних завдань або кейсів негативного чи позитивного характеру, щоб виконати такі завдання:

— проаналізувати ситуації, визначити проблеми та проранжувати їх за ступенем важливості рішень;

— визначити причини проблем, що виникли;

— знайти варіанти рішень і визначити позитивні та негативні результати для спільної командної роботи [4];

— знайти ефективне рішення, розробити план упровадження, обґрунтувати та визначити переваги.

♦ Практико-орієнтаційний проект. Цей проект, на думку Є. С. Полата, чітко визначають і працюють на кінцевий результат, який спрямований на соціальні інтереси учасників проекту (наприклад, документ, створений на підставі отриманих результатів досліджень, проект закону, довідковий матеріал, словник тощо). Упровадження проекту вимагає чіткої організаційної структури, розроблених функцій (окремо для кожного учасника), чітких результатів спільної діяльності та створення наукового продукту, а також організації координаційної роботи в поетапних обговореннях, корегування спільних та індивідуальних зусиль у презентації і впровадженні отриманих результатів.

♦ Прогностичний проект. Такий тип проекту можна віднести до ігрового проектування. Робота, в основному, зводиться до групової розробки ідеальної моделі в майбутньому. І тому необхідно мати на увазі стратегічні завдання, визначення ресурсів, витрати на впровадження, організаційне й інформаційне забезпечення, правове обґрунтування проекту, визначення та ступінь розв'язання проблем, негативних наслідків, ідентифікацію ефекту та переваг проекту, який пропонується.

♦ Рольово-ігрові проекти. Особливістю такого проекту, безумовно, залишається сюжетно-рольова гра основних учасників. Мета і завдання формуються заздалегідь, а ось вирішення проблем може відбутися наприкінці всього дійства. Найпоширенішим відповідним типом проекту може стати знайоме всім судове засідання чи його імітація.

♦ Міжпредметні проекти. Ці проекти знайомі всім, тому що досліджують тему, проблему, у вирішенні якої об'єднуються спеціалісти різних спеціальностей, наукових галузей, предметів (наприклад, такі проекти, як «Право і суспільні відносини», «Проблеми формування цивільно-правової активності», «Виборчі технології та поведінка електорату», «Стан і динаміка правової культури громадян»). Відповідні проекти вимагають кваліфікованої координації з боку різних фахівців, багатьох творчих груп і, як результат» добре опрацьовані форми проміжних і підсумкових презентацій, рішень і пропозицій.

♦ Монопроекти. Проводяться відповідно до рамок одного предмета (наприклад, «Проблеми реалізації права», «Правовий

нігілізм», «Проблеми взаємодії правосвідомості та права»). Такий проект може мати продовження у вигляді індивідуальних і групових проектів.

♦ Проект з відкритою координацією.

♦ Проект з прихованою координацією.

Якщо у першому варіанті координатор бере участь у проекті з власною своєю функцією та ненав'язливо спрямовує діяльність учасників, то в другому варіанті координатор виступає як повноправний учасник проекту, намагаючись навчити, підказати ефективні шляхи рішення конкретних економічних, правових колізій.

Результатом відповідної колективної діяльності може бути проект закону, механізм управління, принципи організації діяльності установи, класифікація певних норм тощо.

♦ Міжнародні проекти. Такий тип проектів практикують нині майже всі середні та вищі заклади освіти України, і тому проекти можуть бути короткотерміновими, середньотерміновими (один—два місяці), довготерміновими (на кілька років). Особливу увагу варто звернути на вибір координатора, адже саме йому необхідно об'єднати й організувати колективну дослідницьку діяльність над проблемою представників різних шкіл і країн. Подібними до цього можуть бути внутрішні та регіональні (крайові) проекти, різниця полягає лише в масштабності.

Прикладом такого міжнародного проекту може стати українопольське співробітництво з проблеми визначення конструктивних методів і шляхів для реалізації основних компонентів адміністративної реформи. Автори проекту — Януш Гонцяж і Наталія Гнидюк (2004). Наведемо повну структуру цього проекту, адже саме він має неабияке відношення до адміністративного права.

1. Вступ. Реформа державного управління в Україні: розрив між об'єктивною необхідністю та суб'єктивним способом мислення.

1.1. Головна гіпотеза.

1.2. Зауваження до методології.

2. Концептуальні моделі мислення як підґрунтя для конструювання соціальних дій.

2.1. Приховані ментальні структури як основа для визначення ситуації та проектування дій. Поміж фаталізмом і сприйняттям бажаного за дійсне.

2.2. Цінності та культурні взірці.

2.3. Сприйняття системи влади та її найважливіших проблем.

2.3.1. Демократичний баланс політичних сил на противагу харизматичному керівництву та освіченій диктатурі.

2.3.2. Функціональні та дисфункціональні аспекти системи влади.

2.3.3. Яка саме система влади необхідна?

3. Моделі ставлення української політичної еліти до реформи державного управління.

3.1. Структурні зміни на противагу технологічній модернізації. Основна ідея адміністративної реформи.

3.2. Сильні та слабкі боки реформи.

4. Перспективи адміністративної реформи: безнадійна справа чи великий шанс?

4.1. Ставлення, що домінує солідарна база чи крихкий носій реформи?

4.2. Почнемо говорити адміністрації та владі по-іншому.

5. Висновки та презентація досліджень.

Додаток 1. Моніторинґ питань адміністративної реформи в програмах політичних партій і блоків.

Додаток 2. Очікування громадян України від проведення адміністративної реформи.

Додаток 3. Стратегія впровадження адміністративної реформи в Україні.

Додаток 4. Стратегія та план дій зі створення демократичної системи державного управління в Україні [1].

Метод ситуативно-рольових ігор (принципи рольової, ситуативної та ділової гри буде розглянуто в наступній частині).

Кейс-есе. Аналіз кейсу також може застосовуватися як основа для написання аналітичного *есе*, тестового чи екзаменаційного завдання. Основна відмінність від усного розбору кейсу полягає в необхідності чіткого структурування логічних аргументів, які переконливо пов'язуються з висновками автора. Як правило, таке *есе* повинно бути організовано навколо відповідей на три запитання: «Що?, «Чому?», «Як?». При цьому «Що?» визначає основне позиційне твердження автора, «Чому?» — представляє його основні аргументи, а «Як?» — належить до рекомендованих дій (як упровадити пропоноване рішення? Як можна розв'язати певну проблему? Як поліпшити діяльність?).

Основне позиційне твердження є основним елементом, навколо якого студент повинен структурувати й організувати своє *есе*. Аргументи мають базуватися на якісних чи / та кількісних методах аналізу й логічно підтверджувати висновки, яких доходить автор. Ефективний план дій повинен, як правило, містити такі п'ять характеристик:

1. Наявність визначення завдань плану дій, які базуються на розглянутих аргументах.

2. Відповідність плану дій та причин розглянутих в аргументах.

3. Присутність, послідовність кроків виконання плану дій.

4. Реалістичність довго- та короткотермінових дій.

5. Окреслення основних ризиків виконання плану та реалістичні контрзаходи щодо них.

Завдання викладача у тому, щоб детально пояснити студентам основні вимоги до написання такого аналітичного *есе*. Як правило, в цьому разі розрізняють три основні типи *есе* — проблемне, прийняття рішення, оцінювальне.

Структура проблемного *есе*:

1. Визначення проблеми.

2. Діагноз.

3. Аргументи щодо причин.

4. План дій.

Структура *есе* щодо прийняття рішень:

- рекомендоване рішення;
- альтернативи щодо прийняття рішення;
- аргументи щодо надійності обраної альтернативи;
- критичний огляд інших альтернатив;
- план дій з упровадження рішення.

Структура оцінювального *есе*:

- основне оцінювальне твердження;
- критерії оцінювання;
- аргументи щодо оцінювання;
- кваліфікаційні умови (додаткові умови, які не є частиною оцінювання, але на нього суттєво впливають);
- плани дій з оцінювання ефективності діяльності чи прийняття рішення на підставі сформульованих висновків (зменшення недоліків у діяльності чи оптимізації процесу впровадження рішення).

Прикладами вищезгаданих типів *есе* можуть бути такі теми:

1. «Щоб бути вільним, потрібно бути рабом закону».

2. «Найсвятіше, що є у Бога на землі, це Право».

(І. Кант)

3. Яка роль рівності та нерівності? Проаналізуйте таке твердження: «…Це велика помилка робити рівність метою державної політики, тому що елітарне законодавство не сприяє розвитку стимулювання піднесення добробуту людини. Карати багатих — це просто тішити себе сподіваннями, що бідні від цього виграють. Вони програють, оскільки у них — менше можливостей заробити. Але рівність можливостей — це зовсім інше. Це те, що належить кожному, оскільки він — людина. Тому на-

род через державу повинен виступати за рівність в освітніх закладах, за введення невисокого податку на спадок і допомагати тим, хто не з власної провини неспроможний увійти на ринок і знайти своє місце в системі поділу праці. Як тільки ці інститути запрацюють, ми переконаємося, що ринкова конкуренція приведе до досягнення елітарних цілей через переважно добровільний обмін…».

4. «Правова пастка» — це переконаність, що твої права зроблять тебе вільним. «З дитинства Вам навіюють, що у Вас є право на роботу, відпочинок, краще життя, свободу тощо. Багато хто вважає, що тільки за допомогою прав можна вирішити конфліктну ситуацію. Але як бути? У кожного є право на життя, і коли в темному провулку людину зустрічає банда відморозків, тоді право їй не допоможе. Міліція може відкрити кримінальну справу, може знайти вбивцю, але людина від цього не воскресне» (за матеріалами книги Я. Романчука «Лібералізм. Ідеологія (щасливої) людини»).

9.2. Розробка кейсів і ситуативний аналіз

Викладач права, який тільки-но починає працювати, може обрати для себе дві тактичні мети щодо використання кейсів. Перша з них може зводитися до запровадження в освітній процес уже випробуваних, друга — до розробки власних. Якщо в першому випадку від викладача вимагається репродуктивність мислення (тобто точне копіювання наявного з мінімальним урахуванням специфіки аудиторії), то в другому — складна творча праця, кінцевим результатом якої необов'язково буде успіх (особливо за перших спроб створити власний кейс або провести ситуативний аналіз). Мета цього параграфа не в створенні якоїсь нової методики, а в чіткій ідентифікації кейсів (у даному разі мінікейсів) з права, що дасть можливість майбутнім викладачам юридичних дисциплін запровадити власні розробки.

Кейс 1. Рівноправність чоловіків і жінок у законодавстві Великої Британії, Франції, Німеччини та в договорах про Європейський Союз (використано інформацію Raymond Youngs.)

Законодавство Європейського Союзу ґрунтується на основних положеннях Маастрихтського та Амстердамського договорів ЄС, в яких чітко виписані рівні права чоловіків і жінок щодо праце-

влаштування, заробітної плати тощо. Зокрема, стаття 141 Амстердамського договору, колишня 119 Маастрихтського договору передбачає:

1. Кожна держава-член забезпечує дотримання принципу рівної оплати для чоловіків і жінок за однакову роботу або роботу однакової вартості.

2. Для цілей цієї статті термін «оплата» означає звичайну мінімальну чи базову зарплату або заробіток, а також будь-яку іншу винагороду в грошовій або натуральній формі, яку робітник отримує в результаті своєї праці прямо чи опосередковано від працедавця.

Рівна оплата, без дискримінації за статевою ознакою, означає:

— що оплата за рівну відрядну роботу повинна вираховуватися на основі тих самих одиниць вимірювання;

— що оплата за погодинну працю повинна бути однаковою за однакову роботу.

3. З метою забезпечення повної рівності між чоловіками та жінками в питаннях зайнятості принцип однакового підходу не повинен унеможливлювати наявність чи прийняття будь-якою державою-членом заходів, що створюють конкретні переваги для статі, яка недостатньо представлена, для здійснення нею професійної діяльності чи для компенсації перешкод у професійній кар'єрі.

Подібним до наднаціонального є законодавство національне, яке не може йому суперечити, проте може виражати певну специфіку.

ВЕЛИКА БРИТАНІЯ

Основними законами, що регулюють рівність прав чоловіків і жінок, є «Акт про однакову зарплатню чоловіка та жінки» (1970 р.) та «Акт про статеву дискримінацію» (1975 р.), який забороняє статеву дискримінацію в галузі зайнятості, освіти, місця проживання, постачання товарів і послуг споживачам або певним секторам економіки.

Шлюбна дискримінація вважається існуючою, коли вона спрямована на різне відношення до людини, яка вінчалася з іншою людиною, та такою, яка цієї процедури не проходила.

Пряма статева дискримінація чиниться тоді, коли жінка розглядається як менш значуща особа, ніж чоловік, наприклад, у проведенні лікування.

Звичайною дискримінацією вважається та, коли до жінки висуваються невиправдані вимоги порівняно з тими, які висуваються до чоловіка.

ФРАНЦІЯ

Параграф 1 преамбули Конституції 1946 р. проголошує, що громадяни Франції визнають: кожна особа володіє невід'ємними, однаковими та святими правами незалежно від віросповідання, статі та віку.

Параграф 3 преамбули Конституції 1946 р. передбачає, що закон гарантує жінкам однакові права з чоловіками.

У параграфі 5 преамбули Конституції 1946 р. зазначено, що нікому не може бути відмовлено в працевлаштуванні або звільненні через походження, переконання чи віру.

Параграф 12 преамбули Конституції 1946 р. проголошує солідарність і рівність усіх людей щодо французької мови.

Вимоги Конституції до законодавчої влади, як і в інших країнах, можуть бути прихованими, це може залежати від політики запровадження закону. Наприклад, ненаділення іноземців правом на володіння, пільгами соціального страхування, невключення до процесу зниження податків.

Предмет 3 Основного Закону: 1) всі громадяни є рівними перед законом; 2) чоловіки та жінки мають рівні права; 3) ніхто не може бути звільненим у праці через його стать, походження, мову, релігійні переконання.

Предмет 5 статті 6 Основного Закону надає однакові права позашлюбній дитині поряд із законнонародженою.

Федеральний Конституційний суд затвердив різні правила про пенсійний вік для громадян різних професій, однак і багата, й бідна людина мають бути рівними з іншими в лікуванні, сплаті податків тощо.

Завдання та запитання до кейсу

1. Поясніть і обґрунтуйте, яким має бути процес гармонізації Права ЄС, Конституції Франції та законів Великої Британії.

2. Спрогнозуйте, що залишиться, коли деякі із законів Франції не відповідатимуть законодавству ЄС, особливо щодо рівних прав. Людина подає позов на державу Французька республіка і… (виграє, програє?).

3. У якій країні з двох наведених, на вашу думку, більш чітке законодавство щодо рівних прав чоловіків і жінок? Поясніть, чому це так.

4. На який бік ви станете щодо недавніх заворушень у Франції на релігійній основі? Ціла низка мусульманських громад наполягала на тому, щоб дівчата з їх сімей приховували (частково) своє обличчя. Французький уряд вважав, що такі дії суперечать національному законодавству та традиціям освіти в цій країні, адже

корінні французи живуть у власній країні і не розуміють, чому вони мають пристосовуватися до смаків іноземців.

5. Мадам Д. працює викладачем історії в ліцеї міста Ліможа, її чоловік викладає право в сусідньому ліцеї. Прийшовши додому, вона тяжко зітхає: «Чоловік має утримувати сім'ю! А в нашій сім'ї ми отримуємо однакову зарплату. Пригадую, мені розповідала бабуся, що її чоловік працював, а вона була домогосподаркою». Підготуйте, спираючись на цей кейс, промову чоловіка.

(Методичне зауваження. У цьому кейсі можна побачити дуалістичну структуру, тобто ситуацію на ситуацію.)

Кейс 2. Порівняльний кейс з трудового законодавства

Секція 8. «Акта прав зайнятості» (1996 р.) у Великій Британії.

П. 1. Працівник має право бути проінформованим з боку працедавця перед початком або під час його роботи про розміри оплати праці, про що свідчить підписана сторонами угода.

П. 2. Угода має містити такі положення:

а) загальну суму оплати чи заробітної плати;

б) суму коштів, що буде отримана (якщо вона є фіксованою), та суму коштів, що мають бути вирахувані в працівника;

в) розмір чистої заробітної плати чи її мінімального рівня.

П. 2.3.7. Інтерпретація поняття «заробітна плата».

Заробітна плата працівників включає всі суми виплат, які отримує працівник за свою діяльність, вона включає:

а) будь-які гонорари, бонуси, комісійні, святкові виплати, інший заробіток, що визначається умовами контракту чи іншими обставинами.

За внесеною свого часу пропозицією Деланея (1992 р.), кандидат на звільнення може бути звільнений без попередження, а як компенсація йому може бути наданий працедавцем чек на 82 фунти стерлінгів (близько 820 гривень).

Завдання та запитання до кейсу

1. Чи є справедливою пропозиція Деланея?

2. На підставі порівняльного аналізу поясніть та обґрунтуйте основи українського трудового законодавства щодо зарплати та порядку звільнення.

3. Які положення вітчизняного законодавства є подібними до британського? Підтвердить це відповідними фактами.

4. Які зміни необхідні, на ваш погляд, у трудовому законодавстві України, щоб воно стало ефективнішим?

5. Оцініть ризик українського студента, який вирішив попрацювати влітку на збиранні врожаю суниць у Великій Британії.

Кейс 3. Як стати громадянином країни?

Нові правила для міґрантів у Великій Британії пов'язані із системою накопичення балів — *poits-bases system*. Таку схему запроваджено також в Австралії, США, Канаді, Новій Зеландії, Німеччині, Польщі, Іспанії, Португалії, Чехії.

Схема має такий вигляд.

Громадянство надається в три етапи. Тому, хто прагне стати британцем, надають тимчасовий дозвіл на проживання (*temporally residence*) терміном на 5 років; потім упродовж року він стане громадянином-стажерам (*probationary citizen*), після чого в разі успішного проходження терміну випробування стане повноправним громадянином (permanent residence).

За таких умов претендент на громадянство має вивчити англійську мову, сплачувати податки, перебувати на самозабезпеченні, підкорятися закону, демонструвати інтеграцію в британське суспільство, відіграючи при цьому активну роль, наприклад, працюючи волонтером. Стати громадянином-стажером не зможе той, хто відсидів термін за ґратами. Також передбачені відповідні санкції за небезпечне керування автомобілем, антигромадську поведінку, а також викидання сміття в недозволеному місці. Зазначені порушення затримуватимуть отримання громадянства.

Отримати латвійське громадянство може:

1. Людина, яка була громадянином Латвії станом на червень 1940 р. та її нащадки, окрім людей, які були громадянами іншої країни на травень 1990 р.

2. Громадяни, які мають житло в Латвії й отримали середню освіту в школах з латвійською мовою.

3. Діти, які були знайдені чи проживають на території Латвії, а їх справжні батьки невідомі.

4. Діти-сироти, які проживають у сиротинці чи в інтернаті.

5. Громадянином Латвії може бути:

— людина, яка володіє латвійською мовою та проживає не менше, ніж п'ять років у країні;

— хто знає основні положення Конституції Латвії, права та обов'язки громадянина;

— хто має законний прибуток;

— хто присягнув на вірність Республіці Латвії;

— хто не підпадає під обмеження вимог до громадянства.

Завдання та запитання до кейсу

1. Учасники кейсу мають поділитися на три групи.

2. Щодо відповідної країни, а також України порівняйте підстави для набуття громадянства.

3. Наскільки великими є відмінності між процесами набуття громадянства в Україні та порівнюваними країнами?

4. Обґрунтуйте та продемонструйте на прикладі, який позитивний або негативний досвід упровадження правових механізмів інших країн може бути перенесений в аналогічну сферу в Україні.

5. У Великій Британії не присягають на вірність їй (хіба що тільки Королеві), у Латвії присягають. Чому, на вашу думку, латиші вирішили це зробити? Який досвід у цьому питанні слід перейняти Україні? Аргументуйте свою відповідь.

Кейс 4. Справа Ла Грандів

Передмова

У Віденській «Угоді про консульські відносини» 1963 року, зокрема в статті 36, зазначається, що працівникам консульства (консульським офіцерам) надається право зв'язуватися з будь-ким з нації, яку вони представляють, хто перебуває під арештом, з метою надання йому підтримки, захисту його інтересів і правозахисту. Також зазначається, що іноземний співвітчизник має бути негайно поінформований про його права згідно з цією угодою. У разі того, що можуть виникнути суперечності, право загальмувати покарання надається міжнародному суду. Стаття 41 Статуту міжнародного суду дозволяє йому віддати тимчасовий наказ, що гальмує виконання покарання, поки не буде ухвалено остаточне рішення. Угоду свого часу ратифікували, зокрема, Німеччина і США.

Ситуація

Карл і Вальтер Ла Гранди були братами, обидва німецькі піддані, проте майже все своє життя, починаючи з дитинства, прожили в США. У 1982 р. вони пограбували банк у штаті Арізоні і під час цього злочину вбили менеджера банку. Брати були заарештовані, їм було висунуте звинувачення. З часом вони постали перед судом штату. Під час судового розслідування було доведено їхню провину та винесено вирок: смертна кара.

Проте жодному із злочинців не було доведено його права, згідно з угодою. Це сталося лише після вироку. Згідно з американським законодавством, відмова влади поінформувати засуджених щодо їхніх прав не могла використовуватись як підстава для заперечення їх осудності. 24 лютого 1999 р. Карл Ла Гранд був страчений. 2 березня 1999 р. мав бути страчений його брат — Вальтер. Німеччина звернулася до міжнародного суду з проханням надати тимчасовий дозвіл на гальмування вироку доти, доки суд не прийме остаточного рішення. Це сталося 3 березня 1999 р., тобто днем пізніше, ніж відбулася страта.

Незалежно від обставин слухання тривало. Остаточний вирок було винесено 27 червня 2001 р. Суд постановив, що відмова США інформувати братів про їх права, згідно з Угодою 1963 р., є прямим порушенням міжнародного права. Після ретельного розгляду міжнародний суд дійшов висновку, що тимчасове гальмування вироку було обов'язковим для виконання.

Наслідки

Німеччина не стала вимагати грошової компенсації. США визнали, що брати мали бути проінформовані щодо їхніх прав. Представники США попросили вибачення у представників Німеччини та запевнили, що вони відтепер обов'язково інформуватимуть звинувачених іноземного походження про їхні права.

Завдання до кейсу

1. Змоделюйте ситуацію, в якій за аналогічний злочин мав би нести відповідальність підданий США в Німеччині.

2. Уточніть, що б йому не загрожувало в цій країні та в ЄС у цілому?

3. Спрогнозуйте, яким мало б бути покарання американської Феміди, якщо відбулося «тихе пограбування банку» без людських жертв.

4. Перевірте свою ерудицію. Чи в усіх штатах США вирок за цим злочином був би таким самим?

Запитання та завдання до теми

1. Дайте правильну відповідь («так» чи «ні»).

Аналіз ситуації передбачає виокремлення не стільки фактів, скільки проблеми та її чинник.

2. До кейс-технології можна віднести:

а) «метод інциденту»;

б) мета-план;

в) «баскетметод» (кошиковий метод);

г) ігрове проектування;

ґ) «симпозіум»;

д) метод ситуаційно-рольових ігор.

3. Ігрове проектування може включати проекти різного типу:

а) креативний;

б) конфліктогенний;

в) аналітичний;

г) рольовий;

ґ) пошуковий;
д) діяльнісний;
е) дослідницький.

4. Вкажіть послідовність технології розробки кейс-ситуації:

а) визначення проблеми ситуації, її контур, створення її узагальненої моделі;

б) пошук аналогу узагальненої моделі ситуації в реальному житті;

в) визначення джерел і методів добору інформації;

г) формулювання навчальних цілей і завдань аналізу ситуацій;

ґ) визначення змісту інформації, необхідної для описання ситуації;

д) створення моделі ситуації;

е) визначення теми, основного змісту;

є) перевірка ступеня відповідності моделі ситуації;

ж) визначення форми та характеру моделі ситуації;

з) збирання необхідного матеріалу.

5. Поясніть та обґрунтуйте, у вивченні яких проблемних ситуацій, правових колізіях можна використовувати методику прийняття рішень і конкретизуйте, яку з них.

6. Розробіть методичні рекомендації з підготовки та складання кейсу. У чому специфіка цієї діяльності?

7. За зразком, поданим у розділі, складіть кілька різних за типами кейсів за її спеціалізацією.

8. Визначте переваги проектної діяльності у вивченні юридичних наук. Обґрунтуйте вагоміші для цієї діяльності, на ваш погляд, типи проектів.

Література

1. *Гонцяж Я., Гнидюк Н.* Адміністративна реформа: нездійснені мрії та втрачені можливості. Як знайти конструктивний шлях для реалізації основних компонентів адміністративних реформ? — К.: Міленіум, 2002. — 136 с.

2. *Дерлоу Дес.* Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішень: Перекл. з англ. — К.: Все увито, Наукова думка. 2001. — 242 с.

3. *Кларин М. В.* Корпоративный тренинг от А до Я: Научн.-практ. пособ. — Изд. 2, испр. и доп. — М.: Дело, 2002. — 224 с.

4. Новые педагогические и информационные технологи в системе образования: Учебн. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. ква-

лиф. пед. кадров / Под ред. Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. — М.: Академия, 2001. — 272 с.

5. Настольная книга учителя обществознания: Справочн.-метод. пособ. / Сост. Т. И. Тюлева. — М.: ОО «Изд. Астрель», ООО «Изд. АСТ», 2003. — 428 с.

6. *Островська К.* Деякі аспекти тренування юридичного мислення у вищих навчальних закладах // Юридичний журнал. — 20058. — № 11. — С. 93—94.

7. *Панфилова А. П., Громова Л. А., Богачек И. А., Абчук В. А.* Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / Под ред. В. П. Соломина. — СПб.: Питер, 2004. — 240 с.

8. Ситуаційна методика навчання: український досвід: Збірник статей / Упорядн. О. Сидоренко, В. Губа. — К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. — 192 с.

9. *Сурмін Ю. П.* Методология анализа ситуаций. — К.: Центр инноваций и развития, 1999. — 94 с.

10. *Шпанковская Н. Г., Пономаренко В. А.* Методические указания для преподавателей по разработке и применению в учебном процесе конкретних ситуаций и производственных задач. — Д.: ДМетИ, 1985.

11. Як викладати ситуаційні вправи / За ред. О. І. Сидоренка. — Вид. 2. — К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. — 64 с.

12. *Asif H. Qureshi.* International Economic Law. Sweet and Maxwell. — London, 1999. — 417 p.

13. *Curzon B.* Family law of International Trade. — London: Cavendish Publishing, 1997. — 364 p.

14. *Chuah J. C. T.* Law of International Trade. — London — Sweet & Maxwell, 1998. — 455 p.

15. *Ellet W.* The Case Study Handbook. Boston: Harvard Business School Press. 2007.

16. *Gomm R. Hammerseley M., Foster P. Case* Study Method. — London: Sage, 2006/

17. *Heath J.* Teaching and Writing Case Studies: A Practical Guide, ECCH: Cranfield University, 2006.

18. *Kitty O. Locker.* Business and Administrative Communication. — Boston—Homewood: Irwin, 1989. — 206 p.

19. Legislative acts of the CIS and the Baltic states on citizenship, migration and related, matters. — Moscow—Helsinki, 1996. — 429 p.

20. *Norbert Paland.* Labor Law: An overview. — Cologne, 1999. — 538 p.

21. *Paul Craig.* EU law: text, cases and materials. Second Edition. — Oxford unsversity press, 1998. — 1152 p.

22. *Youngs Raymond.* English, French and German comparative Law. — London—Sydney, 1998. — 466 p.

23. *Yin R. K.* Case Study Reaserach: Desing and Methods. CA: Sage, 1994.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

10.1. Ігрові імітаційні методи навчання

Порівняно з традиційними методами навчання гра значно активізує навчальний процес і являє собою особливий вид діяльності в умовах створення навчальної ситуації та її застосування для реалізації головного дидактичного завдання.

Сучасні педагогічні ігрові технології базуються на фундаментальних ідеях К. Д. Ушинського, С. П. Рубінштейна, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, Ж. Піаже, М. Монтесорі, Ф. Фребеля та інших учених, які розробили методи ігрового навчання.

У побутовій свідомості слово «гра» нерідко асоціюється зі «змаганням», «імітацією», «наслідуванням», «умовністю», «моделлю», «несерйозність» тощо. Іноді гру визначають як непродуктивний вид діяльності, де важливим є процес, а не результат. Частина дослідників вважає, що в основі гри має неодмінно лежати змагання, інші ж переконані, що це має бути лише рольова імітація.

Тим не менше, більшість науковців сходиться на думці, що в центрі ігрового моделювання обов'язково має відбуватися побудова імітаційної моделі, яка водночас включає найхарактерніші ознаки й якості реального об'єкта, реальних обставин і найбільш повно відображає суттєві боки навчальної дисципліни. При цьому викладач у процесі гри виступає як керівник, організатор і стратег.

Дещо відрізняються мотивації гри у ВНЗ. Основною спрямованістю ігрової діяльності студентів має бути: отримання знань і навичок, а також компетентності щодо майбутньої професійної діяльності, власне (адекватне) оцінювання ролі, яка виконується, та перемога в змаганнях. Тож сучасна гра набуває значно більшої кількості переваг порівняно з іншими методами навчання. Вона дозволяє підвищити ефективність навчання та стимулює цікавість до майбутньої діяльності спеціаліста, зокрема його досвіду, який є максимально наближеним до практики. Саме гра концентрує інтелектуальні зусилля на досягненні конкретної мети.

Без сумніву, сучасна гра є ефективним методом викладання, проте викладачеві права необхідно пам'ятати, що функції ігор обов'язково мають бути гармонізованими із загальнодидактич-

ними функціями. Це робиться для того, щоб уникнути ситуації, коли гра проводиться заради гри (табл. 10.1).

Таблиця 10.1

ФУНКЦІОНАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ІГОР, за Ю. П. СУРМІНИМ

Назва дидактичної функції	Функції ігор
Пізнавальна	Пізнання довкілля, ролей, своїх можливостей
Соціологізаторська	Формування під час гри необхідних якостей особистості
Тренувальна	Тренування вмінь і навичок
Комунікативна	Гра є засобом спілкування
Розважальна	Збуджує емоції
Перевірочна	Тестування на розвиток певних якостей

У вітчизняній педагогіці свого часу були спеціально створені для навчання дидактичні ігри, які в основному орієнтовувалися на дошкільнят та учнів молодших класів. У 70-х роках XX ст. ігри стали доволі популярними, а їх адресність була значно розширена. У цей період накопичувався досвід їх використання як засобу активізації навчання, а вже з 80-х років століття, що минуло, значного поширення набувають сучасні ділові ігри, які активно використовуються й нині. Їх відмітними рисами стали чітка постановка мети та завдання, адресність, розширення вікових категорій, для яких вони створюються, професійна орієнтація, імітаційний характер.

Ділові ігри:

♦ активізують мислення за допомогою відповідної технології навчання;

♦ активність, якої набувають студенти за допомогою гри, є тривалою та стійкою;

♦ стимулюють самостійне прийняття слухачами творчих і вмотивованих рішень і здійснення практичних кроків;

♦ реалізують процес навчання на груповому рівні та за певним алгоритмом;

♦ підвищують ефективність навчання завдяки глибокому та швидкому засвоєнню знань, умінь і навичок.

Ігрова імітація процесів управління обов'язково має містити етапи планування, форми організації та регулювання, а також контроль та облік, вона дозволяє комплексно охопити низку дисциплін у їх взаємозв'язку, поставити студента в такі обставини умовної дійсності, які б вимагали застосування ним набутих знань, умінь і навичок.

Взявши за основу дослідження А. П. Панфілової, Ю. П. Сурміна, М. В. Кларіна, В. А. Трайнєва, спробуємо систематизувати ділові ігри (табл. 10.2).

Таблиця 10.2

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ДІЛОВИХ ІГОР

Функціональна класифікація	Діяльнісна класифікація
Імітаційні	Управлінські, військові
Дидактичні	Спрямовані на розвиток, інтелектуальні
Рольові	Інсценування, політичні, соціограма, психодрами, ситуаційно-рольові
Організаційно-діяльнісні	Проблемно-ділові, імітаційно-моделювальні, інноваційні, рефлексивні, пошуково-апробаційні, проектні
Виробничі	Кваліфікаційні
Дослідницькі	Експериментальні, експертні

Необхідно зауважити, що застосування ігрових методів у викладанні права є досить актуальним, адже воно дає можливість вводити та відпрацьовувати знання, вміння та навички (комунікативні, організаторські, управлінські) на змодельованому, умовному чи реальному ситуаційному матеріалі, що дозволяє студентам набувати досвіду ефективного рішення реальних професійних завдань. Завдяки цим особливостям ділові ігри можна вважати такими, що надають неабиякі можливості і для викладача, і для студента, які разом реалізують ті чи інші завдання, тобто діють спільно. Усі ділові ігри мають поліструктурну основу, яка складається з кількох мікроструктур.

1. *Проектувальна структура.* Вона включає формулювання основної мети ігрового колективу та завдань гри, необхідних інструкцій і правил гри, визначення ступеня реалізації цілей та завдань на різних етапах її реалізації.

2. *Погодинна структура (часовий лаг)* визначає регламент гри, витрати часу й організаційні зусилля проведення гри з боку її організаторів та учасників, а також обговорення її результатів.

3. *Рольова структура.* Вона включає, по-перше, опис ролей, що моделюють професійну діяльність, тобто беруть участь в імітації соціально-виробничої системи; по-друге, функції ролей, які необхідні для керівництва ходом гри; по-третє, психологічних ролей експертів, які необхідні для подолання труднощів з оцінюванням; по-четверте, ролей, які спеціально вводять у гру з метою підвищення емоційного напруження в учасників; по-п'яте, конкретних ролей і функцій гравців [15].

4. *Методична структура.* Представлена конкретною методикою проведення гри (блок-схема, сценарій, карта), системами оцінювання діяльності учасників, технічними, наочними засобами навчання. Даною структурою передбачено застосування методів управлінського консультування, групової праці над проблемою й опрацюванням альтернативних рішень, розробки коригуючих питань, обговорення основних етапів гри тощо.

5. *Структура контролю* включає систему оціночних показників (тестів) як для колективної, так і для індивідуальної роботи учасників протягом усієї гри та на її заключному етапі, рефлексивний аналіз гри всіма учасниками, підготовку ігрового документа.

Отже, під діловою грою, за В. Я. Віленським, П. І. Образцовим та А. І. Уманом (2005), слід розуміти процес вироблення та прийняття рішень в умовах поетапного уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, яка доповнюється та здобувається в поетапному ході гри. Образно кажучи, ділову гру можна уявити у вигляді системи взаємопов'язаних конкретних ситуацій, які впливають одна на одну, тому основне рішення можна отримати з урахуванням цих впливів і кінцевої мети. Це, в свою чергу, дозволяє моделювати навчання так, щоб вирішення кількох конкретних ситуацій було не роз'єднаним, а підпорядкованим єдиній меті.

Сучасна ділова гра в ході викладання права дає великі дидактичні можливості, а відтак і забезпечує реалізацію цілої низки освітніх завдань:

— закріплення, узагальнення та застосування знань під час вивчення різних юридичних дисциплін, формування чіткого уявлення про майбутню правозахисну діяльність;

— розвиток навичок ефективного управління проектом, справою, навчальним процесом;

— засвоєння особливостей колективної професійної діяльності (мікрогрупа), набуття навичок організації взаємодії (кількох груп або мікрогруп).

Ось тому основними правилами побудови ділової гри є:

- принцип імітаційного моделювання конкретних умов;
- принцип ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності;
- принцип взаємодії;
- принцип діалогового спілкування;
- принцип проблемного змісту.

Ці фундаментальні положення увійшли до авторської моделі побудови структури ділової гри (за Н. В. Борисовою, А. А. Соловйовою, Ю. С. Арутюновим, А. А. Вербицьким), яку унаочнено на рис. 10.1.

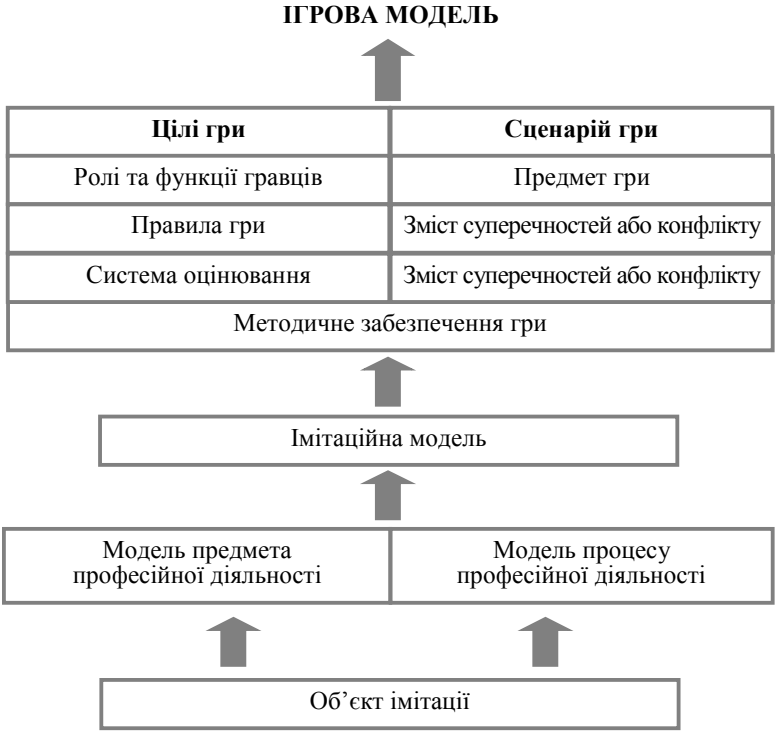


Рис. 10.1. Структура ділової гри [9]

У сучасних умовах в силу їх простоти та зручності надзвичайну популярність здобули дидактичні ігри. Основні педагогічні можливості таких ігор пов'язані насамперед з формуванням у студентів та учнів досвіду діяльності, ціннісних орієнтацій, поглибленням і творчим застосуванням опорних знань. Для дидактичних ігор притаманним є надзвичайно високий рівень мотивації залучення студентів до навчання. Цей метод, моделюючи реальні ситуації з життя, сприяє швидкій інтеграції знань через міжпредметні зв'язки, застосування їх у нових, нестандартних умовах, він активно розвиває творче, продуктивне мислення і, що досить важливо, сприяє формуванню вмінь і навичок міжособистої взаємодії.

Наведені вище теоретичні міркування яскраво розкриваються в цілій низці прикладів.

♦ Яскравим освідченням практичного застосування наведеного вище методу може бути *гра «Принципи»*, яку докладно описала А. П. Панфілова та яка була модернізована нами спеціально для викладання права. Пропонована новація може бути використана у викладанні теми «Права людини».

Слухачі розподіляються на мікрогрупи, кожна з яких має розглянути 10 статей «Декларації прав людини»:

1 мікрогрупа — 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28.

2 мікрогрупа — 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 29, 23, 26, 29.

3 мікрогрупа — 3, 6, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30.

Учасники гри повинні чітко визначити суть і принципи, які лежать в основі цих статей, та під час звітування узагальнити у стислій формі отриманий ними емпіричний матеріал.

У ході дискусії обговорюються такі питання:

— Чому ці принципи ви вважаєте важливими?

— Як практично змінилася б наша країна, якби цих принципів дотримувалися всі громадяни?

— Як, наприклад, змінилося б управління на місцях? Підтвердіть свою думку конкретними прикладами із свого краю.

♦ *Гра «У деяких випадках...»* або *«Права людини»* (ідея Citizenship Foundation, Велика Британія).

Мета: з'ясувати, чи існують дії по відношенню до людини, які не можна здійснювати за жодних обставин.

Ідея для засвоєння: право на життя, як і інші права, є невід'ємним правом людини.

Обладнання: ігрове поле (за кількістю мікрогруп), набір карток з текстом (за кількістю мікрогруп), текст загальної декларації прав людини.

Ігрове поле має такий вигляд, як це показано на рис. 10.2:

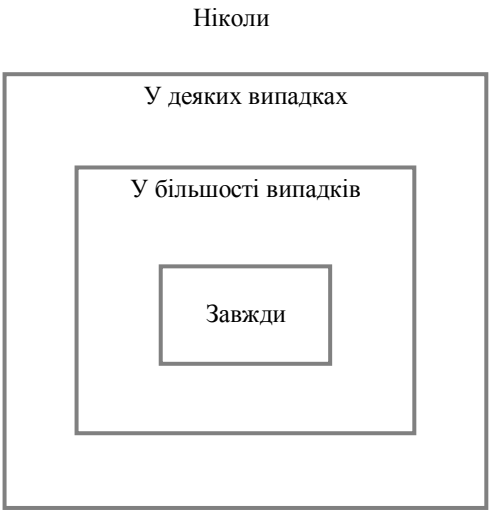


Рис. 10.2. Ігрове поле «У деяких випадках…»
(ідея Citizenship Foundation, Велика Британія)

Наведемо типові приклади тексту для карток:

«Людям дозволяється критикувати свій уряд».

«Не можна примушувати людину працювати».

«Люди можуть говорити, писати все, що забажають».

«Люди, які перебувають у в'язниці, повинні знати, чому їх там тримають».

«Люди можуть мандрувати та покидати свою країну, коли вони того побажають».

«Досягнувши певного віку, людина може одружитися з ким побажає».

«Не можна вбивати».

«Не можна утримувати рабів» тощо.

Перебіг гри

1. Учасники гри отримують картки і, спираючись на власну думку та свої рішення, розкладають картки на ігровому полі.

2. Викладач проводить фіксування розташування карток з графами «Завжди», «У більшості випадків», «У деяких випадках», «Ніколи».

3. Обговорення кожної картки. Головне завдання тренера (викладача) з'ясувати, де має бути картка. Якщо не можна досягти

спільного рішення, необхідно пояснити учасникам, що саме компроміс буде найкращим методом розв'язання.

4. Поповнення переліку тверджень з центру ігрового поля.

5. Підбиття підсумків: картки в центрі ігрового поля відображають ті права, які повинні мати люди за будь-яких обставин.

Другий варіант гри має дещо іншу мотивацію, адже передбачає виокремлення трьох фундаментальних принципів, що забезпечують реалізацію відповідних підходів, трьох основних прав, яких позбавляють, та трьох прав, які реалізуються.

Спираючись на опрацьовані матеріали газет, журналів та відповідну рекламу, студенти мають знайти конкретні факти, які яскраво ілюструють кожний з проголошених принципів (прав).

Коли учасники гри виконають завдання і першого, і другого варіантів гри, запропонуйте їм переглянути «Загальну декларацію прав людини», знайти відповідні статті та обґрунтувати свій вибір.

Слід зауважити, що результатом гри має бути групове обговорення таких питань.

- Чи легко було знайти приклади, ситуації, в яких права людини захищають, реалізують, заперечують?
- На який принцип важко було знайти приклади? Чому?
- Чи знайшли ви матеріали, які б ілюстрували всі три принципи одночасно? Які? Чому?
- Чи вдалося вам знайти опис такої ситуації, в якій захист прав однієї людини (групи людей) призводив до нехтування правами інших людей?
- Чи можливо застосувати у будь-якому з прикладів ідею «мої права закінчуються там, де починаються твої»? Чи допоможе застосування цієї ідеї знайти краще рішення для всіх, хто має відношення до цієї ситуації? Якщо так — то чому? Якщо ні — то чому?

Таку модель викладання можна запропонувати також для вивчення питання про заходи, запроваджені міжнародним співтовариством щодо захисту прав мирного населення в умовах конфліктів або прав соціально незахищених верств населення в країні.

Гра, що моделює, — означає навчальний дослід, який надає можливість слухачам брати участь у відтворенні, імітації спрощеної моделі соціального світу, під час якого студенти прагнуть виконати конкретні завдання. Модель, на думку М. В. Кларіна, є умовною заміною реальності, в якій зберігається важлива для нас специфіка. Дані ігри в своїй основі передбачають заміну реальності узагальненою, іноді зовсім відстороненою моделлю. На відміну від імітаційної гри, ті, що моделюють, своєю умовністю можуть віддалятися від

робочої реальності та не давати можливості студентам переживати повний спектр тиску проблем виробничого характеру. Натомість задана в моделі структура дій дає можливість ефективно відпрацьовувати вміння та навички майбутнього спеціаліста.

Імітаційне моделювання є послідовним процесом, що має циклічний характер і включає цілу низку тісно взаємопов'язаних етапів. Циклічність виявляється насамперед у необхідності постійного звернення до попередніх етапів і повторення раніше вивченого та опрацьованого матеріалу, що був змінений через необхідність гармонізації з основними параметрами моделі [5]. Імітаційне моделювання доволі часто проходить за допомогою сучасних комп'ютерних технологій, які поки що не можуть цілком замінити діяльність викладача (тренера).

За О. В. Сєрою (2003), структура імітаційного моделювання має на сьогоднішній день складну поліциклічну основу (рис. 10.3).

Рис. 10.3. Структура імітаційного моделювання, за О. В. Сєрою

М. В. Кларін вважає, що імітаційне моделювання дозволяє краще зрозуміти й усвідомити основні риси робочої реальності, відтворити реальні ділові ситуації, воно надає можливість як викладачеві, так і студентові чітко відпрацювати функціональні взаємодії. Предметом імітації при цьому можуть виступати, наприклад, певні дані та показники діяльності компанії, в інших — управлінські взаємодії. Ці взаємодії «прораховуються», усвідомлюються в комп'ютерному варіанті, що дозволяє уникнути прямого занурення в певну роль. Такий вид ігор вимагає від їх учасників чітких оперативних рішень. Взаємопов'язаність рішень визначає траєкторію участі слухача в імітаційній грі.

Хоча комп'ютерні імітаційні ігри виникли ще в 1975 році в США, вони не втратили своєї актуальності й досі. У сучасних іграх кожен вибір гравців викликає суттєвий поворот у сюжетній дії, наочну реакцію персонажів, тобто ролей, які виконують професійні актори. У ході гри проводиться моделювання роботи керівника проекту, спільно приймаються рішення вже по ходу сюжету. Можуть імітуватися, наприклад, канали отримання інформації: офіційні, повсякденні, неформальні, які відображають ділові зустрічі, службові запитання, збори. Комп'ютерна програма пропонує варіанти прийняття рішень з обґрунтуванням кожного з них. Такі ігри, за М. В. Кларіним, проходять кілька раундів, інколи вони можуть імітувати певний відтинок року. Результатом обраних та опрацьованих рішень може стати набір показників (за відповідний час), які відображають стан команди, відносини ключових зацікавлених сторін в організації, а також положення основних параметрів проекту. Після кожного ігрового періоду учасники отримують текстові коментарі своїх дій від комп'ютера та пояснення від тренера. На цій основі проходить аналіз і переоцінка дій (проблематизація) уточнення та зміна тактики, апробація нових професійних дій у новому ігровому періоді [5].

Ділова гра, базована на імітації, використовує два методи: розігрування ролей та моделювання. Це дозволяє розраховувати на взаємне доповнення (синергію) ігрових компонентів. А відтак рольова гра робить цей вид роботи яскравим, емоційним, практичнішим, натомість моделювання — дозволяє чітко представити собі ситуацію, уявити риси її реальності та з'ясувати, в чому ж полягає недосконалість імітації.

Окремо варто виділити рольову гру як форму моделювання особистістю тих соціально-правових відносин, які панують у суспільстві, з'ясувати їх конкретні прояви. Зміст такої гри реалізується в окремо взятій на себе слухачем ролі, тож кожна роль пе-

редбачає певні правила поведінки, при цьому учень (студент) керується не привабливістю ситуації, а правилами обраної ролі. Рольова гра може бути однією з основних (так актуальних тепер) технік соціально-психологічного театру, особливо для постановки сцен профілактичного характеру. Рольова гра широко застосовується в психодрамі та в інших психокорекційних підходах. У класичному вигляді психодрама — це груповий психокорекційний процес, у якому драматична імпровізація слугує дослідженню внутрішнього світу суб'єкта. Це справді постановка, яка відображає реальні проблеми учасників, а не розігрується за задуманим сценарієм. У психодрамі дії вигаданих персонажів змінюються спонтанною поведінкою учасників психологічної корекції [4]. Отже, психодрама є способом викриття та вивчення особистісних проблем, страхів, фантазій, зведення до відповідних дій. Відтворюючи життєві ситуації, саме вона дозволяє ефективніше, ніж вербалізація, досліджувати почуття і формувати нові установки та моделі поведінки. На відміну від звичайного театру психодрама мотивує до вивчення таких ролей, які мають для учасників найважливіше значення.

Розвиток психодрами пов'язаний з іменем Якоба Леві Морено (1892—1974), який був дослідником не лише в галузі психології та методики викладання, а й у соціометрії. Морено вважав, що психодрама створює необхідні умови, щоб людина могла активно випробовувати себе в найрізноманітніших ролях, які мають (або не мають) пряме відношення до реального життя. Специфіка кожного виду мистецтва приводить до настання низку специфічних моментів у його сприйнятті, впливу на фізичний, психологічний стан людини. Театр збагачує духовний світ людини, розвиває співпереживання, вміння зрозуміти іншу людину, стати уважним і чуйним. Усі ці якості необхідні людині для існування в оточенні, від них залежить створення здорового морального клімату, який би допоміг уникнути стресових ситуацій, окремих конфліктів. Нездорові відносини, які завдають душевного болю, ведуть до нервових зривів, — створюють передумови для виникнення ряду правопорушень. Відтворювання специфічних образів у соціально-психологічному театрі з профілактичною метою може відбуватися в різних формах, таких, як переказ профілактичного матеріалу, аналіз статистичних даних, інсценування художніх текстів, імпровізаційне інсценування життєвих ситуацій.

Наведемо приклад тренінгу щодо профілактики асоціальної поведінки, що базується на основах правових знань. Основними вправами відповідного заходу можуть бути:

— вправа «Наші емоції — наші вчинки»;

— дискусія «Відповідальність за результати конфлікту»;
— дискусія «За що несуть відповідальність батьки»;
— вправа «Список претензій»;
— вправа «Навчаємося говорити «Ні»;
— рольова гра «Ситуація примусу»;
— інформаційно-правова частина «Відповідальність за групові правопорушення»;
— дискусія «Вживання наркотиків — справа особиста», «Альтернатива алкоголю» [7] тощо.

Як і раніше, основою психодрами вданий час залишається рольова гра. Техніка її спрямована на уточнення та розвиток теми, профілактичного сюжету, активізацію психологічного процесу, полегшення зіткнення з проблемами, які мають конфліктний характер. Техніки рольових ігор можна класифікувати у такий спосіб (табл. 10.3).

Таблиця 10.3

КЛАСИФІКАЦІЯ РОЛЬОВИХ ІГОР (за технікою проведення)

За типом використання мови	Вербальні (мовні), невербальні, письмові вправи
За ступенем організації	Структуровані, неструктуровані
За кількістю залучених учасників	Індивідуальні, групові, парні
За тематикою	— тема вирішення конфлікту — тема впевненої поведінки під час стресу — тема відмови від вживання психотропних речовин
За профілактичною метою	— досягнення емоційного реагування — посилення саморозкриття — формування нового типу поведінки — розладнання неадекватних стереотипних уявлень

До розробки та реалізації техніки рольових ігор, про що йшлося раніше, існує щонайменше п’ять основних вимог:

1. Техніка рольової гри має бути ретельно обґрунтована. Якщо гра містить у своїй основі лише вміння відмовляти, не підпорядковуватись оточенню, тоді техніка повинна активізувати процес протистояння, зробивши, тим самим, його логічним і послідовним.

2. Техніка має бути нескладною, щоб звичайні студенти (учні) могли легко оволодіти нею.

3. Техніка рольової гри має бути короткотривалою. Продовження гри має тривати не більше трьох годин.

4. Техніка рольової гри має бути ретельно продуманою, спланованою та структурованою.

5. Необхідно, щоб техніка проведення надала учасникові та глядачеві підтримку, сприяла впевненості їх у власних силах і переконувала в необхідності застосування власних зусиль.

Рольова гра може здійснюватися за допомогою таких технік:

1) самопрезентація;
2) виконання ролі;
3) діалог;
4) монолог;
5) дублювання;
6) репліки вбік;
7) обмін ролями [13].

Представлення самого себе називається ***самопрезентацією***. Вона складається із серії коротких рольових дій, у яких учасник намагається зобразити самого себе або ж дуже важливу для себе особу. У цих діях протагоніст (центральна фігура певного сценічного акту) може бути єдиним учасником цього дійства. Техніка полягає в тому, щоб надати слухачеві можливість почати із себе, висловитись у присутності інших щодо певної ситуації з повсякденного життя, професійної діяльності, а головне — відобразити основні ситуації, конфлікти, суперчності, в які людина може потрапити незалежно від власного бажання. В основі такого усного опису відображаються особливості характеру, відчуттів, суджень, власного сприйняття та сприйняття інших людей з оточення. Профілактична мета досягається за рахунок того, які моменти самопрезентації учасника будуть відображені в сценарії вистави, в якому обсязі, на яких життєвих проблемах буде поставлено наголос.

Виконання ролі. Ця техніка зосереджується на імітації «актором» власної (спонтанної) поведінки або на імітації поведінки інших людей у разі взаємодії кількох осіб у сценічній дії (як правило, техніка виконання ролі пов'язана з грою інших осіб). Зазвичай учасники виконують ролі тих, з ким протагоніст узаємодіє, вони можуть представляти навколишні предмети, поняття, обставини, які впливають на поведінку головного героя. Розуміючи, що автори, слухачі тренінґу, студенти (учні) здебільшого грають самих себе чи добре знайомих їм людей (персонажів), техніка виконання певної ролі може бути для них нескладною.

Діалог. Техніка діалогу є зображенням у рольових іграх взаємовідносин між реальними людьми. Навколишній персонал — це ті самі люди, з ким актор (слухач) взаємодіє в реальному житті. Цю техніку можна розглядати як особливий прийом самопрезентації чи її різновид. Ролі, які виконуються оточенням за допомогою техніки діалогу, є їх власними ролями. Кожен грає самого себе чи близького до свого характеру персонажа. Ця техніка має перевагу в конфліктних ситуаціях, протиправних діях, правопорушеннях. На кожному занятті або в кожній сцені викладач (керівник) має наперед визначити, хто основним актором, а хто гратиме оточення. У викладанні права конче важливим є те, як удасться викладачеві розподілити ролі в грі «Із залу суду».

Монолог. Відповідна техніка вимагає від учасника дійства викласти його почуття та думки, мов би подумки людина радиться сама із собою, тобто вона має вигляд коментатора власних дій у рольових іграх. Ця техніка є дублюванням прихованих думок і почуттів, які виникають в учасника гри в житті та на момент дії. Техніку монологу, на думку спеціалістів, можна використовувати для доповнення дійства під час основної, ключової сцени чи для сцени, яка пов'язує певні дії. У перебігу гри актор відходить на задній план, а дійові особи на сцені мов би завмирають. Протагоніст починає ходити колом повільними кроками, поступово прискорюючи ходу та окреслюючи таким чином велике коло. Упродовж руху актор відкрито висловлює свої думки та почуття на даний момент. Зазвичай техніка розмови самого із собою поєднується з технікою «дублювання». Як свідчить багаторічний досвід, учаснику (актору) можуть знадобитися зовнішні стимули для монологу, тобто, говорячи іншими словами, дублер. Викладач-тренер може сказати своєму слухачеві: «Поговори сам із собою». Здібності переводити внутрішній діалог з внутрішнього плану в зовнішній дозволяє студентам (учням) навчатися свідомо приймати рішення в складних життєвих ситуаціях [13].

Дублювання. Допоміжній особі пропонується зіграти особливу роль — що дублює роль актора. Ця особа стає «психологічним двійником», робить спробу стати внутрішнім голосом, свідомістю, виражати почуття, викривати потаємні думки та судження. Дублер, як правило, стоїть поряд із протагоністом та задля досягнення успіху має досягти відчуття психологічної тотожності (єдності) з актором, а також імітувати його основні фізичні дії. Відповідна імітація — це перший крок, який веде до психологічної єдності. Дублер має переконатися в тому, що його вербальні

формулювання відповідають думкам, сприйняттю та почуттям актора, допомагає на даний момент і інтуїція, вміння перейматися почуттями іншої людини. Тож у діяльності дублера цей прийом має назву «повторення манери висловлюватися» — не слово в слово, а переважно, виражаючи настрій, бажання. Для актора на даний момент важливо навчитися говорити з власним двійником, — це майже внутрішня розмова. Поки триває обмін словами, думками, актор має погодитися на дублера чи відхилити його.

Репліки вбік. Метою спорідненої з монологом і дублюванням техніки є винайдення та розкриття внутрішніх думок і почуттів персонажа. Відповідну техніку використовують тоді, коли інтерпретація основного героя виявляється недостовірною, її мета — прихованою. Потрібно сконцентруватися на прихованих ідеях, думках і зробити їх відкритими.

Техніка «реплік убік» діє так: пропонується ситуація рольової гри, в якій актор спілкується з допоміжною особою, яка зображає інший персонаж. Актор не зовсім відвертий у своїх розмовах, діях, тренер-викладач вводить прийом «репліки вбік» (проговорювання вголос справжніх думок, намірів і дій). Інший персонаж продовжує дії, мовби не чув, що було сказано вбік.

Обмін ролями. Цей прийом досить важливий для розв'язання проблеми методами профілактики. Людські відносини часто-густо передбачають обмін ролями подумки. Люди замислюються: «Що я зробив би на місці іншого?», «Увійди в моє становище. Ти можеш зрозуміти мене?».

Поряд з рольовою грою можна пригадати споріднений з нею тип гри — сюжетно-рольовий. Ця форма ігрової діяльності є найнаближенішою до театрально-драматургічної імпровізації на задану тему. Сюжетно-рольові ігри незрідка застосовують не лише в соціально-психологічному театрі, а й під час проведення тренінґу.

Отже, плануючи та розподіляючи ролі у соціально-психологічному театрі, важливо враховувати психологічні особливості учасників-акторів.

Студенти (учні) з творчим, продуктивним мисленням вирізняються незалежністю, винахідливістю, здатністю винаходити оригінальні ідеї, нестандартні рішення. Таким особистостям можна дати роль, яка б вимагала спонтанної та творчої поведінки на сцені, наприклад, роль героя, який веде діалог із залом для глядачів або виконує роль коментатора основних сцен. Це надає їм ще більшої впевненості, ініціативності, рішучості й удосконалює організаторські вміння.

Політичні рольові ігри

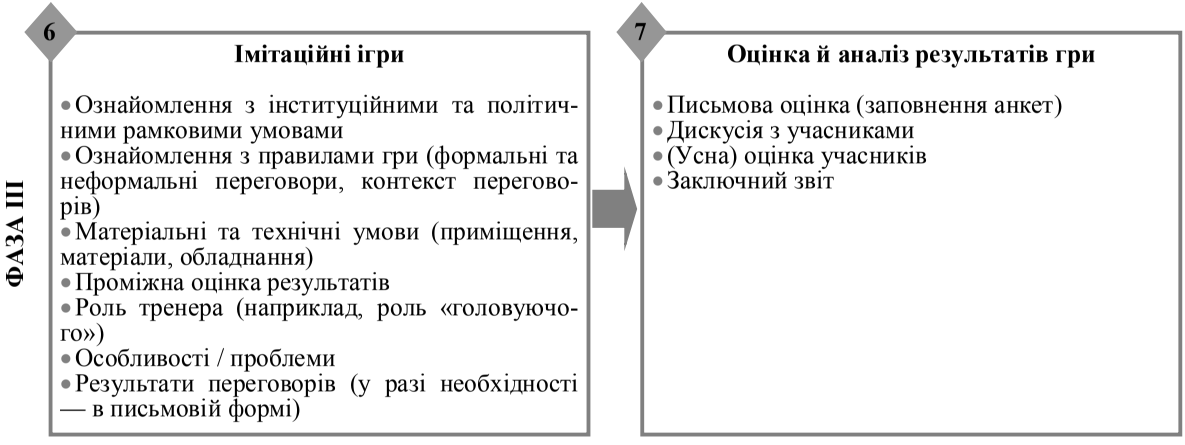
Суть таких ігор у тому, що учасники виконують ролі політичних діячів, представників різних організацій, країн і, керуючись регламентом роботи певного імітованого політичного органу, намагаються за рахунок переговорів дійти колективної згоди. Відтворення політичних переговорів обов'язково складається з трьох компонентів.

Перший полягає в рольовій діяльності: кожен учасник обирає собі роль певного дипломата, він має діяти та висувати позитивні аргументи як справжній представник певної держави. В англомовних країнах така методика має назву «*to be in character*» («виконувати роль, відтворювати характер»).

Другий компонент являє собою регламент роботи, його рамки, які визначають межі діяльності учасників. До їх складу входять: розробка порядку денного засідання; визначення повноважень головуючих на засіданні; ухвалення рішень, що мають законну силу, правила та умови проведення голосування, умови, за яких можна переривати засідання (наприклад для дискусій у невеликих групах, неформальних дискусіях у кулуарах пленарного засідання та для підготовки проектів рішень засідань).

Третій компонент передбачає імітоване оточення, тобто таку ситуацію, коли завдяки власним знанням учасники переносять реальність у рольову гру [2], тому якість підготовки має велике значення для наповнення імітації реаліями та, відповідно, виникає необхідність в оптимізації з урахуваннями обставин, що постали. Це може бути і визначення позицій, формування проблемних груп, розробка проектів майбутнього рішення, створення більшості та заключні переговори. Відповідно до правил рольових політичних ігор, німецькі дослідники Д. Герц і А. Блетте (2003) разом з викладачами Дипломатичної Академії України при Міністерстві закордонних справ України розробили загальний план (див. рис. 10.4) і сценарій імітаційної гри з відтворенням роботи інституцій Організації Об'єднаних Націй і присвячених діяльності Європейського Союзу. Великий досвід із проведення відповідних ігор у позакласній роботі з правового навчання та виховання, зокрема з вивчення прав людини («Зустріч на найвищому рівні», «Прес-конференція», «Моделювання ООН») можна почерпнути з методичних рекомендацій для вчителів загальноосвітніх шкіл, гімназій і ліцеїв. Див., наприклад, «Права людини» за редакцією Л. Грузінової, Л. Заблоцької, І. Усенка (1996).

Рис. 10.4. Загальний план проведення проекту з імітаційної гри



Закінчення рис. 10.4

Ділова гра, як уже вказувалося раніше, складається з імітаційної моделі та компонентів рольової гри. Така структура має відображення в англійському визначенні ділової гри — *simulation and gaming*, або *simulation-game*. Обидва компоненти ділової гри об'єднуються, коли учасники своїми діями наповнюють реальністю імітаційну модель.

У 80 рр. XX ст. у Росії було започатковано новий напрям в ігровому моделюванні, який дістав назву організаційно-діяльнісного. За Г. П. Щедровицьким, для такої гри характерними є:

♦ об'єднання спеціалістів різного профілю для керівництва грою (історики, філософи, юристи, психологи тощо);

♦ наявність вихідної інформації, ситуації, конфлікту;

♦ в основу гри принципово не закладено розв'язання проблеми чи кінцевого конкретного продукту, тому гра може закінчитися непередбачено і з багатьма альтернативними рішеннями;

♦ формування єдиної ігрової команди й орієнтації її на єдину мету та завдання, які діють за принципом «на розуміння», «на відповідність»;

♦ спеціальних прийомів (конкурси, провокація конфліктом, «жорстка полеміка», використання жартів). Усе це забезпечується управлінням емоційним станом учасників;

♦ поступовий перехід од командної роботи до автономної, мікрогрупової, пленарної взаємодії;

♦ аналіз ходу та результатів гри (рефлексія);

♦ узагальнення отриманих результатів та вилучення учасників з гри;

♦ розробка основних і підсумкових документів, які містять розгляд структури поставленої проблеми, проекти та пропозиції для її розв'язання.

За А. П. Панфіловою (2003) до організаційно-діяльнісних ігор можна віднести чотири основні типи (табл. 10.4).

Таблиця 10.4

ТИПОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНИХ ІГОР
за А. П. Панфіловою

Тип гри	Характерні риси
1. Проблемно-ділові	Моделювання різних циклів розвитку та формування його механізмів реалізації за допомогою пошуку нестандартного групового, спільного розв'язання проблеми, що виникла

Закінчення табл.

Тип гри	Характерні риси
2. Імітаційно-моделювальні	Створення динамічної та багаторівневої моделі розвитку дотеперішньої або проектованої соціально-виробничої системи мислительно-діяльнісними методами
3. Інноваційні	Існують умови для розвитку та формування інноваційного мислення, генерування ідей, розробки та впровадження проектів, а також апробації новацій
4. Рефлексивні	Спрямовані на стимулювання мислительної діяльності, навчання рефлексивному аналізу людських відносин, групове та міжгрупове співробітництво, зняття стереотипів
5. Пошуково-апробаційні	Активізація інтелектуального та творчого потенціалу учасників гри, їхньої розумової діяльності, спрямованої на генерування ідей в ігровій формі, а також апробації видів діяльності для розв'язання соціально-правових, управлінських, кадрових проблем тощо

Організаційно-діяльнісні ігри на відміну від ділових та імітаційних спрямовані найшвидше на стратегію та тактику управління, тож, безумовно, вимагають розробки такого проекту, який би сприяв виконанню таких завдань, як:

- опрацювання оптимальних рішень в умовах, що прогнозуються;
- підготовка та впровадження неформальних резервів у розв'язанні проблем;
- усвідомлення та розгляд кризових станів (конфлікт альтернативних стратегій, протистояння двох управлінських систем; «інноваційне обурення в системі»), які ведуть до піднесення мотивації учасників у процесі гри, до вироблення системи рішень, які дозволили вивести певну систему з кризи [9].

10.2. Ігри для інтенсивного навчання

Одним з основних типів діяльності людини є навчання, яке фактично не припиняється все її життя, переходячи після закінчення ВНЗ у досить своєрідну форму — навчання та підвищення кваліфікації дорослих. Як правило, такі слухачі мають

вищу освіту, тому навчання передусім ґрунтується на формуванні високоефективних навчальних умінь і навичок, тобто на засвоєнні якісно нового рівня освітньої діяльності порівняно з тими, якими вони оволоділи раніше. Ця інноваційна діяльність може нести в собі засвоєння різноманітних методів активізації пізнавальної діяльності та ґенерації — знань таких, як методи аналізу та розвитку творчого та критичного мислення, активізації продуктивної самостійної навчальної діяльності слухачів, упровадження в навчання тренінґових, рейсових та ігрових технологій.

Останнім часом тренінґи, зокрема корпоративні, спрямовують переважно на навчання дорослих, адже йтиметься не про формування початкового рівня, а про вихід на новий якісний щабель. Складовою такої форми організації навчання неодмінно стає гра (ділова, рольова, імітаційна тощо), проте викладачам, особливо молодим, слід пам'ятати, що навчання дорослих має чимало складностей і несе в собі свою специфіку. Зокрема всі вони мають певний досвід (життєвий, діяльнісний, професійний), і що він є більшим, то сильнішою є сила опору, протистояння, що нерідко призводить до виникнення конфліктів, небажання щонебудь змінювати, можливого ігнорування інновацій.

Добре розуміючи таку специфіку, М. В. Кларін визначив прості та чіткі правила, яких слід дотримуватися у викладанні саме цій категорії слухачів:

- потреба в обґрунтуванні сенсу (методів, форм організації навчання);
- практична спрямованість у формуванні дидактичних завдань, кейсів, методологічного аналізу проблеми;
- звернення до життєвого професійного контексту;
- ретельна робота з динамікою «професійного шляху»;
- урахування «тиску життя» на певну аудиторію слухачів;
- реалізація потреби в самостійній навчальній, пізнавальній діяльності, самостійності формулювання завдань, проблем, висновків;
- зв'язок тренінґу з актуальними завданнями професійної діяльності.

Як для студентів, так і для учнів конче важливою є мотивація досягнень у спільній навчальній діяльності, яка є основною метою застосування ігрових методів занять і власне ігор у системі інтенсивного навчання. Наведемо приклади деяких ігор.

1. ***Гра «Автономія»*** (ідея В. В. Петрусинського, Е. Г. Розанової, Ю. В. Дегтєрьової).

Ця гра відома в літературі під назвою «Корабельна аварія», або «Безлюдний острів».

Мета: формування в слухачів знань і розуміння виникнення та вміння моделювати суспільства та держави.

Перший етап гри полягає в тому, щоб розглянути ситуацію, коли люди, зокрема мікрогрупи слухачів, опинилися в своїй уяві на безлюдному острові в зв'язку з корабельною аварією. Для того, щоб їм вижити, необхідно починати з організації натурального господарства. Виникає проблема, з чого почати. Конче потрібно утворити окрему державу на окремо взятому острові. Тому, виявивши певну фантазію, студенти (учні) мають продумати:

— які слід створити служби, що будуть необхідними для існування держави островитян та хто ввійде до їх складу;

— якою має бути спрямованість служб та їх галузева приналежність (будівництво, побут, сільське господарство, освіта, виховання, органи влади).

Другий етап гри. Перші потреби задоволені, люди врятувалися, але примітивне ведення господарства для прожиття вже не влаштовує громаду, іноді виникають конфлікти. З певних причин люди розуміють необхідність регулювання економічних, соціальних, а іноді і правових відносин. Виникла нагальна потреба у створенні механізму держави. Організовується діяльність нових департаментів і служб, призначаються їх керівники, перед якими постає завдання: підготуватися до загальної наради з розгорнутим планом діяльності на користь суспільства. Можливо, це буде республіка, яка матиме власного президента, і для нього важливо почути від кожного чільника департаменту вмотивоване обґрунтування проекту діяльності організації.

Третій етап гри. Починається зустріч, яка повинна увійти в історію як створення нової острівної держави в складі групи, представниками якої ми є, адже населення проголосило свою незалежність. Спочатку обирається Президент країни, який керуватиме подальшою роботою, він призначає Кабінет Міністрів. Йому бажано бути демократичними, слід ураховувати побажання населення, можливо, що хтось розраховував на своє лідерство, проте головним є визначення статусу острова-держави. Президент виступає перед народом, потім керівники нової незалежної держави оприлюднюють свої програми-проекти, в яких намагаються розкрити проблеми, способи, терміни та умови, за яких вони зобов'язуються забезпечити функціонування відповідного департаменту на користь народу. Наприкінці гри ведучий підбиває її підсумки, фокусує увагу аудиторії на цікавих ідеях і проектах, які найбільше вплинули на неї.

Перебіг гри відповідно до завдань, умов, вікової аудиторії можна змінювати, проте наведений сценарій є таким, що підходить для всіх вікових груп.

2. ***Гра «Страйк»*** (ідея В. В. Петрусинського)

Мета: сприяти оволодінню вміннями і навичоками вирішення спорів, трудових конфліктів.

Будь-яка робота не обходиться без трудових конфліктів. Добре, якщо конфлікт зачіпає інтереси кількох осіб, і його можна залагодити простими діями, наприклад, під час розмови, але іноді конфлікти набувають інших, нерідко небезпечних і загрозливих форм, прямого протистояння. Вирішити такий спір досить складно. Тож гра імітуватиме саме такий випадок, тому для цього необхідно підготуватися. Потрібно вивчити ситуацію — з'ясувати можливі причини конфлікту, розглянути позиції його учасників. Це зробити складно, тому що доведеться радитися з відповідними спеціалістами, прочитати спеціальну та довідкову літературу. Як домашнє завдання учасникам потрібно: підготувати список професій певної організації, підприємства, ранжувати їх за доходами, знайти професії, які набрали мінімальну кількість балів і, можливо, несуть у собі небезпеку трудових спорів. Кожному потрібно продумати, за рахунок чого можна буде змінити соціальне становище представників цих професій. Кожен учасник має попередньо продумати, в якій ролі (страйкаря, члена страйкому, представника виробництва, юриста, фінансиста) він виступатиме.

У грі настає другий етап. Він розпочинається з того, що виступає експерт-спеціаліст, який сповіщає всім про загострення небезпечного трудового конфлікту. Задля його розв'язання залучається значна кількість фахівців (представники уряду, міністерств, відомств), а також страйком і правоохоронні органи. Усі ці люди вирішили сісти за стіл переговорів. Починається засідання міжвідомчої комісії у справах трудових конфліктів. Кожен представник виступає та висловлює свою позицію. Наступний етап — обговорення позицій і досягнення компромісу, надання гарантій для працівників під час страйку, вислуховування пропозицій щодо відміни страйку. Має бути обґрунтування кожної пропозиції, бажано з цифрами, діаграмами, висновками. Ведучий оцінює, які ж ресурси (соціальні, правові, фінансові) необхідні для розв'язання проблеми та яким чином їх можна забезпечити. Може, розмірковує він, залучити екстраординарні, незвичайні способи усунення трудового конфлікту? Наприкінці викладач підбиває загальні підсумки. Зустріч закінчено.

3. ***Гра «Створення фірми»***

Мета: застосування знань, умінь і навичок роботи з документами, зокрема реєстрації підприємства.

Створення фірми — відповідальний крок, тому важливо продумати деякі питання, без яких неможлива організація підприємства.

По-перше, якою має бути загальна спеціалізація підприємства; по-друге, яким буде його статус, назва, кількість працівників, обсяг робіт; по-третє, розподіл ролей (хто готуватиме статут, хто відповідатиме за господарчу частину, хто буде засновником, спонсором, замовником, кому буде доручено керувати маркетингом і рекламою, хто очолить юридичний відділ, а хто заопікується питаннями науки й організаційного забезпечення); по-четверте, для створення спільного підприємства, безумовно, необхідно мати чіткі гарантії з боку іноземної фірми. Для реєстрації підприємства можуть стати в пригоді допоміжні документи (висновки, експертизи), чорнетки таких документів потрібно підготувати заздалегідь. Крім статуту та документів, що згадувалися раніше, потрібно підготувати листи до місцевої влади від організації-засновника про те, що вони не заперечують проти використання приміщення організації-засновника, або заяву відповідального квартиронаймача, в якому він пише, що не заперечує проти використання своєї квартири, телефону для роботи відповідної фірми, лист про дозвіл на відкриття рахунку, проект бюджету, договір про оренду, виготовлення печатки тощо.

На другому, дієвішому етапі гри ведучий з'ясовує, хто з учасників готовий до виконання певної ролі. Відбувається розподіл ролей — основних і допоміжних. Коли розподілені всі ролі для роботи на підприємстві, інші учасники можуть розпочинати свою діяльність, наприклад, грати місцеву владу, спонсора, засновника, замовника, конкурента, представника іноземної компанії, представника міністерства тощо. Ролі, які залишилися, можна заповнити спостерігачами, відвідувачами, представниками служби контролю. Коли розподіл функцій завершено, можна починати власне гру. Дія гри відображає поетапне колективне створення підприємства через обговорення, офіційне листування, створення пакета документів, правових спорів, які є неминучими.

Необхідно зауважити, що нині існує безліч ігор-вправ, з яких можна формувати загальні тренінґові заняття, дидактичною метою яких є, наприклад, профілактика асоціальної поведінки з основами правових знань, законних прав споживача, вивчення

юриспруденції (рольові ситуації «Прийом на роботу», «Незаконне звільнення», «Позика», «Охорона праці», «Спадкування»).

Наведемо приклади деяких з них.

Структура заняття-тренінґу «Відповідальність за групові правопорушення» (ідея Г. І. Макартичевої, 2007).

Мета: формування вміння протистояти негативному впливу групи, закріплення правових знань про відповідальність за групове правопорушення.

Хід заняття:

1. Обговорення в групі «Які групові правопорушення зустрічаються частіше в суспільстві?».

Під час обговорення з'ясовується сутність конфліктів, які частіше за все спостерігають серед молоді, аналізується зміна у поведінці деяких вікових категорій молоді. Отримана інформація ретельно систематизується та ранжується.

2. Вправа «Навчаємося відмовляти».

Основний зміст вправи становить процес формування навичок аргументованої, ввічливої відмови на прохання або наказ.

3. Вправа «Навчаємося протистояти впливу».

Сутність вправи у виробленні вмінь і навичок поведінки особистості в умовах негативного впливу, зокрема його різновидів (залякування, погроза, шантаж, залежність, тиск).

4. Рольова ситуація «Примушування».

Ситуація підбираються з метою моделювання примусу з боку та відповідного протистояння. Обговорюються різні варіанти проблеми.

5. Інформаційна частина «Відповідальність за групові правопорушення».

Ознайомлення та вивчення учасниками тренінґового заняття окремих статей КК України.

6. Групова дискусія «Хто відповідає в натовпі?».

У серії ситуацій групових правопорушень футбольних фанів, скінхедів пропонується визначити та спрогнозувати відповідальність за їхні вчинки.

7. Рефлексія (організація зворотного зв'язку).

Міркування, аналіз заняття та розробка поведінкового плану дій.

— Визначаємо важливі знання, які отримали під час тренінґу.

— Як їх використати?

— Найбільш корисні вміння та навички, які опанували учасники заняття.

— Визначення моментів, у яких особисте ставлення змінилося в результаті відвідання заняття.

Деякі навчальні ігрові прийоми — «Полювання за скарбами», «Інтерв'ю» — не тільки дають можливість ознайомитися з фактичним матеріалом, а й забезпечують запам'ятовування, розуміння та застосування знань на практиці.

♦ ***Гра «Полювання за скарбами»***

Мета: опанування чинного законодавства.

Хід гри

Підготувати ксерокопію нормативно-правових актів, що регулюють правовідносини в державі, розрізати їх на кілька частин і заховати в різних частинах аудиторії. Учасники гри знаходять їх, коментують і пояснюють значення знайденого тексту.

Ігровий прийом «Інтерв'ю» надає можливість поширити соціальні уявлення учнів (студентів), пов'язати вивчення законодавства з реальним життям, а також розвивати комунікативні навички.

Відповідна гра може проводитись у вигляді опитування громадської думки з обраної проблеми або порівняння думок різних вікових (соціальних) груп людей.

Для результативності навчальної гри важливо створити мотивацію на гру, збуджувати бажання студента (учня) брати в ній участь. Дидактична гра несе в собі навчальні цілі. Під час гри одне із завдань може бути сформовано у вигляді ігрової задачі, наприклад, розгадати кросворд.

Як відомо, правові курси відрізняються великою кількістю понять і термінів, і тому використання на практиці дидактичного кросворду дозволяє формувати теоретичні знання слухачів, а саме: поглиблювати та поширювати їх, перевіряти рівень засвоєння нових понять і термінів, збагачувати словниковий запас тих, кого навчають, розвивати їхнє вміння правильно всі ці знання застосовувати. Окрім того, цей метод навчання дозволяє формувати такі якості особистості, як цілеспрямованість і готовність до самоперевірки. Дидактичний кросворд розвиває вміння та навички роботи з довідниковою літературою. Словник кросворду може включати основні поняття теми, розділу, параграфу, тож є різні форми кросворду: головоломки, «порожні» кросворди (без підказки), а також використовується самостійне складання кросворду.

Основне дидактичне завдання, яке виконується в процесі самостійного складання кросворду, полягає в формуванні вміння

усвідомлювати тлумачення терміна, осмислювати його й адекватно використовувати в навчальній діяльності. В оцінюванні такого виду роботи враховується точність правових формулювань. Дидактичний кросворд — це прийом проблемного навчання, який спрямований на продовжене, емоційне, усвідомлене запам'ятовування.

♦ ***Гра «Хто швидше дійде до мети»*** (автор Ф. Ф. Брецько)

Протяжність «шляху» — 135 літер. Остання літера кожного слова слугує першою наступного (рис. 10.5).

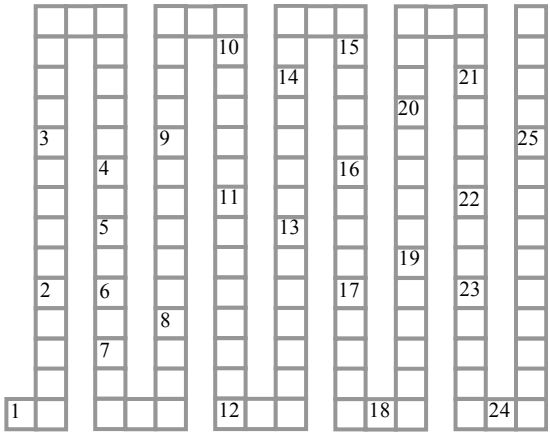


Рис. 10.5. Кросворд «Хто швидше дійде до мети» (Ф. Ф. Брецько)

1. Сукупність прав і обов'язків, які визначають правовий статус особи, державного органу, юридичної організації. 2. Збірник основних засад, положень, зведення правил, які визначають завдання, структуру та функції певної державної установи чи організації, а також регламентують порядок їхньої діяльності. 3. Державний устрій, за якого здійснюється абсолютний контроль над усіма сферами суспільного життя. 4. Виборна посадова особа, яка очолює місцеві органи самоврядування. 5. Один з найважливіших об'єктів цивільних прав. 6. Талон з каси із зазначенням суми, одержаної за товар. 7. Посадова особа, наділена адміністративною владою щодо очолюваного нею певного колективу службовців, яка здійснює внутрішнє організаційне управління ним. 8. Місто, в якому було укладено договірні статті між гетьманом І. Самойловичем і царським урядом Російської держави. 9. Документ, що засвідчує встановлення деяких фактів. 10. Відомий

український поет, журналіст і правозахисник, автор відомої статті «Правозахисний рух в Україні. Його засади та перспективи», в якій виробив політичну програму українського правозахисного руху. 11. Посадова особа, що вчиняє нотаріальні дії. 12. Документ, що засвідчує будь-який юридичний факт, те чи інше право. 13. Злочин, що полягає в умисному приниженні честі та гідності особи, вираженому в непристойній формі. 14. Згода на оплату або гарантування оплати, платіжних документів. 15. Одна з форм реалізації договорів доручення, де повірений діє за рахунок і в інтересах довірителя, а також зобов'язується за винагороду виконувати певні юридичні дії. 16. Офіційно встановлена система ставок, за якими оплачують виробничі та невиробничі послуги, працю тощо. 17. У давньогрецькій міфології — богиня права, правосуддя. 18. У міжнародному праві — територія або частина території держави, з усіх боків оточена територією іншої держави. 19. Юридичний факт, за умови існування якого особа може бути звільнена від відповідальності, оскільки відсутня її вина. 20. У цивільному праві — сторона в зобов'язанні, яка має право вимагати від іншої сторони — боржника — виконати зобов'язання, здійснити певні дії. 21. Сукупність засобів і методів здійснення економічної та політичної влади панівного класу. 22. Податок, яким оподатковуються товари та інші предмети, що ввозяться на територію або вивозяться за її межі через кордон. 24. У міжнародному праві політика і становище держави, яка не бере участі у війні, зберігає мирні відносини з державами, що воюють і не надає жодній з них військової допомоги. 25. Жорстокий правитель, влада якого ґрунтується нв сваволі та насильстві.

Відповіді: 1. Статус. 2. Статут. 3. Тоталітаризм. 4. Мер. 5. Річ. 6. Чек. 7. Керівник. 8. Конотоп. 9. Протокол. 10. Литвин. 11. Нотаріус. 12. Свідоцтво. 13. Образа. 14. Акцепт. 15. Траст. 16. Тариф. 17. Феміда. 18. Анклав. 19. Випадок. 20. Кредитор. 21. Режим. 22. Мета. 23. Отаман. 24. Нейтралітет. 25. Тиран.

Наведемо також приклад іншого кросворду, того самого автора (рис. 10.6).

Завдання. Заповніть клітинки по вертикалі.

Якщо ви правильно відгадаєте головоломку, тоді у виділеному рядку прочитаєте латинський вираз, уживаний в українському написанні, що розкриває відомий принцип міжнародного права, за яким договори є обов'язковими та повинні виконуватися сумлінно.

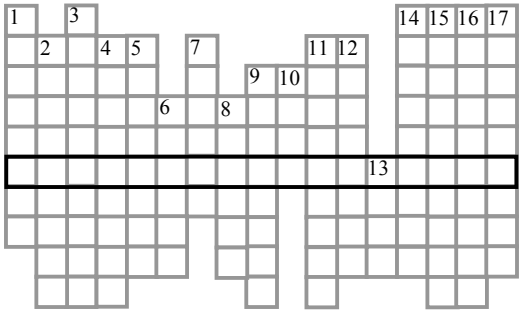


Рис. 10.6. Кросворд-головоломка (автор Ф. Ф. Брецько)

1. Міжнародна організація кримінальної поліції — неурядова організація, основним завданням якої є міжнародне співробітництво в боротьбі із загально-кримінальною злочинністю (зокрема, контрабандою, торгівлею наркотиками), бандитизмом на лініях цивільної авіації. 2. Дипломатичний ранг, який присвоюється дипломатичному персоналу органів зовнішніх зносин. 3. Визначення лінії державного кордону на місцевості. 4. Скоєні у відкритому морі навмисні протиправні дії, спрямовані на захоплення, пошкодження чи руйнування судна, захоплення або знищення майна чи вантажу, що є на його борту, посягання на життя, здоров'я або свободу членів екіпажу та пасажирів, а також інші дії, що створюють небезпеку для плавання. 5. Зміна місця проживання як усередині країни, так і за її межами для тимчасового або постійного проживання. 6. Антинаукова соціальна доктрина та «людиноненависницька» практика, спрямовані на поневолення та знищення «расово неповноцінних» народів. 7. Службова особа однієї держави, що за згодою іншої держави постійно перебуває в певному її пункті (місті, районі) та здійснює там представництво та захист економічних і юридичних інтересів своєї держави, її громадян або юридичних осіб. 8. Постійний, вищого рангу дипломатичний представник папи римського при урядах держав, з якими Ватикан підтримує дипломатичні відносини. 9. Концептуальне теоретичне визначення поняття міжнародного права, характеристика його сучасного стану та того, яким воно має бути, тлумачення міжнародного права, що їх викладено в наукових працях. 10. У давньоримській міфології богиня миру. 11. У міжнародному праві — правило, що визначає черговість у найменуванні сторін і порядок підписання ними угод. 12. Особа, яка добровільно або примусово залишила батьківщину та виїхала в іншу країну на постійне або тимчасове проживання. 13. Позначка на закордонному паспорті, яка є дозволом на в'їзд,

проживання чи проїзд через територію іншої держави. 14. Відкликання дипломатичного представника чи уповноваженої особи державою чи організацією, що їх призначила, з країни перебування. 15. Правова незалежність особи від держави з монархічною формою правління. 16. Відклична грамота уряду своєму дипломатичному представнику в іншій державі. 17. Добровільне чи вимушене переселення з батьківщини в іншу країну на постійне проживання чи на тривалий строк.

Відповіді: 1. Інтерпол. 2. Посланник. 3. Демаркація. 4. Піратство. 5. Міграція. 6. Расизм. 7. Консул. 8. Нунцій. 9. Доктрина. 10. Пакс. 11. Альтернат. 12. Емігрант. 13. Віза. 14. Ризокація. 15. Підданство. 16. Рекредитив. 17. Еміграція.

У виділеному рядку по горизонталі — латинське висловлювання «Пакта сунт серванта», що в перекладі означає: «Договори мають виконуватися».

У процесі навчання студенти (учні) набувають предметних умінь і навичок. Значні можливості для цього дають заняття-практикуми, основною функцією яких залишається формування вмінь, навичок, компетентності. Практикуми бувають різних типів (залежно від дидактичної мети), а саме: практикуми з вирішення юридичних казусів, практикування у роботі з юридичними документами, практикуми з використанням навчально-правових ситуацій. Навчально-правова ситуація є методичним прийомом, який ставить учня (студента) у певні юридичні обставини та спонукає його моделювати варіанти правомірної поведінки з урахуванням заданих умов [8].

З іншого боку, важливим елементом практикуму, без сумніву, може бути ігрова форма. Саме гра дає можливість впливати на правові установки слухачів, мотивує людину на майбутню діяльність. У результаті можна досягти не тільки інтелектуального, а й емоційного рівня засвоєння правових понять та ідей. У ситуації, що пропонується, є персонажі, сюжет і дія, які, разом узяті, обумовлюють конкретні умови та час того, що відбувається, максимально наближаючи тим самим ситуацію до реальності. Ролі в навчальній ситуації відображають певний вид соціальної діяльності, тому навчально-правові рольові ситуації можна розрізняти за характером правовідносин, які розглядаються, та відповідних їм соціальних ролей. Широкі можливості з використання відповідних рольових ситуацій надають питання цивільного права, сімейного права, трудового права України.

Основою для створення навчально-правових ситуацій є конкретні поведінкові дії з правовим змістом (приклади ситуацій

юридичного практикуму можна знайти в навчальному посібнику: *Брецько Ф. Ф.* Основи держави і права. — Кн. 2. — Ужгород: Закарпаття, 1998. — 452 с.).

Відповідні завдання передбачають створення сюжету, визначення ролі та можливі взаємодії. Відповідний прийом передбачає елементи імпровізації, інтерпретації, гнучкість і конструктивність правосвідомості слухачів, тому встановлення жорстких вимог і рекомендацій з боку викладача є неможливим. Ось чому конче важливою є методика моделювання навчально-правових рольових ситуацій, яке має містити щонайменше два етапи.

Перший етап. Проектування діяльності викладача з використанням методики навчально-правової рольової ситуації:

а) розробка та визначення перспективних цілей використання методу;

б) визначення сюжету. Окреслення ролей та їх узаємозв'язку;

в) вибір навчального матеріалу;

г) виявлення типових ускладнень у визначенні правомірної поведінки.

Другий етап. Організація навчання за методикою навчально-правової рольової ситуації.

а) включення слухачів у рольову ситуацію та розподіл ролей;

б) виявлення стереотипів поведінки через програвання сюжетів;

в) коментування викладачем обраних слухачами варіантів поведінки;

г) дискусія, міркування, формування необхідної думки, вибір найправильнішого типу правомірної поведінки.

Ефективність застосування відповідного методу залежить від рівня сформованості спеціальних навально-правових умінь студентів (учнів): читати, тлумачити, аналізувати правові терміни, правову літературу, орієнтуватися в основних юридичних джерелах і галузях права, ідентифікувати юридичну ситуацію. Тож, формуючи необхідні вміння та навички, викладач отримує велику можливість міцно та ґрунтовно закріпити їх.

Запитання та завдання до теми

1. Визначити особливості та функції ігрових методів навчання.
2. Ігрові технології мають свій початок з:

а) кінця XIX ст.;

б) кінця XVIII ст.;

в) кінця XVII ст.

3. До ігрових методів навчання належить:
а) ділова гра;
б) симулятивна;
в) змагання;
г) конструктивна;
ґ) імітаційна;
д) комплексна.

4. Яким видам гри відповідають наведені нижче характеристики, встановіть відповідність:

1) імітаційна гра	А	1. Моделювання діяльності у розв'язанні складних комплексних проблем управління 2. Ролі мають умовний характер 3. Наявність спільної мети ігрового колективу 4. Використання колективної діяльності у прийнятті рішень 5. Альтернативність рішень 6. Система оцінювання учасників гри відсутня
2) організаційно-діяльнісна гра	Б	1. Існування моделі керованої системи, яка входить до конкретної соціально-економічної системи 2. Наявність ролей та їх взаємодія 3. Альтернативність рішень 4. Наявність керованого емоційного напруження 5. Існування спільної мети в усьому ігровому колективі
3) рольова гра	В	1. Моделювання діяльності 2. Імітація деяких господарських, правових, соціальних, політичних принципів, які визначають поведінку людей

5. Поясніть, у чому полягає поліструктурність основних ділових ігор.

6. Обґрунтуйте специфіку та можливості імітаційного моделювання.

7. Змоделюйте структуру організаційно-діяльнісної гри.

8. Розробіть систему навчально-правових рольових ситуацій із цивільно-правових відносин.

9. Розробіть кросворд-головоломку з матеріалів розділу навчальної теми.

10. Підготуйте дидактичні ігри для інтенсивного вивчення юридичної термінології.

11. Підготуйте добірку тренінґових завдань з формування правового мислення та правосвідомості особистості.

12. Поясніть і покажіть на прикладі можливості дидактичної гри в процесі формування юридичних понять.

13. Через групову дискусію визначити переваги та недоліки ігрових методів навчання.

14. Розробіть дидактичні рольові ігри (2—3) для учнів молодшого шкільного віку задля ознайомлення їх з основами правознавства.

15. Розробіть низку рольових ігор для учнів старшого шкільного віку з питань цивільної правоздатності та дієздатності, адміністративної відповідальності неповнолітніх тощо.

16. За допомогою методу психодрами та ряду технік рольової гри розробіть ігрові дидактичні вправи для вивчення таких понять:

а) правова культура особи;

б) правові емоції;

в) правове регулювання;

г) правові почуття;

ґ) правовідносини;

д) правосвідомість;

е) правовий нігілізм.

17. Розробіть і складіть програму кількох тренінґових занять з підвищення професійної компетентності в питаннях вивчення основ трудового права.

18. Підготуйте з використанням методу організаційно-діяльнісної гри узагальнююче практичне заняття для студентів ВНЗ з основ господарського права.

19. Розробіть матеріали до гри та проведіть ситуаційно-рольові конкурси на тему «Споживач у законі».

♦ Конкурс «Юридична консультація».

Використовуючи ситуації з уривків мультиплікаційних та художніх фільмів, які відображають порушення прав споживачів або ж коли самі споживачі немають рації, запропонуйте учасникам гри пояснити й обґрунтувати їх суть.

♦ «Гаряча лінія».

Пропонуємо запис телефонних дзвінків наукових героїв з поясненням, в яку халепу вони вскочили. Учасники гри протягом однієї хвилини повинні знайти правильний вихід із ситуації.

♦ «Дублювання».

Учасникам пропонується подивитися відеосюжет і озвучити (продублювати) його, наповнюючи відповідним змістом.

20. Підготуйте інформаційні матеріали та завдання до гри «Детектив».

Кожному учаснику гри дають навчальний текст з пропущеними ключовими словами. Протягом певного часу учасники мають відновити текст і знайти неточності.

21. Підготуйте аналогічну дидактичну гру «Знайди статтю закону».

Література

1. *Брецько Ф. Ф.* Основи держави і права: Навч. пос. / У 2 кн. — Кн. 2. — Ужгород: Закарпаття, 1998. — 452 с.
2. *Герц Д.*, *Блетте А.* Політичні рольові ігри. — К.: Заповіт, 2004. — 97 с.
3. Игры — обучение, тренинг, досуг … / Под ред. В. В. Петрусинского. — В 4 кн. — М.: Новая школа, 1994. — 368 с.
4. *Келлерман П. Ф.* Психодрама крупным планом: анализ терапевтических механизмов. — М.: КЛАСС, 1998. — 240 с.
5. *Кларин М. В.* Корпоративный тренинг от А до Я: Научн.-практ. пособ. — 2 изд., испр. и доп. — М.: Дело, 2002. — 224 с.
6. *Ковынева М. В.* Методика активного обучения и воспитания. — Ростов н/Д.: Феникс, 2005. — 320 с.
7. *Макартычева Г. И.* Тренинг для подростков: профилактика ассоциального поведения. — СПб.: Речь, 2007. — 192 с.
8. *Морозова С. А.* Методика преподавания права в школе. — М.: Новый учебник, 2004. — 224 с.
9. *Молдаван В. В.* Основи держави і права: Навч. посіб. для юридичн. фа культ. — К.: Юмана, 1996. — 176 с.
10. *Панфилова А. П.* Игротехнический менеджмент. — СПб., 2003. — 506 с.

11. Первые шаги: Научн. курс обучения правам человека. — М.: Международн. амнистия, 2000.
12. Права людини: Метод. рекоменд. для вчителів загальноосв. шкіл, гімназ., ліцеїв / За ред. Л. Грузінової, Л. Заболоцької, І. Усенка. — К.: Право, 1996. — 160 с.
13. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. В. Давыдова. — В 2 т. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — 608 с. — Т. 1. —А—М. — 1993.
14. *Сергиенко И. М.* Роли, которые мы выбираем. — Черкассы: Эскейп, 2003. — 52 с.
15. *Серая О. В.* Имитационное моделирование: Учебн.-метод. пособ. — Харьков: НТУ «ХПИ», 2003. — 80 с.
16. *Сурмин Ю. П.* Методология анализа ситуаций. — К.: Центр инноваций и развития, 1999. — 94 с.
17. *Трайнев В. А.* Учебные деловые игры в педагогике, экономике, менеджменте, управлении, маркетинге, социологии, психологии. — М.: ВЛАДОС, 2005. — 303 с.

Покажчик

Аналіз навчального заняття, 168, 169, 196, 197.
Активні методи навчання, 310—314, 320, 321.
Аналіз конкретних ситуацій, 357—360, 363.
Безперервна освіта, 30—32.
Болонський процес, 33—38.
Види самостійної навчальної діяльності студентів, 204—209.
Дивергентне мислення, 60.
Діалогові технології навчання, 332—340.
Ділові ігри, 392, 393.
Евристичне викладання, 55.
Експозиторне викладання, 55.
Евристичні методи вирішення творчих завдань, 327—331.
Індуктивні умозаключення, 53.
Інноваційний процес, 288, 290.
Інновація, 289.
Інтерактивне навчання, 313—315, 322—225.
Ігрові імітаційні методи навчання, 391—396.
Імітаційне моделювання, 399, 410.
Конвергентне мислення, 60.
Критичне мислення, 59—63.
Карта самостійної роботи студента, 223—227.
Контроль та перевірка знань умінь та навичок, 232—234.
Кейс-технології, 355—360.
Рівні самостійної роботи, 208.
Рольові ігри, 402, 403.
Система педагогічних наук, 16.
Структура методики навчального предмета, 19.
Системна компетентність викладача, 38, 39.
Системне мислення, 50, 51, 52.
Синергетично-логічний прийом, 56.
Системно-структурний прийом, 56.

Структурно-логічні схеми, 69—72.
Система правової освіти в України, 100—104.
Структура уроку, 162.
Семінарські заняття, 183—185.
Структура елементів системи самостійної діяльності студентів, 204.
Система самостійної роботи у вивченні юридичних дисциплін, 210—211.
Ситуаційний аналіз, 358, 359.
Технології викладання, 281—284, 303—305.
Тлумачення правових норм, 82, 83, 89, 90—92.
Типи уроків, 158—159.
Типи лекцій, 176—179.
Таксономія освітніх цілей самостійної роботи, 207—209.
Технологія, 271—274.
Типологія дискусій, 340.
Типологія проектів, 376, 377, 380.
Урок, 155—158.
Управління якістю освіти, 265—266.
Функції навчання, 136.
Формування спеціальних умінь і навичок, 194, 195, 196.
Функції викладача (лектор-експерт, тренер-організатор, фасілітатор, ігротехнік, інструктор-консультант), 315—317.

Зміст

Передмова 3

Тема 1. **Методика викладання права як наука та навчальна дисципліна** 5

1.1. Історія викладання правових знань 5
1.2. Методика викладання права як складова педагогіки, її предмет, методи дослідження 16
1.3. Методика викладання права в системі психолого-педагогічної підготовки майбутнього викладача юридичних дисциплін 25
1.4. Інтеграція національної системи вищої освіти та науки в Європейський освітній простір 28
1.5. Системна компетентність викладача 38
Питання та завдання до теми 46
Література до теми 48

Тема 2. **Методологія формування мислення у процесі вивченні юридичних наук** 49

2.1. Методи формування правового мислення в середній та вищій школі 49
2.2. Методика критичного мислення у вивченні права 59
2.3. Структурно-логічні схеми як метод алгоритмізації 69
2.4. Методика роботи з навчальним текстом. Моделювання юридичних міркувань і тлумачення правових норм 82
Питання та завдання до теми 95
Література до теми 96

Тема 3. **Інформативно-інституційні основи забезпечення навчального процесу з правових дисциплін** 99

3.1. Правова освіта: мета, структура, функції 99
3.2. Структура шкільних курсів правознавства, особливості їх відбору та формування 107
3.3. Навчальні програми з юридичних дисциплін 118

3.4. Інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу з права 123
Питання та завдання до теми 130
Література до теми 131

Тема 4. **Організація процесу правового навчання** 133

4.1. Основні принципи викладання та методи навчання правових дисциплін 133
4.2. Форми організації навчання в середніх загальноосвітніх закладах 153
4.3. Форми організації навчання у вищій школі 171
Питання та завдання до теми 199
Література до теми 201

Тема 5. **Організація самостійної пізнавальної діяльності в процесі вивчення юридичних дисциплін** 203

5.1. Основні вимоги до організації самостійної роботи під час вивчення права 203
5.2. Мета, зміст і типи завдань для самостійної роботи з юридичних дисциплін 206
5.3. Види та форми самостійної навчальної діяльності студентів (учнів) 219
Питання та завдання до теми 228
Література до теми 229

Тема 6. **Методичне забезпечення контролю й оцінювання знань, умінь і навичок під час вивчення права** 231

6.1. Контроль та оцінка знань у навчальному процесі 231
6.2. Критерії оцінювання навчальних досягнень у вивченні права 241
6.3. Педагогічна діагностика й управління якістю освіти . . . 250
Питання та завдання до теми 267
Література до теми 269

Тема 7. **Освітні технології викладання права** 271

7.1. Суть і структура освітніх технологій 271
7.2. Інноваційний процес: значення та компетентний склад . . . 285
7.3. Характеристика педагогічних технологій у наукових дослідженнях 299
Питання та завдання до теми 306
Література до теми 307

Тема 8. **Технології активізації навчання права** 309

8.1. Активні й інтерактивні методи навчання 309
8.2. Підходи до класифікації активних методів навчання . . . 317
8.3. Методологічні принципи навчання в співробітництві як основа активної й інтерактивної взаємодії 322
8.4. Діалогові технології навчання 332
Питання та завдання до теми 350
Література до теми 353

Тема 9. **«Кейс-стадії» в активному й інтерактивному навчанні юристів** 355

9.1. Методичні підходи до моделювання та структурування кейсів (ситуаційних вправ) і застосування їх у формуванні професійних умінь майбутнього викладача права . . . 355
9.2. Розробка кейсів і ситуативний аналіз 382
Питання та завдання до теми 388
Література до теми 389

Тема 10. **Методика використання ігрових технологій** 391

10.1. Ігрові імітаційні методи навчання 391
10.2. Ігри для інтенсивного навчання 410
Питання та завдання до теми 421
Література до теми 424

Покажчик 426

Навчальне видання

ЧУЖИКОВА Вікторія Григорівна

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРАВА

Навчальний посібник

Редактор *Ю. Пригорницький*
Художник обкладинки *С. Волощук*
Коректор *Є. Піщаль*
Верстка *С. Лозова*

Підп. до друку 14.07.09. Формат 60×84/16. Папір офсет. № 1.
Гарнітура Тип Таймс. Друк офсет. Ум. друк. арк. 24,87.
Обл.-вид. арк. 28,30. Наклад 210 пр. Зам. 08-3577.

Державний вищий навчальний заклад
«Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
03680, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи (серія ДК, № 235 від 07.11.2000)

Тел./факс (044) 537-61-41; тел. (044) 537-61-44
E-mail: publish@kneu.kiev.ua

Видавництво Державного вищого навчального закладу
«Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»

Гарантія відмінних знань

Видавництво КНЕУ, створене 1996 року, є провідним видавцем економічної літератури в Україні.

Видання КНЕУ — це книжки високої якості для студентів та викладачів вищих навчальних закладів, науковців та підприємців.

Видавництво вже випустило у світ понад 1000 найменувань підручників і посібників та регулярно забезпечує своїх читачів новими виданнями.

Якість понад усе

• Літературу видавництва КНЕУ розроблено відповідно до затверджених Міністерством освіти і науки України навчальних програм та вимог Болонської декларації.

• Процес випуску літератури видавництва включає повний цикл підготовки книжок — від розміщення заявки автором до отримання надрукованих примірників. Це гарантує актуальність матеріалів, адекватність їх сучасним умовам ведення бізнесу та перевірку на практиці.

• Видання КНЕУ дають змогу комплексно забезпечити навчальний процес і науковий розвиток студентів, аспірантів та викладачів. Оптимальне поєднання теоретичних матеріалів з практичними прикладами робить видання корисними для працівників підприємств та підприємців.

Видавництво пропонує

- підручники
- навчальні посібники
- навчально-методичні посібники
- курси лекцій
- тренінгові технології
- монографії
- збірники наукових праць
- освітньо-кваліфікаційні характеристики
- освітньо-професійні програми

Основні напрями видань

Міжнародна економіка
Економіка підприємства
Статистика
Менеджмент. Маркетинг
Бухгалтерський облік. Аудит
Фінанси
Банківська справа. Інвестування
Економіка агробізнесу
Право
Точні науки
Суспільні та гуманітарні науки

Видавництво КНЕУ імені Вадима Гетьмана
04053, м. Київ, пл. Львівська, 14
тел.: (044) 537-61-44, e-mail: publish@kneu.kiev.ua
Реалізація книжок
ТОВ «Міжнародний інститут бізнес-освіти КНЕУ ім. В. Гетьмана»
Тел./факс: (044) 537-61-71, 537-61-77
e-mail:andrushko@icbe.com.ua
www.icbe.com.ua