

**ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГАЛУЩАК ІРИНА ЄВГЕНІВНА

УДК 378:33+37.016:34

**ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ
НЕПЕРЕРВНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

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

Науковий консультант: Кічук Ярослав Валерійович, доктор
педагогічних наук, професор

Ізмаїл – 2018

АНОТАЦІЯ

Галушак І. Є. Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 теорія і методика професійної освіти – Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл, 2018.

Наукова новизна дослідження: *уперше науково обґрунтовано методологічні і науково-теоретичні концепти формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти на основі системного, контекстного, технологічного, компетентнісного підходів; розкрито сутність і структуру феномена «правова компетентність майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти»; виявлено критерії (ціннісно-настановчий, знаннєвий, дієвий, рефлексивний) із відповідними показниками; схарактеризовано рівні сформованості правової компетентності майбутніх економістів (ініціативно-продуктивний, стандартизовано-усталений, пасивно-репродуктивний); визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти (інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету; позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості); розроблено й обґрунтовано модель формування правової компетентності майбутніх економістів (інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-регулятивний етапи) в умовах неперервної університетської освіти; уточнено поняття «професійна підготовка майбутніх економістів», «неперервність університетської освіти», «освітня технологія», «правова компетентність». Набули подальшого розвитку*

теорія, методика і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Робота містить анотацію, зміст, вступ, чотири розділи, висновки в кінці кожного розділу, список використаних джерел, додатки.

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дослідження, розкрито ступінь її розробленості, визначено мету, завдання, об'єкт, предмет, представлено концепцію дослідження, сформовано гіпотезу, методологічні та теоретичні засади, схарактеризовано методи дослідження, розкрито наукову новизну і практичне значення одержаних результатів та їх упровадження, подано відомості про апробацію й упровадження результатів роботи, її структуру та загальну кількість публікації.

У **першому розділі** *«Теоретичні засади формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти»* на підставі аналізу філософської, психолого-педагогічної, економічної літератури здійснено теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних понять дослідження: «неперервність університетської освіти», «професійна підготовка», «професійна підготовка майбутніх економістів».

У контексті дослідження неперервна освіта виступає як цілісна педагогічна система, що організаційно, методично та технологічно забезпечує потребу особистості в навчанні, духовному і культурному розвитку, підвищенні професійної компетентності в цілому та правової, зокрема.

Педагогічна концепція неперервної освіти майбутніх економістів полягає не стільки в організації неперервного процесу навчання, скільки в цілеспрямованому і поступовому поєднанні окремих стадій компетентності, які б змогли призвести до максимального ефекту та забезпечили б високий рівень сформованості правової компетентності в майбутньому економістові. Ми розглядаємо неперервність освіти майбутніх фахівців економіки у системі «бакалавр-магістр».

Професійну підготовку майбутніх фахівців економічного профілю визначаємо як цілеспрямований процес, метою якого є спеціально організоване передання майбутнім фахівцям професійно спрямованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких, студент може бути готовим до виконання професійно-економічної діяльності.

У **другому розділі** «Методологічні засади формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти» визначено методологічні концепти дослідження зокрема, методологічні підходи з формування правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти: системний, контекстний, технологічний, компетентнісний.

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що у сучасних наукових дослідженнях системний підхід є базовим напрямом методології наукових досліджень, що базується на розгляді об'єкта дослідження як цілісної сукупності взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, які забезпечують підвищення ефективності його функціонування. Опираючись на системний підхід ми розглядаємо систему вищої ступеневої педагогічної освіти як особливу, безперервну, динамічну та керовану, сферу, де безпосередньо здійснюється підготовка майбутніх економістів до застосування загально навчальних технологій на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у спеціально створених умовах навчання у закладах вищої освіти.

Контекстний підхід до формування в майбутніх економістів правової компетентності базується на контекстному навчанні. У дослідженні контекстний підхід сприяв організації такого навчання, в якому дидактичними засобами моделювалися дисциплінарний (предметний) і соціальний (професійний) зміст професійної діяльності майбутніх фахівців економічного профілю у поєднанні з абстрактними знаннями як знаковими системами.

Освітня технологія в контексті дослідження маркована сукупністю методів і засобів надання, опрацювання й оволодіння освітньою інформацією, що передбачає алгоритм впливу викладача на студентів у процесі навчання із використанням необхідних технічних та інформаційних засобів.

Компетентнісний підхід полягає у якісній підготовленості майбутніх економістів до успішної економічної діяльності в різних сферах і напрямках освіти, завдяки комплексному застосуванню наукових методів і різних дослідницьких стратегій на міждисциплінарному ґрунті.

Правову компетентність визначаємо як систему професійно правових знань чинного законодавства та ціннісного ставлення до правової діяльності; усвідомлення сутності права і механізмів його дії; вміння мислити правовими категоріями; доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності, досягати ефективного результату нормативно-правовим способом.

«Правову компетентність майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти» розглядаємо як інтегральну якість особистості, що визначає її здатність орієнтуватись у нормативно-правовій базі чинного законодавства, вміння мислити правовими категоріями, свідоме використання правових знань у професійній діяльності.

У **третьому розділі** «Стан сформованості правової компетентності майбутніх економістів у сучасній правовій освіті» проаналізовано стан сформованості правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, визначено й обґрунтовано педагогічні умови.

Педагогічними умовами формування правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти було обрано: інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах

університету; позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості

У **четвертому розділі** «Експериментально-дослідна робота з формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти» визначено компоненти, критерії і показники та схарактеризувати рівні сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти, розроблено й апробовано діагностувальну та експериментальну методики, позиціоновано модель підготовки майбутніх економістів до формування правової компетентності в умовах неперервної університетської освіти, подано результати констатувального і прикінцевого етапів дослідження.

Критеріями і показниками формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти обрано ціннісно-настановний (наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; наявність мотивації щодо особистісної правової поведінки; наявність інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань); знаннєвий (обізнаність з правовими поняттями; обізнаність з нормами права та державотворчими документами; усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери); дієвий (вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності; вміння приймати відповідальні правові рішення; вміння вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації у професійній діяльності економістів); рефлексивний (вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»); вміння оцінювати свої професійні якості («Я» – економіст); вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів).

Відповідно до критеріїв і показників схарактеризовано рівні сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти: ініціативно-продуктивний, стандартизовано-усталений, пасивно-репродуктивний.

Розроблено модель процесу формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, що включає інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-регулятивний етапи.

Метою першого, інформаційно-збагачувального, етапу було збагачення майбутніх фахівців необхідним обсягом знань із правових дисциплін; оволодіння таких базових понять, як «право», «закони», «правова свідомість», «трудове законодавство», «юридична відповідальність», «правова компетентність», покращенні рівня правових знань, умінь та навичок. Мета другого, репродуктивно-діяльнісного етапу – розвиток у студентів позитивної мотивації та ціннісного ставлення до формування правової компетентності у майбутній професійній діяльності. Мета третього, продуктивно-творчого, етапу: актуалізація потреби у професійній самореалізації та формування їх особистісної правової культури. Мета четвертого, оцінно-регулятивний, етапу формування вмінь майбутніх економістів здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самоцінювання власної правової компетентності.

У **висновках** викладено найбільш важливі результати дисертації та можливі напрями продовження дослідження за тематикою дисертації.

Ключові слова: економічна освіта, майбутні економісти, педагогічні умови, неперервна університетська освіта, правова компетентність, педагогічна технологія, підготовка.

ABSTRACT

Galushchak Iryna. Theory and technological formation of legal competence of future economists in the conditions of continuous university education. – Manuscript.

The dissertation to obtain the doctor in science degree within specialty 13.00.04 – theory and methods of professional education. – Izmail State Humanitarian Universit, Izmail, 2018

Scientific novelty of research: methodological, theoretical and scientific basis for the formation of legal competence in future economists in the conditions of continuous university education were scientifically evaluated. They were evaluated with using of systemic, contextual, technological and competent approaches; the nature and structure of the phenomenon «legal competence in future economists in the conditions of continuous university education» is revealed; the criteria such as value, orientation, knowledge, effectiveness, reflection with respective markers were discovered; different levels for the formation of legal competence in future economists were defined as integration of legal and professional disciplines during the process of formation of competence of the future economists; provision of information and developing educational environment in the conditions of the university; positive motivational attitude of future economists to professional activity of legal direction. The model of formation of legal competence of future economists is developed and substantiated (enrichment by information, reproduction and activity, productive creativity, evaluation and regulation); clarified the meaning of «professional training of the future economists», «continuity of university education», «educational technology» and «legal competence. Further development of theory, methodology and technology of formation of legal competence of future economists in the conditions of continuous university education were performed.

The work contains annotation, content, introduction, four sections, conclusions in the end of each section, list of sources used, supplements.

An introduction explains the research topic, determines the degree of its elaboration, purpose, aims, tasks, objects, concept of the research, hypothesis, the methodological and theoretical basements. Also, the research methods are characterized, the scientific novelty and the practical significance of the obtained results and their implementation are presented. An information about approbation and introduction of the results of work, its structure and the total number of publications are summarized.

First part called «Theoretical principles of formation of legal competence of future economists in the conditions of continuous university education» includes the analysis of philosophical, psychological and pedagogical, economic literature, theoretical substantiation of the psychological and pedagogical concepts of the research: «continuity of university education», «professional training», «professional training of future economists» was carried out.

Continuous learning serves as a holistic pedagogical system in the context of research that organizationally, methodically and technologically provides the need for a person in learning, spiritual and cultural development, increase of professional competence in general and, particularly, legal.

The pedagogical concept of continuous education of future economists depends not much of the organization of a continuous process of learning, but is dependent of targeted and gradual combination of individual stages of competence that could lead to maximum effect to ensure a high level of formation of legal competence in a future economist.

Professional training of future specialists in the economic profile is defined as a purposeful process, the purpose of which is the specially organized transfer of professionally directed knowledge, skills and values to the future specialists, as a result of which the student can be prepared for professional and economic activity.

In the second section called «Methodological basements of the formation of the legal competence of future economists in the conditions of continuous university education» methodological concepts of research in particular, methodological approaches to the formation of the legal competence of a future

economist in the conditions of continuous university education are defined as systemic, contextual, technological, and competency.

The analysis of the professional literature on the issue indicates that in modern scientific research, the systematic approach is the basic direction of the methodology of scientific research, which is based on the consideration of the research object as an integral set of interconnected and interacting elements that provide an increase in the efficiency of its functioning. Relying on the systematic approach, we consider the system of higher-level pedagogical education as a special, continuous, dynamic and managed sphere where the training of future economists is directly carried out for the application of general educational technologies at various educational and qualification levels in specially created learning environments in higher education institutions.

Context-based approach to the formation of future legal economists is based on contextual learning. In the study, the contextual approach contributed to the organization of such training, in which the discipline (subject) and social (professional) content of the professional activity of future specialists in the economic profile are combined with abstract knowledge as sign systems, were modeled.

Educational technology in the context of research is marked by a combination of methods and means of providing, processing and mastering of educational information that provides an algorithm for teacher influence on students in the process of learning using the necessary technical and informational means.

Competency approach is related to the qualitative preparation of future economists for successful economic activity in various spheres and directions of education, with respect to the complex application of scientific methods and various research strategies on a multidisciplinary basis.

We define legal competence as a system of professional legal knowledge of current legislation and value relation to legal activity; awareness of the essence of law and the mechanisms of its action; ability to think by using of legal categories;

properly use acquired legal knowledge in professional activity, to achieve an effective result in a normative legal way.

«Legal competence of future economists in the conditions of continuous university education» is considered as the integral quality of the person, which determines its ability use the normative legal basis of the current legislation, the ability to think with using the legal categories, the conscious use of legal knowledge in professional activities.

In the third section called «The state of formation of legal competence of future economists in modern legal education» the state of formation of legal competence of future economists in the conditions of continuous university education is analyzed, pedagogical conditions are determined and grounded.

The pedagogical conditions of formation of the legal competence of the future economist in the conditions of continuous university education were chosen as: integration of legal and professional disciplines in the process of forming the legal competence of future economists; provision of information and developing an educational environment in the university; positive motivational attitude of future economists to professional activity of legal direction.

In the fourth section called «Experimental and research work for the formation of the legal competence of future economists in the conditions of continuous university education» the components, criteria and indicators were defined and the levels of the formation of the legal competence of a future economist in terms of continuing university education were determined, the diagnostic and experimental methods were developed and tested, positioned model for the preparation of future economists for formation of legal competence in the conditions of continuous university education, the results of clarification and the final stages of the study are presented.

The quality of formed legal competence of future economists in the conditions of continuous university education were defined by next criteria: value and attitude (presence of positive motivation to the future professional activity; presence of interest and requirement of new legal knowledge); knowledge

(awareness with legal terms; awareness with norms of law and state-building documents; awareness with requirement of legal education in economical area); efficient (ability to use legal knowledge in professional activity; ability to resolve legal industrial conflicts in the professional activities of economists); reflective (ability to define self-quality (vision – «I»), ability to define professional quality («I» – the economist), ability to define the professional quality of colleagues (future economists)).

We have characterized next stages for the formation of legal competence of the future economists in the conditions of continuous university education as follow: initiative-productive, standardized-established, passive reproduction.

An experimental model for the formation of legal competence of the future economists in the conditions of continuous university education was developed and included enrichment by information, reproduction and activity, productive creativity, evaluation and regulation.

Enrichment by information was aimed to deliver the knowledge for the future specialists, evaluation of basic principles in legal disciplines such as «law», «legislation», «legal consciousness», «labor legislation», «legal liability», improving the level of legal knowledge, skills and abilities. The aim of reproduction and activity period was the development of positive motivation and value attitude towards the formation of legal competence in future professional activities. Actualization of the need for professional self-realization and formation of their personal legal culture was the aim of reproductive step. Finally, step for evaluation and regulation required the formation of ability to perform reflection by future economists, evaluation of own and mutual legal competence.

The **conclusions** outline the most important results of the dissertation and the possible directions of the continuation of the research on the subject of the dissertation.

Key words: economical education, future economists, pedagogical conditions, continuous university education, legal competence, pedagogical technology, training.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації:

1. Галушак І. Є. Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти: [монографія] / І. Є. Галушак. – Івано-Франківськ : НАІР, 2018. – 426 с.
2. Галушак І. Є. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – 36. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 3. – С. 120–126.
3. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутніх економістів/ І. Є. Галушак // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Випуск 6 (113). – Серія : Педагогіка. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016. – С. 39–44.
4. Галушак І. Є. Формування правокомпетентної особистості фахівця: генеза постановки проблеми/ І. Є. Галушак // Обрії. Науково-педагогічний журнал. – № 2 (43) – 2016. – С. 14–17.
5. Галушак І. Є. Шляхи формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах гірського регіону/ І. Є. Галушак // Гірська школа Українських Карпат. Науково-методичний журнал. – № 15, Івано-Франківськ, 2016. – С. 102–106.
6. Галушак І. Є. Професійна мотивація майбутніх економістів в процесі вивчення правових дисциплін / І. Є. Галушак // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Педагогічні науки. – Випуск 3(35), Глухів – 2017. – С. 213–219.
7. Галушак І. Є. Концептуальні засади інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю / І. Є. Галушак // Науковий вісник Ізмаїльського гуманітарного університету :

збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. – Вип. 36. – С. 44–48.

8. Галушак І. Є. Готовність майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах гірського регіону України / І. Є. Галушак // Гірська школа Українських Карпат. Науково-методичний журнал. – № 17, Івано-Франківськ, 2017. – С. 157–160.

9. Галушак І. Є. Використання інноваційних технологій в процесі підготовки майбутнього економіста / І. Є. Галушак // Науковий вісник Миколаївського державного університету : Збірник наукових праць. – Педагогічні науки. – Випуск № 3 (58), вересень 2017. – Миколаїв : МДУ, 2017. – С. 78–82.

10. Галушак І. Є. Формування майбутнього економіста як конкурентно-спроможного фахівця / І. Є. Галушак // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Вип. 4 (117). – Серія : Педагогіка. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2017. – С. 7–9.

11. Галушак І. Є. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – Вип. 8 (313), Ч. 1. – Серія : Педагогіка. – Старобільськ, вид. ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2017. – С. 58–65. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн.: http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2218/Visnik1%2c_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

12. Галушак І. Є. Правова компетентність як складова процесу професійної підготовки економіста / І. Є. Галушак // Науковий вісник Миколаївського державного університету : Збірник наукових праць. – Педагогічні науки. – Випуск № 4 (59), грудень 2017. – Миколаїв : МДУ, 2017. – С. 148–151.

13. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутнього економіста засобами проектних технологій / І. Є. Галушак // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці

фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 52 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018.– С. 224–228.

14. Галушак І. Є. Педагогічні технології як фактор удосконалення підготовки майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Вип. 3. – Одеса, 2018. – С. 100–103.

15. Галушак І. Є. Технологічний підхід як чинник модернізації професійної підготовки майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Збірник наукових праць. – № 82, том 1. – Херсон, 2018. – С. 103–107.

16. Галушак І. Є. Підготовка майбутніх економістів до правового забезпечення професійної діяльності / І. Є. Галушак // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Випуск 1(7). – Мукачево, 2018.– С. 90–93.

17. Галушак І. Є. Формування професійної мобільності майбутнього економіста / І. Є. Галушак // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць. – Вип. 15 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – ЖККГВ «Полісся» ЖОР., 2018. – С. 123–128.

18. Галушак І. Є. Освітнє середовище вищої школи як фактор формування правової компетентності фахівця / І. Є. Галушак // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Збірник наукових праць. – Випуск 2 (37), Частина 2, 2018. – С. 55–61.

19. Галушак І. Є. Правова підготовка майбутніх економістів у контексті компетентнісного підходу / І. Є. Галушак // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – № 17, Львів, 2018. – С. 135–139.

20. Галушак І. Є. Наукові підходи до формування правової компетентності майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Науковий вісник Миколаївського державного університету : Збірник наукових праць. – Педагогічні науки. Випуск 2(61), травень 2018. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 63–67.

21. Halushchak I. Yev. Pedagogical Conditions of Future Economists' Legal Competence Formation / I. Yev. Galushchak // »Наука і освіта«. – CLXIII. – 2017. – № 10. Педагогіка та психологія. – Одеса, 2017. – С. 162–169. (Web of Science)

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

22. Galushchak I. Yev. Legal competence of a future economist as a necessary component of professional training / I. Yev. Galushchak // Scientific Journal Virtus. – Issue № 23, Part 1, Canada, Montreal, April, 2018. – P. 79–80.

23. Galushchak I. The legal competence of the personality in the value dimension of higher economic education of a modern student / I. Galushchak // Znanstvenamisel journal. – № 18, Slovenia, 2018. – P. 45–46.

24. Galushchak I. Legal training of future economists with using the software in uninterrupted university education / I. Galushchak // The scientific heritage. – № 22, Budapest, Hungary, 2018. – P. 43–45.

25. Galushchak I. Peculiarity at information technology use in the process of legal preparation of future economists / I. Galushchak // Modern Science – Modernívěda. Prague. – № 3 Czech Republic, 2018. – P. 90–95. Index Copernicus.

26. Galushchak I. Region as a subject for economic development / I. Galushchak // Education-Technology-Computer Science. Quarterly Journal. – No. 1/15/2016, Rzeszow, 2016. – P. 163–169.

Опубліковані праці апробаційного характеру

27. Галушак І. Є. Організація і методика обліку, аналіз і аудит власного капіталу виробничого підприємства / І. Є. Галушак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Розвиток національної економіки : методологія та практика»], (Івано-Франківськ, 15–16 квітня 2014 р.). – Тернопіль : Крок, 2014 – С. 181–182.

28. Галушак І. Є. Облік амортизації основних засобів / І. Є. Галушак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Розвиток національної економіки : теорія і практика»], (Івано-

Франківськ, 3–4 квітня 2015 р.). – Тернопіль : Крок, 2015, частина 3. – С. 202–204.

29. Галушак І. Є. Аудиторська оцінка розрахунків з постачальниками та підрядниками/ І. Є. Галушак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Проблеми та перспективи соціально-економічного розвитку регіонів»], (Івано-Франківськ, 27–28 травня 2015 р.). – Івано-Франківськ : 2015 – С. 143–144.

30. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутніх економістів засобами мультимедія / І. Є. Галушак // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі»], (Одеса, 28–29 жовтня 2016 р.). – Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2016. – С. 8–10.

31. Галушак І. Є. Правова компетентність у професійній підготовці майбутніх економістів/ І. Є. Галушак // Zbior artykulow naukowych. III Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji [«Actual problems of modern preschool and higher education»], (Warszawa, 29.10.2016–30.10.2016 r.). – Warszawa : Wydawca : sp.z.o.o. «Diamondtradingtour», 2016. – С. 24–26.

32. Галушак І. Є. Формування правової культури майбутніх економістів/ І. Є. Галушак // Матеріали 11 міжнародної науково-практичної конференції [«Основні напрями розвитку педагогічної освіти»], (Чернігів, 20–21 жовтня 2017 р.). – Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2017. – С. 88–89.

33. Галушак І. Є. Педагогічні детермінанти формування правової компетентності майбутніх економістів у вищій школі / І. Є. Галушак // Матеріали Першої Міжнародної Інтернет-конференції FOLIA GOMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії психодидактики ім. Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. [«Модернізація освітнього середовища : проблеми та перспективи»], (Умань, 6 квітня 2017 р.). – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. – Ч.1. – С. 30–33.

34. Галушак І. Є. Сутність та значення правової освіти для професійної підготовки майбутніх економістів. / І.Є.Галушак // Матеріали Міжнародної

науково-практичної конференції [«Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи»], (Чернівці, 26–28 жовтня 2017 р.). – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. – С. 148–150.

35. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки/ І. Є. Галушак // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Проблема якості дошкільної освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі»], (Одеса, 26–27 жовтня 2017 р.). – Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2017. – С. 22–23.

36. Галушак І. Є. Правова підготовка фахівця економічного профілю у контексті нової парадигми освіти / І. Є. Галушак // Збірник матеріалів IV міжнародної науково-практичної конференції [«Управлінські науки в сучасному світі»], (Київ, 22 листопада 2017 р.). – Біла Церква : Видавництво Пшонківський О. В., 2018. – С. 63–65.

37. Галушак І. Є. Проблеми вдосконалення правової підготовки студентів економічних спеціальностей у сучасних умовах / І. Є. Галушак // Матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції FOLIA COMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. [«Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи»], (Умань, 16–17 лютого 2018 р.). – Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. – С. 94–96.

38. Галушак І. Є. Технологічний підхід до формування правової компетентності майбутніх економістів/ І. Є. Галушак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти»], (22–23 травня 2018 р.). – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2018. – С. 33–34.

39. Галушак І. Є. Проблема правової компетентності майбутнього економіста / І. Є. Галушак // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та

психологічних наук»], (Київ, 4–5 травня 2018 р.). – К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2018. – С. 68–70.

40. Галушак І. Є. Актуальність компетентнісного підходу правової підготовки майбутніх економістів за умови неперервної вищої освіти / І. Є. Галушак // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки»], (Запоріжжя, 25–26 травня 2018 р.). – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. – С. 41–44.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

41. Галушак І. Є. Особливості проведення аудиту основних засобів/ І. Є. Галушак // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія Економіка, Випуск 9. – Івано-Франківськ, 2012. – С. 482–485.

42. Галушак І. Є. Облік доходів від операційної діяльності: сучасний стан і напрями вдосконалення / І. Є. Галушак, В. П. Савчук // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону: науковий журнал у 2 т. – Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014. – Вип. 10. – Т. 1. – С. 97–104.

43. Галушак І. Є. Особливості організації аудиту основних засобів Обліково-аналітичне забезпечення господарської діяльності: монографія / за ред. І. Ф. Баланюка, Н. І. Пилипів, В. М. Якубів. – Івано-Франківськ: Видавництво: Друкарня Фоліант, 2014. – 293 с.

44. Galushchak I. The completion to the profession active is modeled of future economists in the Mountain Conditions of environment / I. Galushchak // Journal of VasylStefanykPrecarpathian National UniversityIvano-Frankivsk. Volume 1. –Number 2, 3. – 2014. – S. 64–68.

45. Галушак І. Є. Нормативно-правове регулювання обліку і контролю основних засобів/ І. Є. Галушак // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія Економіка, Вип. 11. – Івано-Франківськ, 2015. – С. 309–312.

46. Галушак І. Є. Значення та завдання обліку основних засобів/ І. Є. Галушак // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону: науковий журнал. – Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. – Вип. 11. – Т. 2. – С. 198–203.

47. Галушак І. Є. Нормативно-правові засади обліку результатів діяльності підприємства / І. Є. Галушак // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону : науковий журнал у 2 т. – Івано-Франківськ : ДВНЗ «Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника», 2016. – Вип. 12. – Т. 1. – С. 108–114.

48. Галушак І. Є. Загальна методика проведення аудиту запасів / І. Є. Галушак // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону : науковий журнал у 2 т. – Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2017. – Вип. 13. – Т. 1. – С. 171–175.

49. Галушак І. Є. Формування податкової політики та податковий контроль на макрорівні / І. Є. Галушак // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія Економіка, Вип. 9. – Івано-Франківськ, 2017. – С. 259–262.

50. Галушак І. Є. Особливості здійснення податкового контролю в Україні та зарубіжних країнах та їх правове регулювання/ І. Є. Галушак // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону : науковий журнал у 2 т. – Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2017. – Вип. 14. – Т. 1. – С. 182–187.

51. Галушак І. Є. Нормативно-правова регламентація обліку в товариствах з обмеженою відповідальністю / І. Є. Галушак // «Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи»: зб. наук. праць / [упорядник Ю. І. Колісник-Гуменюк]. – Вип. 2. – Львів-Гомель, 2018. – С. 160–165.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ.....	37
1.1. Неперервна університетська освіта в сучасному освітньому просторі.....	37
1.2. Проблема підготовки майбутніх фахівців у теорії педагогіки сучасної вищої школи.....	62
1.3. Особливості професійної підготовки майбутніх економістів в умовах університетської освіти.....	78
Висновки до першого розділу.....	92
Список використаних джерел до першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ.....	118
2.1. Методологія як філософський концепт дослідження.....	118
2.2. Системний підхід як методологічна платформа формування правової компетентності майбутніх економістів.....	142
2.3. Контекстний підхід у площині формування правової компетентності майбутніх економістів.....	156
2.4. Технологічний підхід у контексті підготовки майбутніх економістів до формування правової компетентності в умовах неперервної університетської освіти.....	173
2.5. Компетентнісний підхід у векторі фахової підготовки майбутніх економістів.....	195
2.6. Сутність і характеристика правової компетентності майбутніх економістів у сучасних дослідженнях.....	218
Висновки до другого розділу.....	226
Список використаних джерел до другого розділу.....	229
РОЗДІЛ 3. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У СУЧАСНІЙ ПРАВОВІЙ ОСВІТІ.....	250
3.1. Формування правової компетентності майбутніх економістів в практиці сучасної вищої освіти.....	250
3.2. Педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх	

економістів в умовах університетської освіти.....	268
Висновки до третього розділу.....	301
Список використаних джерел до третього розділу.....	303
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З	
ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ	
ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ	
ОСВІТИ.....	311
4.1. Компонентно-критеріальний підхід до формування правової	
компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти...	311
4.2. Модель та експериментальна методика формування правової	
компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної	
університетської освіти.....	352
4.3. Зміст формувального етапу експерименту.....	362
4.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості правової	
компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної	
університетської освіти.....	416
Висновки до четвертого розділу.....	445
Список використаних джерел до четвертого розділу.....	447
ВИСНОВКИ.....	452
ДОДАТКИ.....	457

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки визначальним є входження України у світовий освітній простір, що зумовлює переосмислення методологічних засад наукового пізнання педагогічної дійсності, освітніх систем і моделей навчання. Одним із найважливіших стратегічних завдань на сучасному етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення конкурентоспроможності підготовки фахівців згідно рівня міжнародних стандартів. В умовах ринкової економіки необхідною ланкою економічної професійної освіти є правова підготовка, оскільки соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, потребують, щоб до складу професіограми економіста було включено правовий компонент, а правова культура стала складником його професіоналізму.

Система підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти регламентується Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», положеннями Національної рамки кваліфікацій, Галузевими стандартами вищої освіти, що визначають освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників вищої школи відповідних напрямів підготовки. Сучасна фахова підготовка майбутніх економістів у закладі вищої освіти враховує також вимоги міжнародних освітніх стандартів і кваліфікацій, зокрема Болонської декларації «Європейський простір у сфері вищої освіти», Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради «Про єдину для Співтовариства Схему прозорості кваліфікацій і компетентності (Europass)», «Про подальше європейське співробітництво у сфері забезпечення якісної системи вищої освіти», «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» тощо.

Особливого значення набуває проблема підготовки правосвідомого майбутнього фахівця економічної галузі, в якого розвинені особистісні та професійні якості, що сприяють його успішній адаптації у нових соціально-

економічних умовах, професійному розвитку, освоєнню й упровадженню сучасних технологій. Перед закладами вищої освіти постало завдання якісної професійної підготовки майбутніх економістів з урахуванням перспективних напрямів модернізації системи професійної освіти, що передбачають потреби правового виховання майбутніх фахівців, адже правова компетентність у сучасних реаліях життя є невід'ємним складником професійної підготовки майбутніх фахівців, рівня сформованості та дієвості їхньої правової свідомості й культури, громадянської зрілості.

У контексті дослідження суттєвого значення набувають праці вчених, присвячені проблемам професійної підготовки фахівців економічного профілю, зокрема досліджено: теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх економістів (М. Вачевський, Є. Іванченко, Т. Коваль, М. Левочко, І. Носач); формування професійної компетентності економістів (М. Артюшина, Н. Баловсяк, О. Гончарова, І. Демура, Л. Дибкова, Є. Іванченко, Ю. Семенчук); організація самостійної освітньо-пізнавальної діяльності та науково-дослідної роботи (С. Кустовський, Н. Уйсімбаєва); різні види, методи, засоби та форми навчання майбутніх економістів (О. Бабаян, Н. Захарченко, Н. Іщук, О. Кареліна); професійна спрямованість навчання студентів економічних спеціальностей (Л. Гусак, Н. Самарук, І. Федорова); математичне моделювання у системі економічної освіти (Г. Дутка, І. Нічуговська, К. Рум'янцева).

Формування правової свідомості, правової культури, правової освіти й виховання майбутніх фахівців є предметом дослідження А. Алексєєва, О. Атояна, П. Баранова, А. Івлєва, М. Козюбри, А. Кридановського, Ю. Оборотова, А. Овчиннікова, В. Оксамитного, М. Орзих, П. Рабіновича, Т. Соловйової, С. Трекхініної та ін.

Компетентнісний підхід пріоритетний у дослідженнях як вітчизняних (Н. Бібік, А. Богуш, І. Єрмакова, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пошетун, О. Савченко, І. Тараненко, Г. Фрейман та ін.), так і зарубіжних учених (Н. Єршова, Ю. Мозер, Л. Салганик, А. Хуторської та ін.).

Проблему формування компетентності майбутніх економістів у різних аспектах досліджують такі вчені, як: Н. Баловсяк, Н. Болюбаш, І. Власюк, С. Касіянц, Т. Крутоус, К. Михасюк, А. Спіцина, О. Яковенко та ін.. Правова компетентність майбутніх фахівців різних галузей і спеціальностей у закладах вищої освіти була предметом дослідженням ряду вчених (А. Будас, Г. Буш, А. Вербицький, В. Горшкова, Ц. Йотов, Я. Кічук, М. Кларін, Д. Ключкова, Н. Кулюткін, М. Лісіна, В. Ляудіс, А. Матюшкін, І. Огороднійчук, М. Посталюк, І. Романова, Д. Шейзл та ін.).

Теоретичний аналіз наявного наукового фонду засвідчив, що проблема підготовки майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії. Відсутні фундаментальні праці, в яких науково обґрунтовано таке ключове поняття, як «правова компетентність майбутніх економістів», що містили б осучаснений погляд на зміст, структуру правової компетентності фахівця економіки в означеному аспекті діяльності, де б віддзеркалились інноваційні підходи щодо її формування в логіці ідеї неперервної університетської освіти фахівців. Останнє в сучасних умовах інтеграції вітчизняної освітньої галузі до європейського освітнього простору набуває виняткового значення, оскільки йдеться про наукову правовідповідну університетську підготовку майбутніх фахівців у межах підсистеми «бакалавр-магістр».

Аналіз та узагальнення наукових джерел, досвіду професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти дали змогу виявити низку суперечностей між:

- потребою суспільства в компетентних фахівцях економічної галузі та недостатнім рівнем підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності;
- зростанням вимог роботодавців до правової компетентності фахівців економіки та наявним рівнем її сформованості в умовах неперервної університетської освіти;

– змістом наявної системи підготовки майбутніх фахівців економічного профілю і необхідністю створення ефективних умов для формування в них належного рівня правової компетентності;

– вимогами сучасного суспільства щодо підготовки компетентних фахівців економіки та недостатнім технологічним забезпеченням формування їхньої правової компетентності.

Отже, актуальність проблеми, її недостатня теоретична розробленість, необхідність розв'язання наявних суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри загальної, дошкільної, початкової та спеціальної освіти як складника комплексної наукової теми – «Формування професійної мобільності фахівця соціономічної сфери в системі багатоступеневої підготовки» (державний реєстраційний номер 0108U003295), що входить до переліку наукових досліджень Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Тему затверджено вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 4 від 08.12. 2016 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 1 від 31.01. 2017 року).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні концептуальних засад і педагогічних умов формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження**:

1. Науково обґрунтувати теоретико-методологічні концепти формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

2. Визначити сутність і структуру феномена «правова компетентність майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти»; уточнити поняття «неперервність університетської освіти», «освітня технологія», «правова компетентність», «професійна підготовка майбутніх економістів».

3. З'ясувати стан сформованості правової компетентності в умовах неперервної університетської освіти.

4. Виявити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

6. Теоретично обґрунтувати модель формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

7. Розробити й апробувати експериментальну методику і технології формування правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх економістів у системі неперервної університетської освіти.

Предмет дослідження – зміст, експериментальна методика і технології формування правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти є складником цілісної підготовки майбутніх фахівців і розглядається як педагогічний процес, що містить мету, завдання, зміст, засоби, методи та технології підготовки, а також критерії і показники сформованості правової компетентності майбутніх економістів.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, які передбачають, що формування правової компетентності майбутнього

економіста в умовах неперервної університетської освіти буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів;
- забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету;
- позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості.

Провідна ідея і концепція дослідження. Ефективність формування правової компетентності майбутніх економістів зумовлюється, з одного боку, методологічним вектором (закони, принципи, підходи, закономірності) їхньої професійно теоретичної підготовки, з іншого – методичним сервісом і педагогічними умовами формування правової компетентності майбутніх економістів у неперервній університетській освіті в системі «бакалавр-магістр» (інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету; позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості). Якість сформованості правової компетентності майбутніх економістів залежить від усвідомлення майбутніми фахівцями економічної сфери необхідності й важливості оволодіння правовими нормами професійно-економічної діяльності. Правову компетентність у дослідженні розглядаємо як інтегративну особистісно-професійну якість майбутніх економістів у системі «бакалавр-магістр».

Підготовку майбутніх економістів у межах дослідження розкрито як цілеспрямований процес формування в умовах закладів вищої освіти знань, умінь, навичок і розвитку особистісних якостей студентів бакалаврату та магістратури, необхідних для формування правокомпетентної особистості майбутнього фахівця.

Формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти є спеціально організованим, цілеспрямованим, керованим і вимірюваним процесом, що спрямований на оволодіння ними знаннями, а також практичними вміннями і навичками, набуття досвіду використання правових знань у майбутній професійній діяльності. Обґрунтування цієї ідеї здійснюється на основі трьох взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного, методичного.

Методологічний концепт відображає взаємодію і взаємозв'язок науково-методологічних підходів щодо розв'язання проблеми формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти. Зокрема:

– системний підхід, із позицій якого формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти в системі «бакалавр-магістр» характеризується як складний, динамічний процес, що функціонує в умовах постійного впливу різних чинників зовнішнього середовища та неминучих змін внутрішнього стану майбутніх фахівців, що має свої специфічні особливості. Системний підхід націлює на те, що формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти дозволяє схарактеризувати цілісно педагогічну систему їхньої підготовки у взаємозв'язку її етапів і підсистем; забезпечує набуття студентами знань, умінь і навичок самоорганізації, саморозвитку в подальшій професійній діяльності;

– контекстний підхід забезпечує реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від освітньої і освітньо-професійної до власне професійної діяльності. Характеристикою освітнього процесу контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій. У змісті та способах побудови навчального предмета відображаються не тільки поняття, закони, теорії та факти економічної та правової наук, а й спосіб

мислення, який властивий певному етапу розвитку науки, що вивчається, ті методи пізнання, якими вона користується;

– технологічний підхід сприяє розробленню технологій формування правової компетентності майбутнього економіста. Його сутність розкривається у процесі виконання послідовних взаємопов'язаних технологічних дій, спрямованих на формування правової компетентності студентів і проектування освітнього процесу у формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студента. Технологічний підхід позиціонує процес навчання у форматі педагогічної технології як такої побудови діяльності, в якій всі суб'єкти виконують дії у певній цілісності та послідовності, що гарантує досягнення запланованих результатів;

– компетентнісний підхід полягає в необхідності підготовки компетентних у галузі права майбутніх фахівців – економістів, які б мали змогу успішно здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог чинних стандартів у правовій і професійно-економічній галузях. Категорія «компетентність» пов'язана насамперед з майбутньою діяльністю і здатністю особистості здійснювати професійні дії, основою яких є певні професійні знання, уміння і навички.

Теоретичний концепт окреслює основні ідеї, визначає систему вихідних параметрів, положень, принципів, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних положень концепції із практикою підготовки майбутніх фахівців економіки в умовах неперервної університетської освіти щодо формування в них правової компетентності; дефініцій, оцінок, без яких неможливе розуміння сутності правової компетентності, її структури, компонентів і характеристик.

Теоретичні засади дисертаційного дослідження становлять: філософські концепції освіти (В. Андрущенко, Г. Батишев, Г. Батитяв, Є. Боринштейн, Б. Гертунський, П. Гуревич, М. Качуровський, І. Клімов, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, В. Огнев'юк, В. Янів та ін.); психологічні аспекти підготовки майбутніх фахівців (Г. Балл, І. Бех, М. Богоявленський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв,

С. Максименко, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, Р. Якобсон та ін.); проблеми неперервної освіти (А. Алексюк, С. Архангельський, О. Асмолов, І. Бестужев-Лада, С. Вершловський, А. Владиславлев, П. Воловик, Г. Данилова, Т. Десятов, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Крисюк, Ю. Кулюткін, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Онушкін, В. Серіковат, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, Н. Чепурна та ін.); дослідження учених у галузі педагогічних наук (Ю. Бабанський, Б. Бум, В. Бондар, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Зязюн, А. Кузьмінський, В. Луговий, А. Хуторської та ін.); професійна підготовка майбутніх фахівців різних спеціальностей (І. Богданова, А. Богуш, Г. Бокарева, В. Бондар, Є. Іщенко, Е. Карпова, Н. Кічук, І. Княжева, Т. Койчева, Н. Кузьміна, С. Кульневич, З. Курлянд, А. Линенко, Н. Ничкало, В. Сєриков, В. Сластьонін, Ю. Фокін та ін.); формування професійної компетентності (Т. Браже, В. Заболотний, А. Кузьмінський, О. Матяш та ін.); правової компетентності (П. Баранов, А. Дахін, А. Крижанівський, Є. Майорова, А. Овчинніков, О. Панова, Є. Певцова, І. Покровський, Т. Соловйова, С. Треніхіна та ін.).

Методичний концепт позиціонує розроблення й експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики і технологій у процесі поетапного формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, визначення критеріїв і показників сформованості правової компетентності майбутніх економістів, оцінювання ефективності впровадження експериментальної методики.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, аналогія застосовано для з'ясування стану розробленості проблеми, визначення понятійно-категоріального апарату; узагальнення та систематизація наукових положень, моделювання – для обґрунтування моделі, експериментальної методики і технологій формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти; *емпіричні:* анкетування, тестування, спостереження, бесіда, методи експертних оцінок, самооцінки використано для виявлення рівнів

сформованості правової компетентності майбутніх економістів; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) – для перевірки гіпотези дослідження; *статистичні*: методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація з використанням критерію χ^2 (Пірсона) для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

Експериментальна база дослідження: Ізмаїльський державний гуманітарний університет, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Ужгородський торговельно-економічний інститут Київського торговельно-економічного університету.

У дослідженні на різних етапах експерименту взяли участь 743 осіб. Із них: 568 бакалаврів, 125 магістрів і 50 викладачів.

Наукова новизна дослідження: *уперше науково обґрунтовано* методологічні і науково-теоретичні концепти формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти на основі системного, контекстного, технологічного, компетентнісного підходів; *розкрито* сутність і структуру феномена «правова компетентність майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти»; *виявлено* критерії (ціннісно-настановчий, знаннявий, дієвий, рефлексивний) із відповідними показниками; *схарактеризовано* рівні сформованості правової компетентності майбутніх економістів (ініціативно-продуктивний, стандартизовано-усталений, пасивно-репродуктивний); *визначено й науково обґрунтовано* педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти (інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету; позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості); *розроблено й обґрунтовано* модель формування правової компетентності майбутніх економістів (інформаційно-

збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-регулятивний етапи) в умовах неперервної університетської освіти; *уточнено* поняття «професійна підготовка майбутніх економістів», «неперервність університетської освіти», «освітня технологія», «правова компетентність». Набули *подальшого розвитку* теорія, методика і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Практичне значення дослідження. Розроблено й апробовано діагностувальну й експериментальну методики та технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти; елективні курси та методичне їх забезпечення: «Формування правової компетентності майбутніх економістів» (для студентів освітнього ступеня «Бакалавр»), «Правове забезпечення професійної діяльності майбутніх економістів» (для студентів освітнього ступеня «Магістр»). Збагачено зміст нормативних дисциплін («Податкова політика», «Облік зовнішньоекономічної діяльності», «Податкова система України» тощо) темами і питаннями, що пов'язані з проблемою формування правової компетентності майбутніх економістів; розроблено і впроваджено систему вправ («Упізнай політика», «Сам собі режисер», «Правові рішення», «Профі-комбінатор майбутніх економістів», «Правовий експерт в економічній діяльності», «Юридична хвилинка», «П'ять правових термінів», «Намалюй свої поточні та стратегічні цілі»), ігор («Правове лото», «Угода», «Юридичний акваріум», «Правовий ринг», «Алгоритм вирішення правових проблем», «Cash Flow»), освітні технології (проектні, ігрові, тренінгові, інформаційні, кейс-технологія, портфоліо, коучинг та еxperience тощо).

Основні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані під час проведення занять у закладах вищої освіти зі студентами економічних спеціальностей за освітніми ступенями «бакалавр» і «магістр»; для розроблення нормативних і

варіативних навчальних курсів, здійснення наукових досліджень у межах кваліфікаційних і курсових робіт студентів.

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 1-4/523 від 15.08.2018), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка про впровадження № 01-15/03/970 від 03.07.2018), Мукачівського державного університету (довідка про впровадження № 973 від 22.06.2018), Ужгородського торговельно-економічного інституту Київського торговельно-економічного університету (довідка про впровадження № 01-15/143 від 27.06.2018), Черкаського державного технологічного університету (довідка про впровадження № 973 від 22.06.2018), Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (акт про впровадження б/н від 11.06.2018), Вищої Лінгвістичної Школи (Республіка Польща, довідка про впровадження б/н від 10.07.2018).

Достовірність результатів дослідження забезпечено методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням комплексу методів дослідження, дотриманням педагогічних законів, принципів і підходів, що адекватні його предметові, меті та завданням; тривалістю експериментального дослідження; доказовістю кількісно-якісного аналізу експериментальних даних; репрезентативністю експериментальної вибірки дослідження; коректністю статистичної оцінки набутих експериментальних даних; позитивними наслідками впровадження результатів дослідження у процес правової підготовки майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Особистий внесок автора в роботах у співавторстві полягає у: з'ясуванні сучасного стану підготовки майбутніх економістів до здійснення аналізу обліку доходів від операційної діяльності [39]; написанні підрозділу «Особливості організації аудиту основних засобів» [40].

Апробацію результатів дослідження здійснено на наукових і науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Розвиток національної економіки: методологія та практика» (м. Івано-Франківськ, 2014), «37th Annual Appalachian Studies Conference» (м. Хантінгтон, штат Західна Вірджинія, США, 2014), «Розвиток національної економіки: теорія і практика» (м. Івано-Франківськ, 2015), *Sharing work on Appalachia in Progress. Topic: «Economic, ecological development in the Ukrainian Carpathian Mountains.* (м. Лексінгтон, штат Кентуккі, США, 2015), «Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (м. Одеса 2016), «Actual problems of modern preschool and higher education» (м. Варшава, Республіка Польща 2016), «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти» (м. Одеса, 2016), «Основні напрями розвитку педагогічної освіти» (м. Чернігів, 2017), «Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (м. Умань, 2017), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (м. Умань, 2017, 2018), «Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи» (м. Чернівці, 2017), «Проблема якості дошкільної освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (м. Одеса, 2017), «Роль освіти у сталому розвитку гірського регіону» (м. Івано-Франківськ, 2017), «Kulturowy kontekst niepełnosprawności i edukacji» (м. Ченстохова, Республіка Польща, 2018), «Управлінські науки в сучасному світі» (м. Київ, 2018), «Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи» (Львів-Гомель, 2018), «Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти» (м. Глухів, 2018), «Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук» (м. Київ, 2018), «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (м. Вінниця, 2018), «The danube – axis of european identity» (м. Київ, 2018); «Rozwój potencjał – deficyty» (м. Ченстохова, Республіка Польща, 2018), Тренінг-курс «European Project Management» (м. Ченстохова, Республіка Польща, 2018), Тренінг-курс

«Upskilled – upskilling adult educators for digital lead» (м. Ченстохова, Республіка Польща, 2018).

всеевропейських: «Актуальні проблеми розвитку суб'єктів господарювання в умовах інформатизації та глобалізації економіки» (м. Івано-Франківськ, 2013), «ІІІ Дунайські наукові читання. Голод 1946–1947 рр.: історичні, філософсько-психологічні та педагогічні аспекти» (м. Ізмаїл, 2017), «Особливості створення освітнього середовища для формування творчої особистості молодшого школяра» (м. Умань, 2017), семінарі-тренінг «Психодидактика освітнього середовища: усунення перешкод особистісного освітнього розвитку» (м. Умань, 2017), «Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки» (м. Запоріжжя, 2018).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 51 публікації автора, із них: 1 монографія, 20 статей у фахових виданнях України (1 – в електронному, 1 – в наукометричному виданні Web of Science), 5 – у наукових періодичних виданнях інших держав, 14 праць апробаційного характеру, 11 – додатково відображають наукові результати дисертації (2 – у співавторстві).

Матеріали кандидатської дисертації «Формування стратегічних цілей розвитку регіону», захищеної у 2012 році, у тексті докторської дисертації не використано.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків та списку використаних джерел до них (570 найменувань) і 23 додатки, поданих на 50 сторінках. Робота містить 36 таблиць, 25 рисунків, що обіймають 12 сторінок основного тексту. Повний обсяг дисертації – 512 сторінок. Обсяг основного тексту становить 372 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

1.1. Неперервна університетська освіта в сучасному освітньому просторі

Підготовка майбутнього фахівця, його професійне становлення здійснюється в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Суспільно-економічні зміни, що відбуваються в Україні вимагають нового підходу до проблем формування особистості майбутнього фахівця та розвитку системи неперервної освіти, оскільки від неї залежить кваліфікація майбутнього ринку праці.

Тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. Практика розвинутих країн засвідчує, що в сучасному суспільстві наука й освіта є головними структурними чинниками економіки. Необхідні суттєві зміни в теорії та практиці вищої освіти, модернізації її на гуманістичній основі. Своєрідним початком відліку в освітньому процесі та його вихідним пунктом має стати осмислення особистості та її розвиток у світовій і національній культурі [116, с. 144].

Розглянемо категорію «освіта», її принципи та функції. Як відомо, освіта (рос. – «образование»; англ. – «education»; нім. – «bildung»; грецьк. – «paideia») – є суспільним процесом вдосконалення та самовдосконалення особистості, що пов'язаний з набуттям соціально значущого досвіду, відображеного у знаннях, уміннях та опануванні навичок творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного усвідомлення світу [214]. Такий процес здійснюється у суспільстві за визначеними стандартами.

Словникові джерела визначають дефініцію «освіта» як: «результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок; закономірна умова

підготовки особистості до життя та праці» [156, с. 351]; «сукупність, знань, здобутих у навчання» [148, с. 138]; «результат процесу навчання, що виражається у системі знань, умінь і навичок, які формуються у процесі навчання, а також процес виховання, розвитку і саморозвитку, впливу, тобто процес формування особистості, відтак головним є не обсяг знань, а об'єднання їх з особистісними якостями людини, вміння самотійно використовувати здобуті знання» [156, с. 373].

Термін «освіта» використовували в науково-педагогічній літературі для позначення формувально-виховного впливу навчання на особистість в кінці XVIII сторіччя і вживали як синонім до слова «виховання». Так, Й. Песталоцці цей термін використовував у значенні «формування образу» [158], пізніше для позначення всього освітньо-виховного процесу. У другій половині XIX ст. термін «освіта» набув свого термінологічного значення, його пов'язували з навчанням, яке впливає на формування особистості.

Освіту можна також визначити як цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей з отримання наукових знань, що вважаються надійно встановленими, істинними або такими, мають бути повсюдно застосовані, нехай, навіть, якщо суперечать істині, але встановлені як обов'язкова норма писаними і неписаними законами й нормами суспільства; а також умінь, або з удосконалення знань і вмінь. Згідно з М. Никандровим і С. Гавровим, «освіта пов'язана з привласненням людиною цінностей, ціннісного ставлення до життя» [45, с. 21].

У широкому розумінні слова, освіта – це процес «формування характеру, розумових та фізичних здібностей особистості... За допомогою якого суспільство через школи, коледжі, університети та інші інститути цілеспрямовано передає свою культурну спадщину – нагромаджене знання, цінності і навички – від одного покоління іншому (між поколіннями)» [225, с. 20].

З позицій філософії, освітня система є механізмом соціального, культурного, науково-технічного і технологічного наслідування, що забезпечує передання необхідних «інваріантів» знань, культури і моральності у вигляді відповідних законів, принципів, норм, а також програм розвитку і саморозвитку особистості.

Носієм цих «інваріантів», вказує А. Субетто, є знанняві, мотиваційні та операційні структури в інтелекті учнів [204, с. 266] й це відбивається у складниках змісту освіти. Його сучасне розуміння не обмежується знаннями, вміннями й навичками. Як справедливо зазначає А. Євтодюк, освітня система, зорієнтована лише на трансляцію знань, розвиток мислення, формування практичних умінь та навичок, об'єктивно тиражуватиме лише інтелектуалів-прагматиків зі збоченим розумінням культурно-духовних імперативів людства [76, с. 88].

По-різному визначають поняття «освіта» сучасні вчені (М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Підласий та ін.) як «опанування системи знань, умінь і навичок; важлива умова підготовки особистості до життя, праці, формування власного наукового світогляду, розвитку здібностей; основний шлях здобування освіти – навчання» [69, с. 37]; «як обсяг систематизованих знань, умінь і навичок та способів мислення, засвоєних тим, кого навчали» [166, с. 25]. С. Гессен пов'язує освіту з культурою: «освіта – це культура індивіда... скільки культурних цінностей, стільки і різновидів освіти» [60, с. 35].

За Є. Бондаревською, «освіта – це духовне відображення людини, яке формується під впливом загальнолюдських цінностей» [31, с. 36].

Освіту як процес досліджували такі вчені, як В. Гершунський, Л. Занков та ін., оскільки вона становить цілісну єдність виховання, навчання, саморозвитку та розвитку особистості; збереження культурних норм із врахуванням майбутнього середовища; створення умов для реалізації внутрішнього потенціалу людини та її становлення як інтегрованого члена суспільства, виконуючи функцію наступності поколінь [75, с. 615].

Б. Гершунський вважає, що освіта як процес за своєю сутністю є ні що інше, як процес переміщення від цілей до результату, процес суб'єкт-об'єктної і суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і учнів, за яким той, хто навчається (дитина, учень, студент, слухач), чим більше виявляє активну, глибоку і всебічну участь у процесі навчання й учіння, виховання й саморозвитку перетворюється з достатньо пасивного об'єкта діяльності педагога в повноправного співучасника, тобто в суб'єкт педагогічної взаємодії (спілкування, комунікації) не тільки з педагогом, але й з іншими учнями [59, с. 99].

Освіта, зазначає В. Краєвський, є процесом прилучення людини до культури і водночас результатом інтеріоризації культури, включенням її у світ людської суб'єктивності як ціленаправлений процес навчання та виховання в потребах людини, держави та суспільства: саме в такій послідовності пріоритетів за сучасних умов [114, с. 54].

У контексті соціального прогресу, освіта, крім формату передання соціальної культурної спадщини дозволила людині розірвати зв'язок із природою, в якій обсяг пізнання і тривалість життя взаємопов'язані. Сьогодні людина за допомогою освіти використовує у своїй життєдіяльності досвід минулих поколінь, чим і відображає соціальний прогрес [169].

Отже, освіту розуміють і як соціальне явище, і як педагогічний процес, як основу інтелектуального, духовного, культурного, економічного і соціального, розвитку держави та суспільства [143, с. 167].

Розвиток і вимоги суспільства та сьогодення окреслюють функції та принципи освіти.

Аналіз функцій сучасної освіти подано в роботах українських педагогів (Ю. Зінковський, З. Курлянд, Г. Мірських, Г. Семенова, В. Огнев'юк, В. Тюріна, Р. Хмелюк та ін.). Філософський погляд на функції освіти з урахуванням сучасної ситуації подано в працях В. Андрющенка, Т. Воропай, В. Кременя, І. Карпенка та інших учених [116, с. 3-5].

С. Гончаренко виокремлює три функції освіти: людинотворчу – гарантування певного рівня знань і грамотності; готовності до виконання різних видів діяльності та соціальних ролей, стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій тощо; гуманістичну – розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (природи, життя, самої людини, праці, тощо); виховання у людей високої моралі, культури; технологічну – забезпечення «бази життя»; формування навичок і вмінь професійної діяльності, трудової, господарської, громадської [75, с. 615]. Ці функції органічно поєднуються із функціями навчання: освітньою, розвивальною, виховною.

Принципи освіти (від лат. *princīpium* – начало, основа) – це вихідні положення, на яких ґрунтується діяльність усієї системи освіти в Україні і її підрозділів, зокрема класична дидактика, характеризує категорію «освіта» такими принципами, як науковість, систематичність і послідовність. Зміст освіти, зазначає В. Краєвський, має бути суворо науковим, об’єктивно відображати сучасний стан відповідної галузі наукового знання з урахуванням тенденцій та перспектив розвитку. Знання, вміння і навички повинні формуватися в певному порядку: кожен елемент навчального матеріалу логічно повинен бути пов’язаний з іншими, наступне спирається на попереднє і готує до засвоєння нового [114, с. 54].

За С. Гончаренко, провідними принципами освіти є науковість, системність, гуманістичність, послідовність, людиноцентризм, дитиноцентризм, демократизація, інноваційність, безперервність, доступність, культуро доцільність [64].

В.Огнев’юк, досліджуючи цінності сучасної освіти виділяє, зокрема:

- політико-правові – демократія, справедливість, закон і правоворядок;
- культурні – свобода, творчість, любов, спілкування, діяльність;
- моральні – сенс життя, щастя, добро, обов’язок, відповідальність, совість, честь, гідність;
- національні – державність, традиції, мова, засновані на ідеї здобуття державної незалежності;

– якості освіти з позицій сучасного людиноцентризму [149].

Будь-яке суспільство продукує себе через систему освіти, передаючи майбутньому поколінню ті знання, уміння, навички, які дають змогу молодій людині включатися в структури суспільства, жити у ньому, адаптуватися до його змін, реалізовувати себе як в професійному, так і в особистісному напрямках. На думку В. Кременя, цивілізаційні тенденції розвитку, ставлять нові вимоги перед людиною, а отже, і перед освітою, що відіграє визначальну роль у становленні кожної особистості. За визначенням В. Кременя, українська освіта має більш повно, швидко і точно відповідати на виклики часу, розвивати людину, спроможну жити, працювати і ефективно діяти у глобальному середовищі [116, с. 3].

Проблеми розвитку, становлення, організаційні форми та теоретико-методологічні основи неперервної педагогічної освіти розглядаються у працях Г. Данилової, І. Зязюна, Н. Клясен, С. Крисюка, А. Кузьмінського, Н. Ничкало, А. Нікуліної, В. Олійника, Н. Протасової, Л. Сігаєвої, Н. Чепурної та ін.

Українська енциклопедія освіти тлумачить неперервну освіту як процес, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості, охоплює все життя людини, всебічно збагачує її духовний світ, який цілеспрямований на систематичну пізнавальну діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, отриманих у спеціальних і загальних установах, а також шляхом самоосвіти [75, с. 580].

На думку М. Лазарева, неперервна освіта – це процес, що забезпечує послідовний розвиток творчого потенціалу особистості, це ціленаправлене здобування та вдосконалення людиною знань, умінь, навичок, здібностей упродовж усього життя [127].

Науковці (С. Чернишова, Н. Гузій, В. Ляхоцький та ін.) висвітлюють неперервну освіту, як процес навчання особи впродовж трудового життя, що дозволяє їй залишатися ефективним працівником, бути конкурентоздатним на внутрішньому та зовнішньому ринках праці. Це безперервний і

цілеспрямований процес оволодіння професійними (необхідними для конкретної роботи) і іншими знаннями, що дає людині залишатися творчо активною протягом усього життя [205, с. 106-107].

На думку вчених (А. Алексюк, П. Воловик, І. Зязюн, Н. Ничкало, А. Нікуліна, С. Сисоєва), неперервна освіта пов'язана з пізнанням людиною себе, своїх здібностей та інтересів. Поєднує у собі всі ланки, починаючи з дошкільного закладу, середньої загальноосвітньої школи, вищої школи, післядипломної освіти та неформальної освіти. І. Зязюн доходить висновку, що смислом і метою будь-якої освіти є Людина, що перебуває в постійному (впродовж життя) розвитку, а кінцевим результатом освіти є внутрішній стан особи на рівні потреби здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, пізнавати нове, допомагати ближньому [140].

Традиційна система освіти зорієнтована на підготовку людини до здійснення певних функцій у сформованих економічних і соціальних умовах. Вона співпрацює з однобічною людиною як одиницею, яка програмується і не має вільного вибору, наявних можливостей для досягнення своєї мети [119]. Система неперервної освіти спрямована на цілісний розвиток людини як особистості й суб'єкта діяльності та спілкування впродовж усього її життя. Неперервна освіта орієнтована на попереднє прогнозування розв'язання проблем розвитку виробництва, суспільства, науки; вона має надавати кожній людині змогу підключатися до освітнього процесу на різних етапах її становлення.

Модель системи неперервної освіти України включає такі елементи:

- 1) освітні та виховні заклади, що надають базову освіту кожній особі;
- 2) заклади, що надають додаткову освіту і виховання;
- 3) заклади базової освіти дорослих;
- 4) заклади і форми додаткової післядипломної освіти дорослих [146].

Структура й доцільність створеної в державі системи освіти характеризують її ефективність і перспективність розвитку. Невід'ємними складниками системи освіти України є: дошкільна освіта; повна загальна

середня освіта; спеціалізована освіта; позашкільна освіта; фахова передвища освіта; професійна (професійно-технічна) освіта; вища освіта; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта (Див. рис 1.1.).

В системі національної освіти України акумульовано вагомий досвід навчання впродовж усього життя, проте нові перспективи та можливості відкриваються в умовах європейського освітнього простору.

Розвиток та вдосконалення професійних здібностей у людині відбуваються протягом неперервної освіти, що виступає емоційно-мотиваційним чинником та формує освітні й світоглядні цінності майбутніх фахівців впродовж навчання. Освіта включає усі фази, починаючи з дошкільної до післядипломної і охоплює цілий спектр формального та неформального навчання.

Проблеми неперервної освіти висвітлено в працях С. Архангельського, О. Асмолова, І. Бестужева-Лади, С. Вершловського, А. Владиславлева, В. Зінченка, В. Кременя, Ю. Кулюткіна, Н. Ничкало, В. Онушкіна, В. Серіковата ін.



Рис. 1.1. Неперервна освіта в Україні

Вагомим чинником неперервної освіти є суспільна потреба у розвитку особистості, що визначає групування безлічі освітніх структур – основних і паралельних, державних і громадських (суспільних), базових і додаткових, формальних і неформальних. В такий спосіб відбувається створення єдиної системи за допомогою взаємної субординації, взаємозв'язку та взаємозумовленості за рівнями, а також забезпечення взаємодії між ними, координації за спрямованістю і призначенням у відповідності до всієї сукупності структур.

Проаналізуємо основні характеристики педагогічної концепції неперервної освіти. Зокрема, на основі праць науковців (В. Гаськов, Н. Ничкало) нами виокремлено основні постулати неперервної освіти, які доцільно використовувати під час підготовки майбутніх економістів, а саме:

- охоплення освітою всього життя людини;
- інтеграція «вертикальна» (спадкоємність між окремими етапами і рівнями освіти) та «горизонтальна» (освітня дія школи, сім'ї, неформального оточення людини, засобів масової інформації);
- взаємозв'язок загальної і професійної освіти;
- відкритість, гнучкість системи освіти;
- різноманітність змісту, засобів та методик навчання і можливість вільного їх вибору;
- рівноправна оцінка та визнання освіти не за способами її отримання, а за фактичним результатом; наявність механізмів стимулювання мотивації особистості до навчання як з боку матеріальних умов життя суспільства, так і через вплив культури та духовно-моральних цінностей [57, с. 144].

На сучасному етапі розвитку Європейського простору вищої освіти на основі неперервності вагому роль посідає запровадження стандартів, рекомендацій, що передбачають: трициклову систему навчання (бакалавр, магістр, інтегрований магістр (професійна підготовка), доктор філософії). На перший план виходить постулат «ціложиттєве навчання» (lifelong learning) [216].

Як відомо, ціложиттєве навчання – один із ключових пунктів Лісабонської стратегії розвитку. Набувати нові знання і компетентності, опановувати нові технології, розуміти нову літературу та нове інформаційне довкілля особистість може впродовж усього свого життя. У цьому особистості повинна допомагати держава через систему освітніх і професійних інституцій. Навчання впродовж життя забезпечує людині не лише можливості особистого зростання, а й високий рівень соціальної адаптації, а також затребуваність на ринку праці.

Н. Ничкало [145] та В. Поліщук [168] констатують, що джерелами розвитку неперервної професійної освіти можна вважати суперечності як між її компонентами, так і їх властивостями (характеристиками). Причому «важливим є не стільки встановлення факту суперечності, скільки знаходження способів їх вирішення. Вибір способу вирішення залежить насамперед від цілей, які мають свою ієрархію. Це і перспективні цілі, і ті, що визначаються на певний момент та в конкретній ситуації (тактичні цілі). Вектор стратегічної цілі є відносно постійним. Тактичні цілі можуть зазнавати змін залежно від змінних зовнішніх умов середовища і змінних внутрішніх можливостей системи» [168, с. 154].

У нашому розумінні неперервна освіта реалізується шляхом:

- формування потреби та здатності особистості до самонавчання;
- підвищення їхньої кваліфікації та вдосконалення системи перепідготовки працівників;
- створення інтегрованих навчальних планів та програм;
- формування і розвитку освітньо-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців;
- розвитку та запровадження дистанційної освіти;
- створення системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості і ринку праці.

А. Райцев, акцентує на тому, що «надзадача неперервної освіти має чітку соціально-педагогічну спрямованість: створення необхідних умов для

професійного й особистого розвитку індивіда незалежно від віку, спочатку набутої професії або спеціальності, місця проживання, на основі обліку його індивідуальних здібностей, мотивів, інтересів, ціннісних настанов» [178, с. 25].

Науково-технічний розвиток, структурні зміни у суспільстві висувають нові вимоги до системи шкільної, професійно-технічної, вищої освіти та організації безперервної освіти для працівників, персоналу. Новітні технології вимагають від майбутніх економістів наявності не лише високого рівня професійної кваліфікації, а й правової компетентності, а також уміння творчо розвиватися. Отже, під педагогічною концепцією організації неперервної освіти майбутніх економістів розуміємо організоване впродовж усього життя навчання, яке детерміноване особистісним, соціальним і професійним розвитком індивіда з метою вдосконалення необхідних професійних знань, умінь, навичок та якостей.

Вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, способів мислення, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [79].

На думку, М. Артюшиної, вища освіта забезпечує цілеспрямовану і системну професійну підготовку для формування висококваліфікованих професійних кадрів, здатних до розв'язання широкого кола професійних завдань. Отже, професійна підготовка розглядається як основний зміст та призначення вищої освіти [9, с. 16].

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на таких рівнях вищої освіти (Див. рис. 1.2.):

- початковий рівень вищої освіти (молодший бакалавр);
- перший рівень (бакалавр);

- другий рівень (магістер);
- третій рівень (доктор філософії; доктор мистецтва);
- науковий рівень (доктор наук).

Початковий рівень (молодший бакалавр) вищої освіти забезпечує здобуття людиною професійно орієнтованої та загальнокультурної підготовки, спеціальних умінь і знань, а також окресленого досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у певній галузі професійної діяльності.

Перший рівень (бакалавр) вищої освіти передбачає здобуття людиною теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

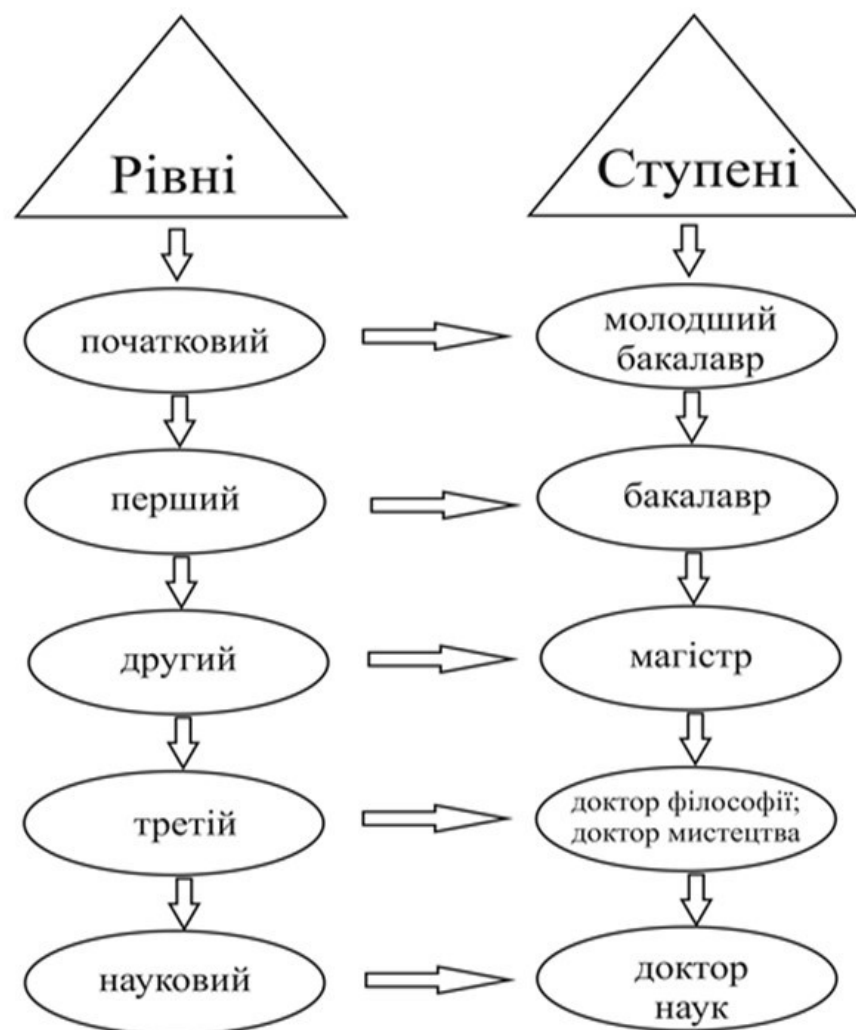


Рис. 1.2. Неперервна університетська освіта

Другий рівень (магістр) вищої освіти передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальноприйнятих засад методології професійної та/або наукової діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання задач інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Третій рівень вищої освіти:

- освітньо-науковий рівень (доктор філософії) передбачає отримання людиною теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для генерування нових ідей, розв’язання комплексних проблем у галузі дослідницько-інноваційної та/або професійної діяльності, опанування методології педагогічної та наукової діяльності, а також здійснення власного наукового дослідження, результати якого мають теоретичне та практичне значення й наукову новизну.

- освітньо-творчий рівень (доктор мистецтва) передбачає опанування методології мистецько-педагогічної та мистецької діяльності, створення індивідуального творчого мистецького проекту, надбання практичних навичок продукування нових ідей і розв’язання теоретичних та практичних проблем у творчій мистецькій сфері.

Науковий рівень вищої освіти (доктор наук) передбачає набуття компетентностей з розроблення і впровадження методики та методології дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та/або прогресивних технологій, вирішення важливої прикладної або наукової проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення [79].

Вища освіта здебільшого асоціюється з поняттям «підготовка спеціаліста». З огляду на це, науковці поки що не дійшли згоди відносно співвідношення означених явищ. Одні вважають, що освіта є ширшим від поняття «підготовка спеціаліста» (І. Анаровська), натомість інші (А. Ахмерова) доводять доцільність їх об’єднання, оскільки підготовка фахівця наближена до поняття «професійна освіта».

Вища освіта – багатовимірне явище. Її ознаками є: по-перше, динамічна стійкість педагогічного процесу; по-друге, розширення поля можливостей педагогічної системи з тих чи тих причин сповільнюється; по-третє, креативність переважає над консерватизмом. Суголосні з С. Харченком відносно своєрідності педагогічної системи. Професійну підготовку студентів науковець розглядає як педагогічну систему, яка має чіткий і точний опис її складників, як-от: мета навчання, зміст освіти, організаційні форми і методи навчання, які структурно утворюють цю систему [217, с.206].

В Україні діють заклади вищої освіти таких типів: університет, академія, інститут, коледж.

У Законі України «Про вищу освіту» (стаття 28) зазначено, що університет – багатогалузевий або галузевий ЗВО, що здійснює інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії), здійснює фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним методичним і науковим центром, має розвинуту інфраструктуру наукових, навчальних і науково-виробничих підрозділів, сприяє розширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність [79].

Університетська освіта майбутнього фахівця – основний етап його професійної підготовки. З огляду ж на своєрідність професіограми фахівців економічних спеціальностей, виключно важливим є формувальний вплив освітнього середовища сучасного університету на позитивну динаміку процесу розвитку правокомпетентної особистості студента.

Зміст сучасної університетської освіти є предметом посиленої уваги дослідників (Н. Гузій, В. Краєвський, І. Лернер та ін.). Існує думка (В. Ледньов), що визначаючись у цьому аспекті, потрібно спиратися на певні принципи, як-от: 1) ступневості, що передбачає узгодженість, систематичність, послідовність, взаємодію у викладанні навчальних курсів та циклів; 2) диференціації, яка вимагає збільшення ролі окремих навчальних дисциплін; 3) функціональної повноти, що потребує віддзеркалення у змісті

всіх компонентів саме педагогічної системи, здатної формувати конкурентоспроможних фахівців; 4) інтеграції змісту, вираженням якої виступає укрупнення навчальних курсів, споріднених за змістом [99, с. 85].

Загальноновизнано, що саме вища школа є основним етапом професійного становлення фахівця, а університет виступає домінуючим закладом його підготовки. Суб'єктом діяльності у професійно-освітньому середовищі сучасної вищої школи виступає студент, майбутній фахівець.

Сучасна вища освіта визнається «ключовим моментом» сталого розвитку суспільства, а її якість – умовою інноваційності розвитку держави, що актуалізує перехід вітчизняної вищої освіти до освітніх систем відкритого типу [100; 117]. Визначено, що перехід до відкритих систем освіти у світовій практиці характеризується:

- наближенням змісту освіти до тих потреб, що формує сучасний ринок праці;
- актуалізацію педагогічних технологій, які базуються на якісних можливостях найсучасніших телекомунікаційних та інформаційних систем;
- застосування педагогічно доцільних практико-зорієнтованих підходів до поєднання навчально-методичної діяльності у процесі надання освітніх послуг;
- формування нових підходів до організації навчально-методичної діяльності, зокрема, що враховують нові носії наукової інформації;
- створення освітніх порталів та освітніх консорціумів [99, с. 91].

Реформування вищої освіти України, як відомо, ґрунтується на таких засадах:

- по-перше, вища освіта має на меті виховувати громадянина української держави, гармонійно розвинену особистість, якій необхідні фундаментальні знання та підвищення загальноосвітнього і професійного рівня, що асоціюється зі зміцненням своєї держави. Це національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій;

– по-друге, розвиток вищої освіти має відповідати законам ринкової економіки. Також потрібно враховувати при цьому не менш важливі чинники – політичні, соціальні, суспільної свідомості, духовного життя, культури та морально-психологічних цінностей. Вагома частина проблем у системі вищої та середньої освіти, пов'язані безпосередньо з розбалансованістю комплексу зазначених чинників суспільних перетворень;

– по-третє, у контексті тенденцій розвитку світових, у т. ч. європейських освітніх систем, слід розглядати розвиток вищої освіти. Водночас привести у відповідність нормативно-правову базу вищої освіти України до світових вимог, упорядкувати перелік спеціальностей, водночас структурувати систему вищої освіти та її складники, перевірити зміст вищої освіти; забезпечити інформатизацію освітнього процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем у вищій школі. Необхідно запровадити сучасні технології навчання враховуючи високий рівень інформатизації освітнього процесу, наповнити зміст освіти новітніми матеріалами, а не лише орієнтуватись на ринкові спеціальності.

Новітні тенденції в системі вищої освіти вимагають оновлення самого підходу до побудови освітнього середовища. Сучасний університет – це науково-освітній мегаполіс і центр освіти, науки, культури; базові принципи розвитку освіти у ЗВО передбачають зв'язок науки й практики; забезпечують дотримання принципу наступності між рівнями освіти, інтелігентність, громадянське виховання, духовність університетського життя; педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямі; поєднуються традиційні педагогічні напрацювання із сучасними інноваціями; навчальна робота органічно поєднується з науково-дослідною; навчання відбувається із застосуванням сучасних технологій [176].

Надалі розглянемо сутність поняття «освітнє середовище». Слово «середовище» походить зі стародавнього французького *milieu* і перекладається як «оточувати». У давньогрецькій філософії середовище з'являлося як «фізис» – єдине ціле, що включає світ і людину в їхніх

взаємозв'язках. У сучасному філософському розумінні «середовище» розглядається як простір і матеріал для розвитку. Г. Ковальов відзначає, що «індивідуальний шлях розвитку і виховання людей пов'язується з оволодінням життєвим середовищем, або із засвоєнням нормативів, структури і принципів організації зовнішнього простору і часу – і соціофізичного (природного і штучного), і соціокультурного, міжособистісного, особистісного тощо» [101, с. 30].

В аспекті дослідження є важливою твердження С. Скидана про те, що освітнє середовище слід розглядати у двох площинах: зовнішнє (фізичне середовище, що оточує людину) і внутрішнє (яке виховує людину – психологічний клімат, спілкування тощо).

З огляду на це, В. Ясвін дає таке визначення освітнього середовища: «освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [222, с. 17].

Проаналізуємо феномен середовища з позиції педагогіки, враховуючи теоретичні положення, сформульовані А. Брушлинським:

- освітнє середовище розглядається відносно суб'єкта освіти та тих змін, що відбуваються в культурних механізмах освітньої діяльності;
- освітнє середовище й суб'єкт освіти – рівноправні, хоча й нерозривні субстанції в реальному житті;
- важливою стає їх безперервна взаємодія, що відображується в соціальному конструюванні суб'єктами самого середовища та в побудові практики взаємодії із середовищем;
- межі середовища рухливі й не визначаються предметністю середовища, вони залежать від здатності суб'єктів освіти вибудовувати комунікативні зв'язки і стосунки, спрямовані на розвиток себе й освітнього середовища [35, с. 16].

Отже, освітнє середовище як багатокомпонентна модель, яку складають: 1) просторово-предметний компонент; 2) соціальний компонент;

3) суб'єкти освітнього процесу; 4) технологічний (або психодидактичний) компонент (В. Ясвин, [222, с. 172]); або такі компоненти: 1) просторово-семантичний; 2) комунікаційно-організаційний; 3) змістовно-методичний (Є. Михайльова [61, с. 275]). З огляду на це, розглянуті підходи дають уявлення про освітнє середовище закладу вищої освіти як систему умов, впливів, у професійно-особистіному становленні майбутнього фахівця.

Дослідженню проблеми освітнього середовища присвячено праці А. Каташова, В. Корнетова, О. Кульчицької, Н. Лях, Л. Медведєвої, С. Подмазіна, Л. Соколової та ін. [95; 109; 167]. Поняття «середовищний підхід» уперше було введено С. Сергєєвим [189]. Низку наукових робіт присвячено дослідженню структури освітнього середовища та процесів, що відбуваються в ньому (Л. Давлеткіреєва, Т. Менг, В. Панов, В. Ясвін та ін. [68; 135; 222]). У контексті середовищного підходу процес навчання розглядається як обмін культурними смислами між суб'єктами педагогічного процесу. Відтак, постає питання пошуку нових підходів та технологій організації освітнього процесу, які дозволять забезпечити розуміння, а не засвоєння інформації.

Отже, освітнє середовище – це система умов, яка створюється з метою досягнення конкретного рівня освітньої компетенції і містить передумови для особистісного розвитку тих, хто навчається. Йдеться про передумови, що зумовлені соціальним та просторово-предметним оточенням, засобами, які використовуються в освітньо-виховному процесі, а також прийомами та технологіями навчання (Л. Зеня, Н. Спичко). Вивчаючи своєрідність освітнього середовища майбутнього економіста, розуміємо його як спеціально організовану, особистісно-зорієнтовану систему професійної підготовки, у якій створюються умови для професійного та особистісного зростання фахівця. З огляду на це, відбувається трансформація освітнього середовища в професійно-освітній простір сучасного фахівця.

Суголосні з А. Каспражем, що освітнє середовище закладу вищої освіти має створювати «випробувальний простір», де може відбуватися

поетапний процес набуття студентом компетентності у відповідній сфері майбутньої професійної діяльності, тобто де учіння (діяльність студента) є домінуювальною по відношенню до викладання (діяльності викладача).

У дослідженні розглядаємо освітнє середовище як важливий складник якості освіти. Це дає підставу виокремити показники якості освіти та освітнього середовища на рівні закладу вищої освіти: якості цілей розвитку, якості процесів, якості умов, якості результатів (Див. рис. 1.3.).

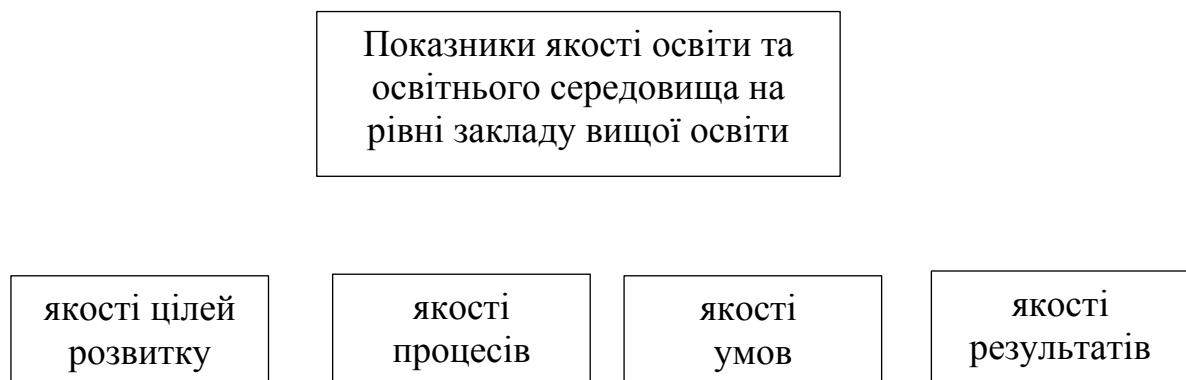


Рис. 1.3. Показники якостей освіти та освітнього середовища

У контексті дослідження акцентуємо на реалізації необхідних професійних якостей майбутніх фахівців економічного профілю у професійній діяльності в процесі навчання (Див. рис. 1.4), а саме: професійні якості – розкриваються через здобуті теоретичні і практичні знання, вміння та навички та вміння використовувати їх у професійній діяльності; комунікативні якості – реалізуються в процесі становлення контактів, спілкування; мотиваційна якість – характеризується активністю для досягнення успіху; аналітична якість – реалізується через здатність організовувати, планувати, контролювати, прогнозувати та систематизувати в процесі вивчення фахових дисциплін; саморозвивальна якість – розкривається через формування вмінь самотійно вдосконалювати і корегувати свої знання, уміння та навички тощо.

Зауважимо, що науковцями виокремленні якості за групами показників, що відображають: 1) суб'єктів освітнього процесу (керівники, викладачі, студенти); 2) матеріально-технічні умови, їх осучаснення; 3) їхню взаємодію (стиль взаємодії, характер співпраці та спілкування); 4) освітній процес як сукупність взаємопов'язаних елементів (змісту освіти, цілей навчання, результатів навчання, організаційних форм та методів навчання); 5) вихований процес у закладі вищої освіти з урахуванням системи студентського самоврядування; 6) інформаційне забезпечення: інформаційно-комунікативне та науково-методичне [131].



Рис. 1.4. Складники якості освітнього середовища фахівців економіки

Дефініція «освітнє середовище» вбачається неповною, особливо якщо йдеться про становлення суб'єкта професійної діяльності в умовах ЗВО. Уважаємо за необхідне застосувати поняття «професійно зорієнтоване освітнє середовище» (уведене В. Петуховою [160; 161]), у якому відбувається становлення фахівця протягом навчання у ЗВО.

Огляд досліджень, присвячених професійному середовищу ЗВО (В. Афанасьєв, Л. Боденко, І. Богданова, М. Галанова, В. Желанова, О. Захаржевська, Е. Карпова, З. Курлянд, Л. Панченко, Л. Петухова, С. Шеховцов та ін. [15; 24; 46; 161]) засвідчив, що у визначеннях науковців підкреслено зміщення цільових акцентів із освітньої галузі на професійну; відзначається більш високий ступінь суб'єктності в професійному середовищі; відзначається більш високий освітній рівень.

Ці факти доводять необхідність створення саме професійно зорієнтованого освітнього середовища у ЗВО, яке має бути ширшим за структурний простір ЗВО, зокрема охоплювати бази педагогічної практики. Це підкреслено дослідниками В. Дячук, Н. Оксенчук, які в якості основного засобу створення суб'єктного простору називають індивідуально-диференційований професійний маршрут педагогічної практики, який містить мету, адресність, організаційне забезпечення, очікувані результати й підсумки [74].

Отже, середовище ЗВО може поставати як сукупність умов розвитку суб'єктності особистості й водночас має властивість набувати ознак суб'єктності та бути повноцінним суб'єктом взаємодії. Ступінь суб'єктності середовища залежить від рівня суб'єктності учасників освітнього процесу, а також від реалізованого наукового підходу.

У контексті дослідження розглядаємо професійно зорієнтоване освітнє середовище ЗВО як багаторівневу педагогічно організовану систему умов ЗВО, що утворюють ціннісно-смысловий контекст становлення суб'єкта професійної діяльності в умовах інтеграції освітньої та професійної сфер діяльності майбутнього економіста.

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що серед підходів до визначення сутності, змісту та структури освітнього середовища закладу вищої освіти можна виокремити такі:

1. Освітнє середовище – це система умов, впливів, можливостей розвитку та формування особистості, що існують в просторово-предметному та соціальному оточенні (В. Ясвин [222, с. 14]).

2. Освітнє середовище як сукупність умов: емоційно-психологічних, духовних та матеріальних, умов освітньо-виховного процесу, реалізація яких відбувається в залежності від чинників гальмування або прискорення його розвитку (О. Романовський [183, с. 96]).

3. Освітнє середовище як сукупність матеріальних чинників освітнього процесу та міжособистісних відносин, які у процесі своєї взаємодії встановлюють суб'єкти навчання (К. Компаниця [104, с. 37]).

Під терміном «освітнє середовище закладу вищої освіти» розуміємо сукупність духовно-матеріальних чинників його функціонування, які забезпечують саморозвиток активної і вільної особистості студента, реалізацію його творчого потенціалу. Освітнє середовище являється просторовим і функціональним об'єднанням суб'єктів освіти, між якими відбуваються близькі різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатись як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості [96, с. 8].

Економічна освіта, як система, є засобом вивчення економічних чинників на науковому рівні, еволюції людського капіталу як головного аспекта розвитку суспільства, а також формування практичних умінь і навичок, щодо вирішення виробничих проблем. Підготовка студентів до виконання ролей виробників, споживачів та активних учасників економічних відносин є одним із завдань вищої освіти. Посилення ролі професійної підготовки в університеті як головного чиннику позитивного соціально-економічного розвитку країни зумовлено тим, що вивчення права сприятиме студентам віднайти необхідні засоби для розв'язання соціальних і економічних проблем.

Поняття «економічна освіта» в сучасних наукових економічних публікаціях передбачає, набір певних економічних знань, якими володіє

особистість та професійну підготовку майбутніх економістів усіх спеціальностей. Розвиток суспільства і ринку праці ставлять нові вимоги до традиційної економічної освіти, які орієнтовані на парадигму «знань», та передбачають потребу у переході на парадигму практико-зорієнтованого навчання, властивої для зарубіжних країн. Діяльність вищої економічної школи спрямована на розвиток практичних умінь студентів застосовувати набуті знання при розв'язанні економічних проблем, що підвищує їхню конкурентоспроможність на ринку праці країни.

У Концепції розвитку економічної освіти в Україні (2004 р.) [108] передбачається, що метою університетської економічної освіти є підготовка економіста зі здатністю до самореалізації та широким науковим світоглядом як економічно активного члена суспільства та фахівця. Розвиток економічної освіти ґрунтується на поєднанні фундаментальності та фаховості освітніх програм, принципах доступності і відкритості, системності і безперервності, інтеграції наукових досліджень і економічної освіти, інноваційності змісту [108].

18.10.2001 р. Президент України видав Указ «Про Національну Програму правової освіти населення». Правова освіта у документі визнавалася одним із основних чинників формування високої правової свідомості та культури громадян і суспільства. Вказувалося на необхідність удосконалення системи правової освіти населення, органічне поєднання правової освіти із загальною середньою, професійно-технічною, вищою. Були визначені завдання правової освіти: підвищення ролі правової підготовки населення, насамперед, учнівської та студентської молоді; набуття громадянами необхідного рівня правових знань; формування у них поваги до права; підвищення загального рівня правової культури; утвердження гуманістичних правових ідей, загальнолюдських і національних правових цінностей, високих моральних засад [209].

У 2001 р. була прийнята Програма розвитку юридичної освіти на період до 2005 р. У ній акцентовано на необхідність розробки нового змісту

правознавчих дисциплін у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах і створення нового покоління підручників, навчально-методичних посібників, дидактичних, інформаційних засобів навчання. На Міністерство освіти і науки, Міністерство юстиції та Академію правових наук покладалася розробка нових навчальних програм правової освіти для загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів [174].

Деякі положення цих двох документів були втілені в життя впродовж наступних років, однак, найважливіша їх теза щодо створення системи безперервної правової освіти залишається не реалізованою повною мірою. Серед першочергових перспективних завдань у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. від 25.06.2013 р. закріплено оновлення змісту й цілей освіти базуючись на особистісній орієнтації та компетентнісного підходу, врахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; посилення не лише мовної, інформаційної, екологічної, економічної, але і правової підготовки учнів та студентів; створення умов для диференціації навчання, посилення професійної орієнтації та до профільної підготовки, забезпечення профільного навчання, індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів і здібностей [142].

Здійснений аналіз наукових досліджень В. Євтушевського [77], Т. Поясок [170] і Н. Ткаленко [206] дає змогу на сучасному етапі виокремити наступні недоліки вищої економічної школи, як: недостатній рівень практичного застосування економічних інструментів; відсутність раціонального розподілу професійних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; недостатня зорієнтованість випускників у питаннях створення підприємств, особливостях економічного аналізу і податкової системи; невміння студентів узагальнювати і систематизувати здобуті знання; складність адаптації до реальних умов праці. Такі проблеми породжують у студентів низький рівень мотивації до процесу самовдосконалення та негативне ставлення до освітньо-пізнавальної діяльності. Тому й з'являється

потреба у пошуку альтернативних шляхів оптимізації рівня економічної освіти. Так, Г. Ковальчук [103] і О. Набока [141] висувують наступні напрями реформування системи вищої економічної освіти в Україні: впровадження інноваційних педагогічних технологій; посилення ролі самостійної роботи в освітньому процесі; врахування поліфункціональних міжпредметних зв'язків; наближення здобутих результатів наукових досліджень професорсько-викладацького складу та студентів до їх практичного застосування в реальних умовах; покращення механізмів взаємодії суб'єктів ринку праці (підприємств) та освіти [141].

На основі напрацювань науковців (А. Вербицький, Н. Ничкало, А. Райцев, В. Савин) встановлено, що педагогічній концепції неперервної освіти майбутніх економістів притаманна цілісність, суть якої можна трактувати через такі поняття, як:

- спадкоємність (передбачає поступовий перехід від одного освітнього ступеня до іншого, послідовність зміни вимог до обсягу знань, умінь і навичок, глибини їх засвоєння, органічний зв'язок змісту, методів та форм освітньо-виховного процесу);

- прогностичність (передбачає зорієнтованість системи освіти на перспективні запити та потреби як у матеріальній, так і в духовній сферах розвитку; сприяння професійному й особистому розвитку майбутніх економістів не є можливим без внесення своєчасних коректив у прогностичні моделі випускників, в освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні плани і програми з урахуванням кореляції результатів соціально-економічного, виробничого та власне педагогічного прогнозування);

- гнучкість і динамічність (пов'язані з її відкритістю, рухливістю, варіативною, багатоступінчастістю).

Відповідно до нині чинного законодавства про освіту система неперервної освіти створює можливості для того, щоб: по-перше, опанувати професію економіста різних освітніх ступенів («бакалавр», «магістр»); по-друге, надати можливість самостійно обрати логіку, терміни, темп та форми

професійного навчання; по-третє, передбачити можливість продовження процесу навчання, якщо з певних причин воно було перерване; по-четверте, мати можливість змінити форму навчання; по-п'яте, опанувати додаткові спеціалізації й отримати додаткову спеціальність.

Отже, вважаємо, що педагогічна концепція неперервної освіти економістів полягає не стільки в організації неперервного процесу навчання, скільки в цілеспрямованому і поступовому поєднанні окремих стадій компетентності, які б змогли призвести до максимального ефекту та забезпечили б високий рівень сформованості правової компетентності в майбутньому економістові.

Так, для кожної особи неперервна освіта є процесом формування духовних потреб й задоволення її пізнавальних запитів, розвитку здібностей і задатків у системі державно-суспільних освітніх закладів і шляхом самоосвіти.

У контексті дослідження неперервна освіта виступає як цілісна педагогічна система, яка організаційно, методично та технологічно забезпечує потребу особистості у навчанні, духовному і культурному розвитку, підвищенні професійної компетентності у цілому та правової, зокрема. Щодо державного значення, то неперервна освіта забезпечує стабільність розвитку суспільного виробництва, є засобом розширеного відтворення його інтелектуального, духовного і культурного потенціалу, а тому виступає пріоритетом державної політики у галузі освіти.

Неперервність університетської освіти розуміємо як спеціально організовану, особистісно зорієнтовану систему професійної підготовки фахівців у системі навчання «бакалавр-магістр», у якій створюються умови для професійного та особистісного зростання фахівця.

1.2. Проблема підготовки майбутніх фахівців у теорії педагогіки сучасної вищої школи

Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах університетської освіти є категорією педагогіки вищої школи, «навантаження» конститuentів якої формується відповідно до сучасних глобалізаційних і інтеграційних процесів та вимог переходу до постіндустріальної цивілізації, яка має забезпечити усталений рух і розвиток України в першій половині XXI ст., інтегрування в європейський і світовий освітній простір національної системи освіти [142].

Безумовно, одним з головних завдань закладів вищої освіти України є підготовка майбутніх фахівців. На думку В. Андрущенка [4], «вища школа покликана формувати інтелект нації. Від цього залежить майбутнє» [4, с. 11]. Розвиток інформаційних технологій, розповсюджене використання телекомунікації зі зворотним зв'язком, загальна комп'ютеризація і системне програмування всіх сфер виробництва, впровадження нових науково-технічних розробок у повсякденне життя у XXI сторіччі спричинятимуть зміну ритму, темпу і стилю суспільного та індивідуального (персонального) життя людей.

У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань педагогічної науки стає розроблення теорії, що обґрунтовує ефективність професійної підготовки майбутніх економістів у закладі вищої освіти, умови, що забезпечують цілісність і системність цього процесу, якість його результатів, шляхи та засоби їх досягнення.

Розглянемо сутність ключових понять, пов'язаних із професійною підготовкою: «підготовка», «професійна підготовка», «підготовленість», «готовність».

Звернімося насамперед до термінологічних джерел щодо сутності поняття «підготовка».

Будь-яка професія вимагає спеціальної підготовки і опанування її у процесі навчання. Розглянемо сутність поняття «підготовка», яке визначається у словникових джерелах як «запас знань, здобутих ким-небудь»; «підготувати – це «зробити що-небудь попередньо для організації,

влаштування та надання необхідних знань чого-небудь; навчити; попереднім повідомленням привернути до сприймання чого-небудь» [150, с. 432]; «підготовляти» («підготувати», «підготовити») означає – давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід у процесі навчання, практичної діяльності [147].

У термінології сучасної психології цей процес позначається як становлення суб'єкта діяльності (А. Брушлинський, І. Зимняя, С. Кульневич, В. Сєріков, Д. Узнадзе та ін.).

Аналіз робіт, присвячених проблемі підготовки педагогічних кадрів у ЗВО (О. Абдулліна [1], С. Архангельський [12; 13], Ю. Бабанський [16], І. Богданова [23], В. Бондар [30], Г. Бокарева [26], Є. Бондаревська [31], Н. Кічук [98], Н. Кузьміна [120; 121], С. Кульневич [123], З. Курлянд [124; 125], А. Линенко [130], Н. Ничкало [145], В. Сєріков [191], В. Сластьонін [197; 198; 199], Ю. Фокін [215]), свідчить про складність поняття «підготовка», широту і різноманіття його трактувань. До теперішнього часу це поняття розглядається в різних аспектах (педагогічному, психологічному, історичному, соціально-філософському) і на різних рівнях (особистісному, функціональному, особистісно-діяльнісному).

Сучасні наукові та історико-педагогічні дослідження показують, що для тлумачення поняття «підготовка» вчені використовують різні обґрунтування та інтерпретації. Так, визначення поняття «підготовка» пов'язане з поняттям «готувати», тобто робити готовим та придатним для використання, для будь-якої мети, працювати над виконанням, здійсненням чогось. Також, «підготовка» розглядається як результат реалізації та процес створення передумов для здійснення планованих дій; досягнення готовності об'єктів до використання. На думку, С. Вишнякової поняття «підготовка» є дії, спрямовані на продукування в людини навичок, формування життєвої позиції і передання їй знань, які є необхідними для працевлаштування за певною спеціальністю чи групою споріднених спеціальностей або для роботи в будь-якій галузі економіки [40, с. 235]. Відповідно до професійної освіти

підготовку розрізняють як динамічний процес, ціллю якого є формування готовності до професії [40, с. 237]. Тому вважається, що якість готовності фахівця в достатній мірі визначається, яку саме підготовку він проходить.

У дослідженнях вчених (А. Брушлинський [36], І. Зимняя [83], Д. Узнадзе [208], В. Ядов [220]) щодо позиції суб'єктів діяльності підготовка означає процес формування готовності людини продукувати цінності у планованих сферах.

Є. Бондаревська [32], С. Кульневич [123], В. Сериков [191] розглядають підготовку педагога як складний процес, що забезпечує формування суб'єкта діяльності якісно нового типу.

На думку Л. Серебреннікова [190], підготовка являється процесом і результатом, який наближає освіту до безпосереднього виконання завдань індивідуально значущої та реальної соціально-спрямованої діяльності. У такому значенні освіта може бути співвіднесена до підготовки студентів, враховуючи перетворення потенціалу їхньої освіченості на ресурс готовності до здійснення певних практичних дій [190, с. 98]. Так, поняття «підготовка», збігається з поняттям «професійна підготовка», що дає можливість дослідникам використовувати поняття «підготовка» та «професійна підготовка» як синоніми.

Відмітною властивістю підготовки, як спеціально організованого процесу, є обов'язкова наявність у ньому іншого суб'єкта, який своїми діями забезпечує процес підготовки необхідними атрибутами (знаннями, вміннями, навичками у вигляді утримання підготовки) та організує їх передання тим, хто готується, тобто учням (студентам і т. ін.).

На підставі вищевикладеного поняття «підготовка» розуміємо та визначаємо як спеціальне навчання, особливий процес, у ході якого здійснюється організоване навчання студента, формування його особистості, здобуття ним необхідних знань, умінь і навичок (автоматизованих умінь, здобутих у процесі систематизованого навчання); результатом такого навчання є підготовленість того, кого навчали.

Освіта є найважливішим складником системи дій та заходів, які спрямовані на прогресивне, інформаційно-новітнє та професійно насичене функціонування суспільства і держави, ставить високі вимоги до якості підготовки економіста у сучасній вищій школі. У зв'язку з цим актуальним на сьогоднішній час постає завдання педагогічної науки розробити теорію для обґрунтування ефективності професійної підготовки майбутніх економістів у закладах вищої освіти в умовах неперервної університетської освіти.

К. Авраменко споріднює терміни «підготовка» та «освіта» і вважає, що перший – вживається у двох вимірах: як процес і як результат, а використання терміна «освіта», на думку К. Авраменка, є тривимірним: до процесу і результату додається мережа освітньо-виховних закладів [2, с. 18]. Іншими словами, підготовку можна здійснювати на виробництві / підприємстві: перед початком виконання працівником службових обов'язків у межах своєї професії, у ході випробувального періоду, перед або після робочого часу (наявність освітньо-виховного закладу – необов'язково) за курсовою та індивідуальною формами, з відривом і без відриву від виробництва. Характер такої підготовки – оперативний, конкретний, оскільки вона (підготовка) зорієнтована на опанування конкретного трудового процесу, виконання певного виду робіт; цей процес не вимагає великих витрат, термін адаптації скорочується.

Особливістю педагогічної освіти вважається варіативність, гнучкість, мобільність структури підготовки педагогічних кадрів. Сьогодні в педагогічних університетах нагромаджено досить високий кадровий і матеріально-технічний потенціал для реалізації поставлених завдань, натомість що процес становлення професіонала практично прихований і констатуються лише дві його стадії – початкова і кінцевий результат. Пошук ефективних технологій вивчення якості підготовки педагога є важливим завданням сучасної педагогіки вищої школи.

У дослідженні розрізняємо поняття «професійна підготовка» і «професійна освіта». Професійна освіта розглядається як соціокультурний інститут, цілісний процес навчання і виховання фахівця. Результатом професійної освіти є особистість, що володіє системою знань, умінь і навичок загального та професійного рівня, має комплекс якостей, що сприяють активному і продуктивному виконанню професійної діяльності, її вдосконаленню і розвитку самого професіонала.

У Словнику професійної освіти Н. Ничкало подає такі визначення професійної освіти: 1) сукупність знань, умінь та навичок, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації; 2) підготовка спеціалістів у освітніх закладах певної галузі народного господарства, культури та науки для трудової діяльності; 3) складник системи освіти [175].

На думку науковців (Н. Аітов [3], В. Безрукова [20], И. Бестужев-Лада [22], І. Володарская [44], Б. Гершунський [59] В. Корнєшук [110], А. Кузьмінський [122], А. Линенко [130], О. Пехота [162], В. Семиченко [188], С. Сисоєва [194]) вища професійна освіта є системою, яка забезпечує відтворення та вдосконалення кадрового потенціалу всіх сфер суспільного, матеріального і духовного виробництва, сприяє економічному, політичному, культурному функціонуванню та розвитку суспільства й особистісному становленню індивіда.

У Законі України «Про вищу освіту» (ред. 2018 р.) вища освіта визначається як рівень освіти, який здобувається особою у закладі вищої освіти в результаті системного, послідовного та цілеспрямованого процесу засвоєння навчання, а саме його змісту, що базується на повній загальній середній освіті, кінцевим результатом якого за підсумками державної атестації є здобуття певної кваліфікації [79].

Таке визначення цілком узгоджується із визначеннями, які містяться в документах ЮНЕСКО, де вища освіта розглядається як сукупність навчальних курсів підготовки чи перепідготовки фахівців (після отримання

ними середньої професійної освіти). Ці курси організовуються університетами чи іншими установами, які визнані компетентними державними органами як заклади вищої освіти. Із наведених та інших визначень вищої професійної освіти в наукових і довідкових джерелах можна констатувати, що вона може розглядатись: як соціокультурний інститут суспільства, що виконує низку базових функцій стосовно людини і суспільства; педагогічна система, що здійснює і забезпечує професійну підготовку фахівців для різних галузей господарської діяльності.

У контексті дослідження вища професійна освіта розглядається як педагогічна система. Її сутність розкривається в такому визначенні: вища професійна освіта – це соціальний інститут, який забезпечує: відтворення та вдосконалення кадрового потенціалу всіх сфер суспільного, матеріального і духовного виробництва, сприяє економічному, політичному, культурному функціонуванню та розвитку суспільства; особистісне становлення студента як професіонала, що відбувається у закладі вищої освіти в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого навчання змісту і способам професійної діяльності на ґрунті повної загальної середньої освіти й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Зміст професійної підготовки формується на основі оцінювання і об'єктивного аналізу потреб відповідних галузей суспільного господарства, тенденцій їх розвитку та вдосконалення. За результатами цієї процедури визначається номенклатура професій і рівнів кваліфікації спеціаліста, відповідно до яких необхідно здійснювати професійну підготовку, визначення кількості людей, які підлягають підготовці за певними напрямками та спеціальностями; розроблення моделей процесу підготовки фахівця необхідного профілю і його технології.

У Педагогічній енциклопедії знаходимо визначення професійної підготовки як процесу формування фахівця для однієї із галузей трудової діяльності, пов'язаної з оволодінням певним родом занять, професією [157].

«Професійна підготовка» здебільшого визначається як «система професійних і педагогічних заходів, що забезпечують формування професійних знань, умінь і навичок та готовності до такої діяльності; здійснюється в рамках навчання в педагогічних вишах, університетах, на факультетах підвищення кваліфікації» [113, с. 45]; «система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості знань, умінь, навичок, а також професійної спрямованості та готовності» [63, с. 186].

Характеристика професійної підготовки як процесу становлення й розвитку педагога актуалізує властивості і функції суб'єктів підготовки (І. Зимняя) [83, с. 132-186]. Студент, як суб'єкт підготовки, характеризується специфікою освітньої мотивації, системою відносин, особливостями психологічної схильності до успішної освітньої діяльності, спрямованістю пізнавальної й комунікативної активності на виконання професійно-зорієнтованих завдань. У зв'язку із цим, формування студента як суб'єкта освітньої діяльності передбачає, що його необхідно навчати вміння планувати, організовувати діяльність, повноцінно вчитися, спілкуватися, розвивати рефлексію, здатності до цілезабезпечення тощо. Іншими словами, підготовка, також і професійна, передбачає не тільки наявність людини, яку необхідно сформувати як суб'єкта певної діяльності, але й іншої людини, суб'єкта, який своєю діяльністю створює певну базу знань, умінь, навичок, що підлягають передання тому, кого готують до чогось, і забезпечує сам цей процес передання, тобто підготовки.

Ряд дослідників (О. Абдулліна [1], М. Вікуліна [39], В. Сластьонін [198]), визначаючи поняття «професійна підготовка», використовуючи категорії «система» і «сукупність». Так, В. Сластьонін [198] подає професійну підготовку майбутнього вчителя як систему, що включає кілька стадій підготовки (суспільно-політична, спеціально-наукова, психолого-педагогічна і загальнокультурна), виділяє функції, суперечності її розвитку та вдосконалення.

Натомість В. Корнєшук [110] термін «професійна підготовка» трактує як педагогічний процес у закладах вищої освіти, спрямований на формування в особистості професійно значущих знань, практичних умінь і навичок професійної діяльності, професійно-важливих якостей відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик.

А. Кузьмінський виокремлює два аспекти, в яких інтерпретується поняття професійна підготовка педагога: як певна якість особистості, що виражає її здатність до виконання своїх професійних функцій та як процес формування особистості педагога [122].

Слушними є твердження науковців (О. Пехоти й А. Старєвої), що професійна підготовка є власно педагогічною за умови дотримання взаємозв'язку, поступовості та неперервності її складових [162, с. 16].

Ми поділяємо твердження В. Семиченко, яка розглядає професійну підготовку у трьох аспектах: як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців, як мету і результат діяльності закладу вищої освіти та як сенс включення студента до освітньої діяльності [188].

На думку М. Вікуліної, підготовка майбутнього фахівця у виші є багатоаспектною системою, що об'єднує відносно самостійні, водночас взаємопов'язані і взаємозумовлені підсистеми. До них належать:

а) аксіологічна, що забезпечує надання конкретної допомоги студентам у виборі особистісно-значущих ціннісних орієнтацій;

б) когнітивна, що передбачає озброєння науковими знаннями в галузі педагогіки, педагогічного менеджменту, психології, філософії, окремих методик і практичними вміннями, які дозволяють реально здійснювати діяльність педагога в організації та проведенні освітньо-виховної роботи;

в) особистісна, що дозволяє забезпечити самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовизначення;

г) діяльнісно-творча, що формує та розвиває способи діяльності, креативні здібності студентів, необхідні для реалізації їх у будь-якому виді діяльності, у тому числі педагогічної [39, с. 167].

На думку О. Абдулліної [1], професійна підготовка в педагогічному виші складає один із найважливіших компонентів сукупності процесів навчання і виховання майбутнього педагога і є складною системою, що об'єднує такі організаційні форми: спеціально-наукову, спрямовану на озброєння глибокими і всебічними знаннями та вміннями за своєю спеціальністю, знанням змісту і методів науки, практичними вміннями; психолого-педагогічну (знання основ педагогіки, психології, окремих методик тощо); загальнокультурну. На погляд автора, процес професійної підготовки майбутнього вчителя є динамічною системою, спрямованою на: формування в кожного студента своєї освітньої траєкторії, відповідно до індивідуального стилю професійної діяльності; оволодіння стандартом професіоналізму; розвиток здатності до самоосвіти в педагогічній діяльності. Зв'язок системи полягає у рефлексії процесів діяльності та особистості [1, с. 53-54].

Т. Бурлакова зауважує, що в педагогічних дослідженнях поняття «професійна підготовка» конкретизується засобами таких речових реалій, як: професійні знання, уміння і навички; професійно важливі якості особистості майбутнього педагога; функціональні прояви його якостей особистості (рефлексія, автономність, смислотворчість); особистісно зорієнтована професійна діяльність [37, с. 54].

Аналіз наукових досліджень (О. Абдулліна [1], В. Дружинін [72], Н. Кузьміна [120], А. Маркова [132], Л. Мітіна [136], В. Сластьонін [198] та ін.) показав, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки триває не тільки пошук нових способів здійснення професійної підготовки майбутнього фахівця, але й переосмислення вже названих. Це з необхідністю передбачає уточнення змісту понять, що описують і характеризують

професійну підготовку майбутніх педагогів у закладі вищої освіти щодо його структурних і результативних складників.

На думку вчених (Ю. Поваренков [164], В. Шадриков та ін. [165]), процес професійної підготовки детермінується комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників та реалізується на основі різних психологічних механізмів. Учені підкреслюють, що проблема підготовки педагога повинна вивчатися не тільки в практичному і теоретичному, але й методологічному планах. При цьому її розгляд має відбуватися як: форми соціалізації та індивідуалізації особистості; частини її життєвого шляху; специфічної форми розвитку; однієї із провідних форм прояву соціально значимої, перетворюючої активності особистості, тобто діяльності [165, с. 10-11].

Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах університетської освіти досліджувалася в таких напрямках:

- аналіз фундаментальних засад оновлення вищої освіти з позиції нової філософії (В. Андрущенко, Л. Губерський, Е. Карпова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, В. Кремень, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Кучерявий та інші), неперервності освіти (А. Алексюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Огнев'юк та ін.);

- розроблення теоретичних і методичних засад професійної підготовки фахівців різного профілю (О. Глузман, А. Капська, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Кучерявий, В. Луговий, В. Семиченко, В. Симоненко, М. Ретівих, Т. Танько та ін.);

- вивчення особистісного аспекту в соціально-педагогічному контексті професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вишу (А. Капська, В. Курило, А. Кузьмінський, А. Линенко, В. Омеляненко, О. Пєхота та ін.);

- опрацювання сучасних гуманістичних підходів у психолого-педагогічній практиці, акмеології, професійній педагогіці (С. Батишев, С. Гончаренко, А. Деркач, Є. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, Ю. Поваренков, О. Романова, В. Рибалко, В. Шадриков та ін.);

– адаптування системного підходу у професійній підготовці фахівця (В. Безпалько, Т. Ільїна, В. Каган, В. Краєвський, Г. Легенький, І. Лернер, І. Сиченіков, М. Скаткін та ін.);

– визначення переваг різнорівневої професійної підготовки фахівців (А. Лігоцький та ін.).

Поняття «професійна підготовка» характеризує динамічний освітній процес, кінцевою метою якого є формування у майбутнього спеціаліста професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують його психологічну готовність до виконання певної професійної діяльності та компетентність у її виконанні. Професійна підготовка розглядається як цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння студентом – суб'єктом навчання – теоретичною і практичною базою певної професії. Підсумковими результатами цього процесу виступають: готовність фахівця як суб'єкта діяльності до виконання професійних завдань у різних умовах і на різних рівнях організації виробництва, його компетентність у змісті професійних завдань і способах їх виконання.

«Професійна підготовка», на нашу думку, є конкретизацією поняття «підготовка», де термін «професійна» звужує все різноманіття способів існування підготовки до певної сфери застосування людиною набутих знань, умінь і навичок – професії.

Професійну підготовку визначаємо як особливий процес, метою якого є спеціально організоване передання майбутньому фахівцю знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких він може бути готовим до виконання певної професійної діяльності.

Кінцевим результатом професійної педагогічної діяльності викладача в умовах вищої освіти України є «професійна підготовленість» та «професійна готовність» суб'єктів навчання.

У словникових джерелах [148] термін «підготовленість» розглядається як похідне від «підготовляти» («підготувати», «підготовити») – давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід тощо у процесі навчання,

практичної діяльності, та трактується як «наявність підготовки до будь-якої справи, роботи»; дати необхідні знання, навчити чого-небудь; організації чого-небудь; попереднім повідомленням викликати схильність до сприймання чого-небудь [150, с. 532]; «сукупність трудового досвіду і норм поведінки, спеціальних знань, умінь, навичок, якостей, що надають можливість успішно реалізовувати наукові дослідження за обраною професією; процес повідомлення студентам необхідних знань і вмінь» [65, с. 188]. Дуалізм характеру феномена свідчить про всебічне охоплення практичної актуалізації здобутого «фахового навантаження» [65].

Наковці (В. Бодров, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, Е. Карпова, Н. Кічук, І. Княжева, Т. Койчева. З. Курлянд, А. Линенко, Н. Левітов, Н. Ничкало та ін.) «підготовленість» розглядають як наявність у фахівця теоретичних знань, особистісних якостей, практичних навичок і вмінь, які надають можливість успішно вирішувати поточні завдання та здійснювати функціональні обов'язки. У цьому сенсі, важливими додатковими аспектами є внутрішня зібраність, мотивація, волюва налаштованість, здібність виконувати необхідну роботу й домогтися необхідних результатів. Так, поняття «підготовленість» у професійній діяльності є на межі з поняттям «професійна придатність», яка зумовлюється різними ступенями: непридатність, з огляду на здоров'я, до професійної діяльності (тимчасова або практично неперодолана); відповідність професії; людина має особистісні якості, які пасують цій професії; придатність до професії; покликання до професії. Особистісні якості людини явно відповідають вимогам до професії мови, вона виділяється серед інших за рівнем навчання і розвитку. У людини «лежить душа» до професії [25].

До змісту професійної підготовленості фахівця (як складника його функціональних здібностей) Л. Отрощенко відносить професійні знання, уміння, навички; професійну компетентність; професійні якості; знання своїх прав і обов'язків; уміння вирішувати професійні проблеми; професійне самовизначення та самореалізація [153].

На думку Н. Кузьміної, «професійна підготовленість» фіксує будь-який результат професійної підготовки, включаючи мінімально припустимий у межах готовності до професійної діяльності, тобто кожний складник, що інтегрується у загальну готовність. Учена структурує поняття «професійна педагогічна підготовленість», що охоплює і педагогічну кваліфікацію як один з її (підготовленості) рівнів і видів, що характеризує можливості фахівця у вирішенні певного класу задач. Таке розуміння сутності поняття характеризує його більше як результат [120]. За концепцією Н. Зубанової, «підготовленість» маніфестується на трьох рівнях: 1) загальний (загальносоціальний); 2) професійний (особливий); 3) індивідуальний (одиничний, тобто авторка демонструє теорію актуалізації типового, специфічного і суб'єктно-творчого аспектів у межах загальної професійної підготовленості особистості [84].

Р. Карпюк презентує теорію «(ін)варіантності – уніфікованості професійної підготовленості», за його словами, «професійна підготовленість» інваріантна в загально-соціальному сенсі (за структурою), уніфікована у професійному сенсі (за функціями) і варіантна в індивідуальному сенсі (у взаємодіях компонентів і їх мірі). Тобто на різних рівнях прояву (як система) відрізняється відносною стабільністю структурних складників (загальносоціальний аспект) і функцій (професійний аспект), а також варіативністю суб'єктивної реалізації (індивідуальний аспект). Отже, автор розуміє «професійну підготовленість» як своєрідну сукупність компонентів (інваріантів) і відношень між ними і між їх елементами. Такий характер набуває потрійного ієрархічного «навантаження» у системі професійної підготовки майбутніх фахівців [93].

У психолого-педагогічній літературі термін «підготовленість до професійної діяльності» трактують ще й як інтегративний, комплексний стан майбутніх фахівців, що поєднує в собі теоретико-практичну їх підготовку (М. Данилко); інтегроване системою властивостей і відносин становлення особистості, що означає її вибіркову передбачувану активність у процесі

підготовки та відображенні в професійній діяльності (А. Линенко) [129]; як складну інтегровану якість особистості (А. Хуторської) [218]; інтегральне утворення особистості, що включає наявні компоненти (емоційно-вольовий, мотиваційний, когнітивний,) та особистісні якості, адекватні вимогам, змісту та умовам діяльності, а також сукупність знань, умінь, навичок (Н. Мойсеюк) [139].

У досліджуваному контексті вважається можливим визначити поняття «професійна підготовленість» як наявність професійної компетенції, кваліфікації, основ професіоналізму і майстерності, що входять до професійних знань, умінь і навичок, здобутих у процесі навчання, необхідних для здійснення професійної діяльності, професійно-інтегроване утворення, що сприяє самовизначенню та самореалізації з подальшим їх самовдосконаленням.

Терміни «готовність» і «підготовленість» є похідними від поняття «підготовка», що орієнтує на процес, який приводить до стану готовності. Для більш глибокого розуміння терміна «професійно-педагогічна готовність» звернемося до тлумачних джерел, які потрактовують «готовність», як-от: стан, за яким все зроблено, все готово для чого-небудь [211]; вміння виконувати певні операції і творчо підходити до їх виконання, це знання і володіння навичками [175]; «готовність» корелює з «підготовленістю»: підготовленість [200]; «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певних дій» [151]. Інші джерела визначають «готовність» як: – положення підготовленості, в якому організм налаштований на дію чи реакцію; – такий стан людини, за яким він готовий взяти користь з деякого досвіду [28].

Визначено що, це певний стан мобілізації, налаштованості на реалізацію професійного досвіду. Зокрема, Л. Лежніна трактує термін «готовність до професійної діяльності» як «психічний стан, передстартова активізація людини, що охоплює усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, виявлення найбільш імовірних засобів дії; прогнозування

мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, імовірність досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіяння в досягненні цілей» [128]. Водночас А. Линенко визначає «готовність» як цілісне утворення, що відображає вольову й емоційно-когнітивну мобілізаційність суб'єкта при його включенні в діяльність певного спрямування [130, с. 56]. З огляду на це, результатом (сформованою готовністю) вважається наявність у фахівця спеціальних професійних знань, умінь і навичок, оптимальна реалізація яких стає можливою у практичному застосуванні професійно-досконалим способом завдяки певним вольовим, особистісним емоційно-інтелектуальним, і мотиваційним «збудникам».

Є. Улятовська розглядає психологічну готовність як «діалектичну структуру, що характеризує якість особистості та характеризується сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини у їх співвідношенні з зовнішніми умовами і майбутніми завданнями» [210].

Отже, з психологічного погляду, готовність розглядається як особливий психічний стан, що виникає як прояв якісного новоутворення у структурі особистості на певному етапі її розвитку. Це вибіркова активність особистості у процесі підготовки до діяльності чи її виконання.

У контексті дослідження, готовність до професійної діяльності – це такий психофізичний стан спеціаліста, який володіє знаннями, вміннями, навичками, в якому він може негайно перейти до безпосереднього виконання своєї професійної діяльності.

Ми розглядаємо феномен «професійна готовність майбутніх фахівців» як сукупність різнорівневих взаємопов'язаних функціональних і особистісних властивостей майбутнього фахівця, які потрібні для ефективного та якісного здійснення професійної діяльності згідно чинних нормативно-правових вимог, що ставляться до результату завершення професійного навчання.

Отже, в сучасній науці зміст професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогіці вищої школи розглядається як багаторівнева система, ключовими феноменами якої є «професійна підготовка», «професійно-педагогічна діяльність», «професійна підготовленість», «професійна готовність». У дослідженні кінцевим результатом підготовки майбутніх економістів виступає «професійна компетентність», сутність і характеристику якої буде розглянуто у другому розділі.

1.3. Особливості професійної підготовки майбутніх економістів в умовах університетської освіти

В Україні процес модернізації вищої економічної школи направлений на інтеграцію до Європейського освітнього та економічного простору, який диктує нові вимоги до рівня професійної підготовки економістів у сучасному світі.

Економіст – фахівець в сфері економіки, експерт з економічних питань. Займається розробкою системи бюджетування, контролює виконання бюджету, веде періодичну й управлінську звітність. Економісти поділяються на: економістів-фінансистів; економістів-бухгалтерів; економістів-аналітиків; економістів з праці [134].

Економіст повинен вміти аналізувати і структурувати проблемні області в діяльності підприємства та знаходити конструктивні рішення на основі спеціальних знань; мати базові знання наукових понять, теорій і методів, необхідних для розуміння принципів ведення бухгалтерського обліку (синтетичного та аналітичного) та складання фінансової звітності; уміти на основі знань діючого трудового і господарського законодавства забезпечувати сталу фінансову діяльність підприємства; моделювати власний бізнес, створювати та розвивати стартапи, вести ефективну підприємницьку діяльність у економічному просторі, зокрема в торгівлі та біржовій діяльності, набувати практичні навички роботи на платформах фондових,

валютних і товарних бірж, використовувати традиційні та новітні методи (електронна комерція, інтернет-трейдинг та ін.). Студенти отримують теоретичні знання та практичні навички організації та ефективного провадження власної справи і бізнес-проектів. Випускники вивчають комплекс дисциплін з питань організації та управління бізнесом, торговельної та комерційної діяльності.

Підготовка економістів у закладах вищої освіти скерована Положеннями, що визначають освітні ступені випускників відповідних напрямів підготовки та Галузевими стандартами вищої [171; 172]. Майбутні економісти повинні бути гідним представником вітчизняної інтелігенції та патріотом; мати широку ерудицію та культуру, високі громадянські й моральні якості, фундаментальну підготовку, необхідну для саморозвитку та самостійного удосконалення професійних знань упродовж життя відповідно до сучасних вимог; бути підготовленим до активної, самостійної, творчої професійної діяльності, направленої на вдосконалення організації виробництва та збільшення його ефективності.

На думку В. Стасюк, економіст повинен володіти як професійними (планово-змістові, організаційні, мотиваційні, контролюючі, координаційні) так і особистісними (вольові, емоційні, мобілізаційні, самоусвідомлення, рефлексивна комунікація) якостями [203, с. 87].

Проблеми та стан професійної підготовки майбутніх економістів в сучасних аспектах було розглянуто такими науковцями, як: О. Ануфрієвої [5], Н. Боярчук [34] (формування професійної компетентності майбутніх економістів); Н. Бабкової-Пилипенко [17], Л. Скібіцької [195] (розвиток лідерських якостей студентів-економістів), О. Варганової [38] та Є. Іванченко [85] (практична підготовка спеціалістів економічного профілю); М. Вієвської [41], Л. Дибкової [70], Г. Ковальчук [103], О. Набоки [141], Т. Поясок [170], Л. Пуханової [177] і Н. Ткаленко [206] (проблеми розвитку вищої економічної освіти); М. Атаманчук [14], В. Різник [180], О. Романовський [182] і Г. Чередніченко [219] (готовність майбутніх економістів до

професійної діяльності). Так, організація самостійної роботи студентів-економістів є об'єктом досліджень О. Єгорової [78], Д. Тюріної [207] і К. Яресько [207].

Аналіз робіт науковців (Н. Бабкової-Пилипенко [17], Н. Боярчук [34] та Г. Чередніченко [219]) надає можливість стверджувати, що професійна підготовка економістів видається педагогічним процесом, який реалізується у закладах вищої освіти з метою формування і розвитку професійної готовності спеціалістів означеного напрямку підготовки. О. Варганова [38] виділяє такі компоненти професійної готовності майбутнього економіста, як: досвід роботи враховуючи практичні навички вирішення виробничих проблем; прикладні теоретичні знання і вміння вирішувати професійні задачі; особистісні якості – самостійне прийняття рішень, здатність до саморозвитку лідерський потенціал, [38]. У свою чергу, Є. Іванченко [85] зазначає, що система професійної підготовки майбутніх економістів повинна бути динамічною і відкритою, яка здатна реагувати на зміни у соціально-економічній ситуації в країні та вимоги сучасного ринку праці.

Так, Є. Іванченко [90] досліджувала формування професійної мобільності майбутніх економістів. Нею обґрунтовано модель формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах. Дослідниця, зокрема, зазначає, що структура професійної мобільності майбутніх економістів містить три компоненти: соціологічний, психологічний та економічний, які, у свою чергу, складаються зі здатностей, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою, якостей, необхідних для професійно мобільного економіста; і дві групи факторів: об'єктивні, до яких належать технічні, економічні, демографічні, організаційні та соціальні, та суб'єктивні, які містять ставлення індивіда до професійної мобільності, обумовлене його потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями.

Формування професійної мобільності майбутніх економістів, на думку автора, дуже тісно пов'язане з інтеграцією знань та використанням

міжпредметних зв'язків. Аврор вважає що саме міжпредметні зв'язки сприяють інтенсифікації навчально-виховного процесу, більш об'ємному сприйняттю інформації. Як наслідок, знання стають не тільки конкретними, але й узагальненими, що дає майбутнім фахівцям можливість переносити ці знання в нові ситуації і застосовувати їх на практиці [90, с. 7-9].

Враховуючи думку вчених (О. Ануфрієвої [5], Л. Дибкової [70], Г. Ковальчук [103] та О. Романовського [182]), у системі професійної підготовки майбутніх економістів прослідковується тенденція у збільшенні годин самостійної роботи у навчальних планах ЗВО, оскільки формування самоосвітніх навичок майбутніх економістів здійснюється під час навчання в університеті у процесі їхньої самостійної роботи, що дозволяє студентам організувати власну освітню діяльність та створювати власний освітній продукт.

Професійне становлення є динамічним процесом розвитку особистості, звичайної діяльності, що вимагає формування фахової компетентності, професійної спрямованості та професійно важливих якостей, а також вдосконалення професійно важливих психофізіологічних властивостей, пошук найкращих способів творчого та якісного виконання професійних видів діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Системоутворювальним чинником цього процесу у ЗВО являється соціально-професійна спрямованість, яка формується відповідно до комплексу взаємопов'язаних професійно важливих видів діяльності, соціальної ситуації, та професійної активності особистості [82, с. 27].

Враховуючи власні результати та аналіз останніх наукових публікацій, можна стверджувати, що в сучасних умовах формування фахової компетентності є метою системи професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти. Так, покращення якості професійної підготовки майбутнього економіста відбувається під впливом освітньо-виховного процесу у ЗВО.

Дослідники Н. Волкова [43], О. Глузман [62], Є. Михайличев [137], В. Сластенін [196] та ін. доводять, що метою професійної підготовки фахівця є здобуття професійної освіти, яка, являється кінцевим результатом у засвоєнні систематизованих знань, умінь, навичок та набутті необхідних особистісно-професійних якостей.

У психолого-педагогічних дослідженнях процес підготовки майбутнього фахівця відображається фаховою підготовкою. Враховуючи думку вченого О. Романовського [181, с. 6], слід зазначити, що у тлумаченні поняття «фахова підготовка» не має єдиного підходу. Формування особливостей поведінки та складних психічних систем регуляції діяльності визначається становленням особистості професіонала. Вплив професії залишає свій відбиток на розвитку відповідної системи цінностей, а також схожих рис особистості, її настанов та мотиваційної сфери. Особистість засвоює основні особливості професії у своєму розвитку, і ці характеристики починають проявлятися в інших сферах життєдіяльності. Це властиво таким особам, які зацікавлені професійною діяльністю, відчують задоволення від практичної роботи та її освоєння. Таким чином, фахівці ототожнюються з високим рівнем ідентифікації зі своєю професією. Напрямами фахової підготовки є: виявлення зв'язку сфери особистості з формування розвитку мотивів, інтересів, особливостями структури діяльності (знання, уміння, навички) та емоційно-вольової сфери, професійно важливих якостей фахівця у певній професійній діяльності впродовж її опанування.

Аналіз науково-теоретичних джерел свідчить про різні напрями, міжгалузеву спрямованість та всебічність вікового контингенту досліджуваних. Упродовж тривалого часу здійснювалися докторські та кандидатські дисертаційні дослідження з проблеми формування фахівців економічного профілю.

Так, Н. Самарук досліджувала професійну направленість навчання математичних дисциплін майбутніх економістів із врахуванням міжпредметних зв'язків та обґрунтовано модель на їхній основі, базовими

компонентами якої є: цільовий (завдання професійної підготовки); інтеграційний (складники математичної підготовленості враховуючи міжпредметні зв'язки, інтегровані економіко-математичні знання, навички та вміння майбутніх економістів); змістовий (принципи професійної підготовки, навчальні дисципліни, що забезпечують фахову та математичну освіту, форми, методи та засоби навчання) [186, с. 4]. Об'єднуючим чинником моделі є мета підготовки, тому всі її елементи взаємопов'язані.

Проаналізовано педагогічні умови, які відображають професійну спрямованість навчання математичних дисциплін на основі міжпредметних зв'язків: удосконалення методики проведення навчальних занять (моделювання проблемних ситуацій економічного змісту, включення в лекцію розв'язання прикладних задач, економічна інтерпретація певних математичних понять); реалізація принципу міжпредметності в змісті освітніх програм із математичних дисциплін (зміст навчальних програм із математичних дисциплін передбачав два компоненти: нормативний і додатковий); забезпечення міжпредметної спрямованості самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів (включення в індивідуальні та домашні завдання задач економічного змісту, написання наукових рефератів на економічну тематику); інтеграція математичних та економічних дисциплін засобами інформаційних технологій (розробка математичних задач економічного змісту, які можна розв'язати комп'ютерними засобами, впровадження в навчальний процес лабораторних та бінарних занять із математичних дисциплін) [186, с. 15].

Л. Філіппова вивчала педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх фахівців економічного профілю. Під педагогічними умовами дослідниця розуміє їх взаємопов'язану сукупність, необхідну для створення цілеспрямованого освітнього процесу з використанням педагогічного забезпечення, розробленого сучасними засобами інформаційних технологій [213, с. 16].

Педагогічні основи професійної адаптації студентів-економістів засобами новітніх інформаційних технологій досліджувала Л. Петльована [159]. До педагогічних основ професійної адаптації дослідницею віднесено: компоненти, критерії, педагогічні умови та підходи, виробничі функції економіста, його інформаційна культура, засоби інформаційних технологій. Із метою реалізації педагогічних основ створена модель, у якій відображено: професійні якості випускника (фахівець з економіки підприємства підготовлений виконувати планову, аналітичну, організаційну, інформаційну, обліково-статистичну та контрольну функції); директивні документи; замовлення суспільства (фахівець, що досконало володіє знаннями економічних дисциплін, добре оперує новітніми комп'ютерними технологіями, а також володіє професійною іншомовною комунікативною компетенцією); педагогічні умови, компоненти (мотиваційно-ціннісний, професійний (знаннявий), інтеграційний, інформаційний) та критерії готовності до професійної адаптації (цільовий, спеціальна підготовка, іншомовна компетентність, комп'ютерна грамотність), етапи професійної адаптації, види інформаційної культури (документальна та загальна) [159, с. 8].

Т. Красікова у процесі дослідження визначила особливості організації освітнього процесу в коледжі економічного профілю: здійснюється ступенева підготовка фахівців за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями; підготовка фахівців-бакалаврів відбувається в організаційних умовах, що визначені для технікуму (основні навчальні структурні підрозділи, науковий рівень викладацького складу, норми часу для розрахунку і обліку навчальної роботи викладачів та інше) за єдиних (незалежно від рівня акредитації закладу освіти) державних вимогах до освітнього і кваліфікаційного рівня підготовки бакалаврів; різний рівень акредитації коледжів (І або ІІ) [115, с. 12].

Т. Коваль визначила теоретичні й методичні засади професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів; надала систему модульно-рейтингового оцінювання результатів навчання й

неперервного контролю з інформаційних технологій, що лягає в основу накопичувального, модульного, рейтингового та наскрізного принципів оцінювання їх готовності до інформаційно-комп'ютерної діяльності; врахувала усі етапи професійної підготовки з інформаційних технологій у закладі вищої освіти при використанні підсумкового контролю та міжсесійних видів контролю [102, с. 33].

О. Падалка, вивчаючи особливості професійно-економічної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти, звертає увагу на професійно-економічну свідомість учителя. Автор зазначає, що професійно-економічна свідомість виконує такі функції: пізнавальну, регулятивну, соціально-перетворювальну. Зважаючи на те, що підготовка педагога спрямована на формування економічної свідомості, то, виходячи з цього, професійний психолого-педагогічний вплив у закладі вищої освіти повинен мати спрямування на реалізацію:

- пізнавальної функції професійно-економічної свідомості, яка має на меті розкриття студентами можливостей пізнання, свідомого застосування законів економіки та усвідомлення суттєвих зв'язків між закономірностями й явищами професійно-економічної діяльності;

- регулятивної функції професійно-економічної усвідомленості, що базується на обґрунтуванні нормативно-правових норм і правил відповідного виду державної та приватної форм власності;

- соціально-перетворювальної функції професійно-економічної свідомості, що означає забезпечення творчої участі студентів у організації певного виду праці, набутті власного позитивного досвіду економічних відносин та створенні студентських кооперативних об'єднань [155, с. 15].

Професійну підготовку майбутніх менеджерів організацій у ЗВО економічного спрямування розглядає Л. Бондарева [33]. Дослідниця, зокрема, зазначає, що особливості професійної підготовки студентів полягають у формуванні ними здатності діяти у швидкозмінному зовнішньому професійному середовищі, врахуванні еволюції розвитку внутрішньої

структури підприємства. На думку науковця, складність та різноманітність управлінських проблем в економіці потребує інтегрованого підходу до професійної підготовки менеджерів, враховуючи чинники (трудових, національних, патріотичних, політичних, правових, естетичних, екологічних), які впливають на успішність його професійної діяльності [33, с. 9-10].

Особливості впровадження інформаційних технологій в освітній процес та підготовку фахівців економічного профілю досліджувала О. Смілянець у контексті підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю до розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій. Так, нею було визначено такі особливості, як: необхідність відповідності реальним умовам праці; зміна програмного й апаратного забезпечення; обов'язковість умінь працювати з інформаційними технологіями; недостатня оснащеність інформаційними технологіями процесу викладання фахових дисциплін; необхідність розширення змісту підготовки викладачів вищої школи як з комп'ютерних дисциплін, так і з фахових [201, с. 10].

Основні напрями вдосконалення економічної освіти, на думку Г. Дутки, можуть бути сформульовані як: розробка стратегічних напрямів розвитку економічної освіти на перспективу в процесі загального реформування вищої та середньої школи в Україні; вдосконалення структури закладів освіти, в яких відбувається підготовка з економічних спеціальностей; забезпечення високого теоретико-методичного рівня навчання економічних дисциплін та застосування ефективних форм контролю; вирішення питань фінансової, матеріально-технічної підтримки закладів освіти, що готують педагогічні кадри з економічних дисциплін (та займаються післядипломним підвищенням кваліфікації), в оснащенні їх сучасною навчальною технікою та відповідним літературним фондом [73, с. 96].

Таким чином, на основі аналізу сучасних наукових досліджень проблеми професійної підготовки фахівців економічної галузі у педагогічній теорії можна дійти висновку, що професійна підготовка фахівців економічного профілю в різних типах закладів освіти виступає як: напрям дослідження становлення та розвитку системи економічної освіти загалом; обов'язковий складник системи професійно-зорієнтованої освіти в різних типах закладів вищої освіти; необхідний структурний компонент професійної майстерності фахівця економічного профілю (менеджер, фінансист, податковий інспектор, обліковець та ін.); елемент професійного становлення майбутнього фахівця неекономічного профілю (педагога, юриста, лікаря); компонент загальної та професійної культури сучасного фахівця.

Різні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх економістів висвітлено в дисертаційних дослідженнях С. Кустовського [126] (дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у закладах вищої освіти), Я. Галети [47] (формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу засобами інформаційних технологій), О. Керекеши [97] (формування оцінно-рефлексивної самостійності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки), О. Кареліна [92] (формування умінь з інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів вищих економічних закладів освіти), К. Костенко [111] (підготовка майбутніх економістів у ЗВО до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій), М. Артюшина [7] (підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності), Р. Серьожнікова [193] (формування творчого педагогічного потенціалу майбутніх викладачів економіки).

Аналіз результатів дисертаційних досліджень уможливив окреслити важливі питання щодо формування пізнавальної самостійності студентів економічних закладів вищої освіти щодо ефективної підготовки майбутніх бакалаврів економіки.

На думку Я. Галети [47], пізнавальна самостійність висвітлюється в умінні й прагненні студентів отримувати нові знання в процесі пошукової діяльності, яка спрямована на пізнання нового й удосконалення вже пізнаного. Так, важливими є процесуальний і мотиваційний аспекти пізнавальної самостійності. Змістовий аспект процесуального компонента характеризується знаннями, необхідними для самостійного пізнання, а мотиваційний аспект охоплює організаційні й пізнавальні та практичні уміння. Мотиваційний аспект характеризується наявністю в особистості потреби й прагнення до пізнання технологій, які ціленаправлено впливають на розвиток пізнавальної самостійності студентів в процесі вивчення предметів загальноекономічного циклу.

Враховуючи дисертаційне дослідження С. Кушовського [126], стверджуємо, що на ефективну фахову підготовку майбутніх бакалаврів економіки впливають дидактичні умови організації самостійної освітньо-пізнавальної діяльності, використовуючи новітні педагогічні технології навчання. Окреслені дидактичні умови організації самостійної освітньо-пізнавальної діяльності: кейс-методика, новітні інформаційні педагогічні технології, проблемне навчання, технологія навчання в малих групах на основі інтегрованого підходу до здобуття знань і формування вмінь та навичок самостійного навчання майбутніх економістів.

О. Керекеші [97] виокремлює оцінно-рефлексивна самостійність як інтегрована особистісна якість, яка включає здатність знаходити особистісно та професійно значущу інформацію для розкриття пізнавальних інтересів, уміння реалізовувати позитивну комунікацію в процесі виконання та та подання результатів самостійної роботи, вміння продукувати нові ідеї та альтернативні рішення, критично аналізувати власні досягнення, планувати свій професійний розвиток у економічній галузі з метою подальшого кар'єрного зростання. Автором виділені педагогічні умови формування оцінно-рефлексивної самостійності майбутніх економістів: розвиток в них оцінно-рефлексивної самостійності, покращення їх самооцінки, щодо

процесу фахової діяльності за рахунок виявлення пізнавальних бар'єрів та успішного їх подолання студентами; проведення навчального тренінгу для майбутніх економістів, завданням якого є мотивація студентів до самостійної пізнавальної діяльності; ознайомлення студентів-майбутніх економістів із стилями управління самостійною роботою з подальшим аналізом їх використання щодо продуктивності СРС.

Предметом дослідження О. Кареліної [92] виступила система формування умінь з інформаційних технологій у ході дистанційного навчання студентів вищих економічних закладів освіти. Системотвірним чинником виступає мета – підготовка студентів до здійснення аналітичної та креативної діяльності економістів, а складниками – загальнодидактичні та специфічні принципи дистанційного навчання, його зміст, методи, форми, способи корекції та контролю формування умінь, віртуальне освітнє середовище, яке моделює професійну діяльність економістів, забезпечує засоби передання змісту та комунікації учасників освітнього процесу. Автором визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови реалізації розробленої системи: забезпечення проблемності змісту навчання через систему професійно-орієнтованих завдань, розвиток інтерактивної функції спілкування учасників освітнього процесу у віртуальному освітньому середовищі. Заслуговує на увагу розроблена система умінь з інформаційних технологій для студентів економічних закладів вищої освіти та здійснена їх класифікація. За результатами дослідження встановлено, що розроблена система оптимізує освітній процес в економічних закладах вищої освіти, забезпечуючи вищий рівень сформованості умінь з інформаційних технологій, ніж за традиційної системи навчання.

Підготовка майбутніх економістів до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій у закладах вищої освіти розглядається Р. Костенко [112] як педагогічна система, основними принципами якої виступають поєднання традиційних і комп'ютерно зорієнтованих методів, комплексне застосування друкованих та електронних джерел навчальної

інформації, що надають можливість активно використовувати комп'ютерні та інформаційні технології у процесі такої підготовки. Автором визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх економістів до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій. Розроблено зміст, методичний супровід і експериментальну технологію підготовки майбутніх економістів до роботи на валютному ринку, що містять гностичний, операційний та технологічні етапи [111, с. 7].

Слугує на увагу дослідження М. Артюшиної [9] щодо значущості запровадження інноваційно-зорієнтованого підходу до процесу професійної підготовки студентів економічних спеціальностей. Автором запропоновано концепцію інтегративної стратегії інноваційного розвитку студентів економічних спеціальностей у професійній підготовці, що полягає у забезпеченні інтегративного поєднання особистісного, діяльнісного і соціального напрямів інноваційного розвитку та реалізації принципів інноваційно-зорієнтованої освіти. Дослідження готовності студентів та викладачів до інноваційної діяльності дозволило виявити ряд особливостей стосовно окремих її компонентів. Доведено, що студенти мають досить поверхове уявлення про інноваційну діяльність загалом, інноваційну діяльність за своїм фахом зокрема, однак, зацікавлені у розвитку своєї готовності до інновацій. Водночас вони більше зорієнтовані на розвиток своєї особистісної інноваційності, ніж на підготовку до фахової інноваційної діяльності. Автором розроблено та експериментально перевірено модель підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності яка відображує структуру відповідно побудованого навчального процесу стосовно його цілемотиваційного, змістового, організаційно-технологічного та контрольного-оцінного компонентів, а також засобів і умов, необхідних для реалізації поставлених навчальних цілей. Удосконалено методичний апарат дослідження компонентів готовності студентів до інноваційної діяльності [9, с. 34-36].

Проблему формування творчого педагогічного потенціалу майбутніх викладачів економіки в сучасній практиці професійно-педагогічної підготовки в університеті педагогічного профілю досліджувала Р. Серьожнікова. Концептуально-теоретична модель формування означеного феномена запропонована в дослідженні, ґрунтується на розумінні суб'єктності на розумінні суб'єктності як самовизначення, самоактуалізації і самоствердженні майбутнього викладача в освітньому процесі. Зазначається, що вони розгортаються у формі перетворення і професійно-педагогічного самоствердження студента. Виокремлено фази цього процесу, а саме: фазу суб'єктного становлення як усвідомлення майбутнім викладачем економіки себе як суб'єкта педагогічної професії, фазу професійної само актуалізації, що передбачає осмислення студентом магістратури особливостей і професійно-творчих здатностей та фазу суб'єктної активності, що проявляється в самокреативності особистості [193, с. 385-386].

Предметом дослідження М. Мартиненко [133] була технологія формування культури самостійної роботи майбутніх економістів за допомогою дистанційного навчання. За концепцією автора, процес формування культури самостійної роботи майбутніх економістів включає сукупність технологічно-методичних складових, що зумовлюють розвиток особистості майбутнього економіста, сприяють відображенню об'єктивних вимог, умов, закономірностей, норм, специфіки професійної діяльності суб'єктів культури в системі суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин. На думку вченого, рівень культури самостійної роботи відтворює рівень сформованості самостійності, необхідного рівня домагань, внутрішньої мотивації до самостійної навчальної та професійної діяльності, позитивної самооцінки студента, а також сприяє подальшому саморозвитку, самовдосконаленню, та взаємодії у економічно-політичній і соціально-професійній сферах життя.

Заслуговує на увагу представлена технологія формування культури самостійної роботи майбутніх економістів за допомогою дистанційного

навчання на засадах системного, особистісно орієнтованого, культурологічного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного методологічних підходів, що містить такі блоки: цільовий (мету та завдання освітньої діяльності), теоретико-методичний (структура культури самостійної роботи, підходи, принципи та умови її функціонування), змістово-технологічний (складові дистанційного навчання: форми, види, методи, засоби; портфель WEB-ресурсів, що визначає зміст формування культури самостійної роботи) та оціночно-результативний (критерії та рівні сформованості культури самостійної роботи та відповідний діагностичний інструментарій).

За результатами дослідження з'ясовано можливості дистанційного навчання як засобу формування культури самостійної роботи майбутніх фахівців з економіки, що сприяє процесу самостійної роботи індивідуального характеру, реалізує адміністративні та організаційні функції, які надають можливість знайти оптимальні шляхи організації та опосередкованого керівництва самостійною роботою, враховуючи сучасні інформаційно-комунікаційні та психолого-педагогічні технології і засоби, що дозволяють студентам проявляти самостійність, яка робить їх суб'єктами самостійної роботи.

Отже, аналіз дисертаційних досліджень дотично теми дозволив дійти висновку про те, що в сучасній науці зміст професійної підготовки майбутніх фахівців економіки у педагогіці вищої школи розглядається у різних напрямках та є достатньо різноманітним та різноплановим.

Висновки до першого розділу

Розкрито зміст поняття «освіта», описано її принципи і функції. Виявлено, що «освіту» вчені розуміють як процес і результат засвоєння систематизованих знань, розвитку і саморозвитку особистості людини, цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей із здобуття наукових знань і як

соціальне явище, що здійснюється в інтересах держави і суспільства. Вища освіта розглядається як багатовимірне явище. Університет є основним етапом професійного становлення майбутнього економіста.

Неперервність університетської освіти розуміємо як спеціально організовану, особистісно орієнтовану систему професійної підготовки фахівців у системі навчання «бакалавр-магістр», у якій створюються умови для професійного та особистісного зростання фахівця.

Проаналізована педагогічна концепція неперервної освіти економістів яка полягає не стільки в організації неперервного процесу навчання, скільки в цілеспрямованому і поступовому поєднанні окремих стадій компетентності, які б змогли призвести до максимального ефекту та забезпечили б високий рівень сформованості правової компетентності в майбутньому економістові.

З'ясовано, що система професійної підготовки майбутніх економістів в умовах вищого закладу освіти виступає складником системи вищої школи й розвивається відповідно до провідних світових тенденцій, суспільно-політичних, соціально-економічних, та культурних реформ і перетворювань в Україні; система означеної підготовки гнучка й адаптивна.

Сутність професійної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі розглянуто крізь призму понять: «підготовка», «професійна підготовка», «підготовленість», «готовність».

Поняття «підготовка» розуміємо та визначаємо як спеціальне навчання, особливий процес, у ході якого здійснюється організоване навчання студента, формування його особистості, здобуття ним необхідних знань, умінь і навичок (автоматизованих умінь, здобутих у процесі систематизованого навчання); результатом такого навчання є підготовленість того, кого навчали.

Професійна освіта розглядається як соціокультурний інститут, цілісний процес навчання і виховання фахівця. Результатом професійної освіти є особистість, що володіє системою знань, умінь і навичок загального та

професійного рівня, має комплекс якостей, що сприяють активному і продуктивному виконанню професійної діяльності, її вдосконаленню і розвитку самого професіонала.

Визначено, що професійна підготовка це особливий процес, метою якого є спеціально організоване передання людині знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності.

З'ясовано, що під «підготовленістю» розуміємо наявність запасу знань, здобутих у процесі навчання певної справи, роботи, або властивість і стан підготовленого, тобто результат підготовки.

Доведено, що готовність до професійної діяльності – це такий психофізичний стан спеціаліста, який володіє знаннями, вміннями, навичками, в якому він може негайно перейти до безпосереднього виконання своєї професійної діяльності.

Схарактеризовано феномен «професійна готовність майбутніх фахівців» як сукупність різнорівневих пов'язаних між собою особистісних і функціональних властивостей майбутнього фахівця, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності згідно з законодавчими вимогами, що ставляться до результату завершення професійного навчання.

Встановлено, що професійна підготовка майбутніх економістів є процесом формування професійних знань, практичних вмінь і навичок студентів, мотивації до навчання і саморозвитку та вмінь самостійної організації навчального процесу.

Основні теоретичні положення цього розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [48], [49], [50], [51], [52], [53], [54], [55], [56].

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 21 с.
3. Аитов Н. А., Александров Г. Н., Мавлютов Р. Р. Высшее техническое образование в условиях НТР. Москва : Высшая школа, 1993. 256 с.
4. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть // Вища освіта України. 2001. № 1. С. 11–17.
5. Ануфрієва О. Л. Формування професійної мобільності майбутніх менеджерів у вищій школі засобами активних форм навчання // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. 2015. Вип. 83. Част. 2-238. С. 200–206.
6. Артюшина М. В. Підготовка до інноваційної діяльності як компонент професійного становлення особистості в умовах сучасних євроінтеграційних процесів // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди» : наук.-теор. зб. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 21–24.
7. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : монографія. Київ : КНЕУ, 2009. 271 с.
8. Артюшина М. В., Романова Г. М. Організація навчального процесу в умовах інноваційного розвитку економічного університету : навч.-практ. вид. / за ред. М. В. Артюшиної, Г. М. Романової. Київ : КНЕУ, 2014. 321 с.
9. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : автореф. ... докт. пед. наук. Київ, 2011. 47 с.

10. Артющина М. В. Сучасні педагогічні технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 313–320.
11. Артющина М. В. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. А. В. Гузій. Київ : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.
12. Архангельский С. И. Методические разработки по курсу педагогики и психологии высшей школы для слушателей ФПК МГПИ. Москва : Изд-во МГПИ, 1989. 73 с.
13. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
14. Атаманчук Ю. М. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи майбутніх менеджерів підприємницької діяльності в інформаційному навчальному середовищі університету : навч. посіб. Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 155 с.
15. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздат, 1980. 368 с.
16. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 558 с.
17. Бабкова-Пилипенко Н. П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський гуманітарний університет». Ялта, 2011. 242 с.
18. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 20 с.

19. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 28 с.
20. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
21. Белозерцев Е. П., Гонеева А. Д., Пашков А. Г. Педагогика профессионального образования. : учебное пособие. Москва : «Академия», 2004. 368 с.
22. Бестужев-Лада И. В. К школе XXI века. Москва : Педагогика, 1988. 255 с.
23. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект : монографія. Одеса : ТЕС, 1999. 146 с.
24. Боденко Б. Н., Боденко Л. А. Педагогические условия общекультурного становления школьника в образовательном пространстве. Москва : Исследов. центр проблем качественной подготовки спец., 2001. 93 с.
25. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие для вузов. Москва : ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
26. Бокарева Г. А. Дидактические основы совершенствования профессиональной подготовки в процессе обучения общенаучным дисциплинам : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Калининград, 1988. 38 с.
27. Болотова Е. Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Москва, 2007. 38 с.
28. Большой толковый психологический словарь : в 2-х томах. Том 2. / сост. Артур Ребер. Москва : «Вече°Аст», 2000. 560 с.
29. Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2011. 20 с.

30. Бондар В. І. Теорія і практика модульного навчання у вищих навчальних закладах (на матеріалах дидактики) // Освіта і управління. 1999. Том 3, Випуск 1. С. 19–40.
31. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогическая личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1990. С. 36.
32. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов на Дону : Изд-во РГПУ, 2000. 352 с.
33. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 22 с.
34. Боярчук Н. К. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів // Педагогічні науки. 2013. Вип. 1. С. 85–95.
35. Брушлинский А. В. Психология субъекта (лекция прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 года) // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 2. С. 15–17.
36. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избранные психологические труды. Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : НПО «Модэк» 1996. 392 с.
37. Бурлакова Т. В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы : монография. Шуя : Изд-во ГОУ ВПО «ШГТГУ», 2008. 179 с.
38. Варганова О. А. Практична підготовка як конкурентна перевага випускників ВНЗ на ринку праці (на прикладі ХГУА «НУА») // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. № 10/2005. С. 84–89.
39. Викулина М. А. Проектирование и реализация личностно-ориентированного процесса подготовки педагогов в вузе : дис. ... доктора пед. Наук : 13.00.01. Оренбург, 2001. 339 с.

40. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
41. Вієвська М. Г. Форми удосконалення якості навчального процесу у вищій економічній школі // Соц.-екон. дослідж. в перехід. період. 2006. Вип. 2. С. 275–284.
42. Власюк І. В. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки в процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00. Вінниця, 2015. 265 с.
43. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. 2-ге видання, доповнення. Київ : Видавництво «Академвидав», 2007. 615 с.
44. Володарская И. А., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной педагогике. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 72 с.
45. Гавров С. Н., Никандров Н. Д. Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО. 2008. № 5. С. 21–29.
46. Галанова М. А. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Уфа, 2006. 173 с.
47. Галета Я. В. Формування пізнавальної самостійності студентів економічного коледжу засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2005. 20 с.
48. Галушак І. Є. Готовність майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах гірського регіону України // Гірська школа Українських Карпат : науково-методичний журнал. № 17, Івано-Франківськ, 2017. С. 157–160.
49. Галушак І. Є. Освітнє середовище вищої школи як фактор формування правової компетентності фахівця // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : збірник наукових праць. Випуск 2 (37). Частина 2. 2018. С. 55–61.

50. Галушак І. Є. Підготовка майбутніх економістів до правового забезпечення професійної діяльності // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Випуск 1(7). Мукачево, 2018. С. 90–93.

51. Галушак І. Є. Правова підготовка фахівця економічного профілю у контексті нової парадигми освіти // Управлінські науки в сучасному світі : збірник матеріалів IV міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 22 листопада 2017 р.). Біла Церква : Видавництво Пшонківський О. В., 2018. С. 63–65.

52. Галушак І. Є. Проблеми вдосконалення правової підготовки студентів економічних спеціальностей у сучасних умовах // FOLIA COMENIANA : матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції. [«Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи»], (м. Умань, 16–17 лютого 2018 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. С. 94–96.

53. Галушак І. Є. Сутність та значення правової освіти для професійної підготовки майбутніх економістів // Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. (м. Чернівці, 26–28 жовтня 2017 р.). Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 148–150.

54. Галушак І. Є. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Серія : Педагогіка і психологія. Ялта : РВВ КГУ, 2013. Вип. 39. Ч. 3. С. 120–126.

55. Галушак І. Є. Формування майбутнього економіста як конкурентно-спроможного фахівця // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Вип. 4 (117). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2017. С. 7–9.

56. Галушак І. Є. Формування професійної мобільності майбутнього економіста // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН

України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць / ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін. Вип. 15. 2018. С. 123–128.

57. Гаськов В. М. Управление системой профессионального образования : учебное пособие для руководителей профобразования, органов управления образованием. Москва : ИРПО, 2001. 288 с.

58. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентировочных образовательных процессов). Москва : Совершенство, 1998. 381 с.

59. Гершунский Б. С. Россия: образование и будущее века. Челябинск : ЧелИРПО, 1993. 240 с.

60. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва, 1995. С. 35.

61. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акд.; под общ. ред. Е. Ю. Усик; сост.: В.И. Астахова и др. Харьков : изд-во НУА, 2007. 524 с.

62. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монография. Киев : Поисково-издательское агенство, 1998. 252 с.

63. Гмизіна Н. А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). Нова Каховка : ММК, 2014. 268 с.

64. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.

65. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

66. Гончарова О. М. Теоретико-методичні основи особистісно-орієнтованої системи формування інформативних компетентностей студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2007. 30 с.

67. Гусак Л. П. Професійна спрямованість навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2007. 20 с.
68. Давлеткиреева Л. З. Информационно-предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете : монография. Магнитогорск : МаГУ, 2008. 142 с.
69. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика. Москва, 1957. 37 с.
70. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 20 с.
71. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
72. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 1999. 368 с.
73. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / наук. ред. М. І. Бурда. Київ : УБС НБУ, 2008. 478 с.
74. Дячук В. І., Оксеньчук Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя через педагогічну практику в школі // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посіб / заг. ред. С. І. Якименко. Київ : Вид. дім Слово, 2011. С. 415–436.
75. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; Академія пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
76. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03. Київ, 2001. 186 с.
77. Євтушевський В. А. Економічна освіта у вищій школі: здобутки та перспективи формування // Вища освіта України. 2002. № 2. С. 86–91.

78. Єгорова О. Ю., Єгорова Ю. В. Організація самостійної роботи іноземних студентів у викладанні економічних дисциплін // Викладання мов у вищ. навч. закл. освіти на сучас. етапі. Міжпредмет. зв'язки. 2009. Вип. 14. С. 74–80.

79. Закон України «Про вищу освіту». URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

80. Закон України «Про освіту». URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

81. Захарченко Н. В. Педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці майбутніх економістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2006. 20 с.

82. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. Москва : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 36 с.

83. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва : Издательство: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 370 с.

84. Зубанова Н. Ю. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя фізичної культури : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вихов. і спорту. Луцьк, 1999. 17 с.

85. Іванченко Є. А. Методика оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів : навчально-методичний посібник. Одеса : Поліграф, 2008. 130 с.

86. Іванченко Є. А. Сутність та структура поняття «математична компетентність майбутнього економіста» // The unity of science International scientific periodical journal / publishing office Friedrichstrabe 10. Vienna–Austria, 2015. P. 95–100.

87. Іванченко Є. А. Вплив навчально-виховного середовища системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів на якість вищої

економічної освіти // Забезпечення якості вищої економічної освіти: сучасний стан та перспективи : збірник матеріалів IV Науково-методичної конференції (м. Харків, 2 лютого 2017р.). Харків : ТОВ «Тім Пабліш Груп», 2017. С. 168–171.

88. Іванченко Є. А. До проблеми готовності майбутнього економіста до запобігання і розв'язання конфліктів у професійній діяльності // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. Одеса, 2014. Вип. 7–8 С. 47–58.

89. Іванченко Є. А. Результати пілотажного дослідження сформованості математичної компетентності економіста у випускників-бакалаврів вищих навчальних закладів економічної освіти // Наукові записки. Випуск 9. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 2. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. С. 19–28.

90. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2005. 20 с.

91. Іщук Н. Ю. Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2004. 20 с.

92. Кареліна О. В. Формування умінь з інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2005. 23 с.

93. Карпюк Р. П. Загальний стан підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. Харків, 2003. Вип. 13. С. 33–41.

94. Касіянц С. Е. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. Наук : 13.00.04. Київ, 2017. 283 с.

- 95.** Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 265 с.
- 96.** Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2001. 22 с.
- 97.** Керекеша О. В. Формування оцінно-рефлексивної самостійності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2009. 20 с.
- 98.** Кічук Н. В. Педагогічні інновації в системі підготовки фахівця у вищій школі як предмет наукового пізнання // Проблеми освіти : науковий збірник. Київ, 2012. Вип. 70. Ч. I. С. 28–32.
- 99.** Кічук Я. В. Формування компетентності саморозвитку студента в процесі засвоєння гуманітарних та соціально-економічних навчальних дисциплін // Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі : монографія. Ізмаїл : Сміл, 2007. С. 40–75.
- 100.** Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопр. психологии. 1993. № 1. С. 13–23.
- 101.** Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 44 с.
- 102.** Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навчальний посібник. Київ : КНЕУ, 1999. 128 с.
- 103.** Компаниця К. В. Роль та місце навчально-педагогічної ситуації в освітньому середовищі // Освітнє середовище як методична проблема : збірка наукових праць Херсонського державного університету. Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. С. 37–38.
- 104.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібікта ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

105. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 4 (Ч. 1). Умань, 2011. С. 155–161.

106. Контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів економічного університету / М. І. Радченко, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін. Київ : КНЕУ, 2010. 332 с.

107. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта в Україні. – 2004. – 23 січня. – С. 4-5.

108. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие. Москва : Изд-во УРАО, 2001. 124 с.

109. Корнещук В. В. Сучасна професійна освіта в Україні і надійність спеціалістів // Наука і освіта. 2007. № 1–2. С. 147–151.

110. Костенко Р. В. Підготовка майбутніх економістів у вищих навчальних закладах до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій : автореф. ... докт. пед. наук. Одеса, 2015. 42 с.

111. Костенко Р. В. Підготовка майбутніх економістів у вищих навчальних закладах до роботи на валютному ринку на основі комп'ютерних технологій : монографія. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2014. 408 с.

112. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. друге вид., випр. і доп. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.

113. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Академия, 2007. 352с.

114. Красікова Т. І. Організація навчального процесу у коледжі економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2002. 22 с.

115. Кремень В. ХХІ сторіччя : нова освітня політика // Дошкільне виховання. 2003. № 1. С. 3–5.

- 116.** Кремінь В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
- 117.** Крутоус Т. П. Формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів економіки у процесі навчання природничо-наукових дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 245 с.
- 118.** Кузнєцов Г., Калюжна Т. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. 2006. № 1. С. 75–79.
- 119.** Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 230 с.
- 120.** Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград : Знание, 1985. 32 с.
- 121.** Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців // Вища школа України : національні пріоритети і європейські орієнтири : збірник матеріалів міжн. наук.-практ. конф. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. С. 112–136.
- 122.** Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. 1997. № 5. С. 108–115.
- 123.** Курлянд З. Н., Осипова Т. Ю., Галіцан О. А. Концепція мультиплікативності як акмеологічна координата професійного становлення майбутніх учителів в освітньому середовищі ВНЗ // Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Видво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 123–176.
- 124.** Курлянд З. Н. Проблема корпоративної культури вищого навчального закладу в наукових дослідженнях // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. Одеса, 2014. № 11–12. С. 158–163.

125. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2005. 20 с.

126. Лазарєв М. Основи педагогічної творчості : навчальний посібник. Суми : ВВП «Мрія», 1995. 212 с.

127. Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, Механизмы, технологии формирования : автореф. дисс. ... доктора психологических наук. Москва, 2009. 47 с.

128. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. 1995. № 1. С. 125–132.

129. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.

130. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти // Педагогіка і психологія. 2005. № 1(46). С. 5–12.

131. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6. С. 55–63.

132. Мартиненко М. Ю. Формування культури самостійної роботи майбутніх економістів засобами дистанційного навчання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2015. 260 с.

133. Матеріали сайту Вікіпедія. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%82#cite_note-1 .

134. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия гос. пед. ун-та имени А. И. Герцена. 2008. № 10 : Психолого-педагогические науки. С. 70– 83.

135. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.

- 136.** Михайлычев Е. А. Терминология педагогической диагностики. Система и словарь. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ИПК и ПРО, 1997. 136 с.
- 137.** Михасюк К. В. Формування професійної компетентності майбутніх бухгалтерів у процесі навчально-виробничої практики в коледжах економічного профілю : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2016. 288 с.
- 138.** Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2003. 615 с.
- 139.** Мушинські А. Організаційно-педагогічні умови професійного навчання в центрах неперервної освіти Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2004. 20 с.
- 140.** Набока О. Г. Стан та основні напрями розвитку економічної освіти за рубежом // Гуманізація навчально-виховного процесу. 2010. Випуск L. С. 91–100.
- 141.** Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. URL : [http:// www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf).
- 142.** Немов Р. С. Психология образования // Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. : в 3 кн. Москва : Просвещение; Владос, 1994. Кн. 2. С.167.
- 143.** Непрерывное образование: методология и практика / под ред. А. А. Вербицкого. Москва : Знание, 1990. 115 с.
- 144.** Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / за ред. І. Я. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Ч. I. Київ, 2001. С. 35–43.
- 145.** Нікуліна А. Неперервна освіта керівних та інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ // Професійно-технічна освіта. 2003. № 4. С. 51–53.

- 146.** Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах. Т. 1 : А–К / укладачі : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : Вид-во «АКОНІТ», 2006. 926 с.
- 147.** Новий тлумачний словник української мови : у 4-х т. / уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Т. 3. Київ : Аконіт, 1999. 927 с.
- 148.** Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. Київ : Знання України, 2003. 450 с.
- 149.** Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва : Русский язык, 1990. 917 с.
- 150.** Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера, 2002. 862 с.
- 151.** Остаюк З. А. Умови формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики // Збірник науково-методичних праць викладачів Луцького педагогічного коледжу. № 4. Луцьк : Луцький педагогічний коледж, 2011. С. 72–80.
- 152.** Отрощенко Л. С. Професійна компетентність економіста-міжнародника: технології формування : навчально-методичний посібник щодо вивчення спеціального курсу (для студентів зовнішньоекономічних спеціальностей і викладачів. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2009. 71 с.
- 153.** Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи : автореф. дис. ... канд. психологічних наук. Київ, 2010. 22 с.
- 154.** Падалка О. С. Професійно-економічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2009. 46 с.
- 155.** Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Москва : Современное слово, 2005. 720 с.
- 156.** Педагогическая энциклопедия / гл. ред. И. А. Каиров, Н.Ф. Петров. Т. 3. Москва : Советская энциклопедия, 1964-1968 гг. 549 с.

- 157.** Песталоцці Й. Вибрані твори. Одеса, 1923. 438с.
- 158.** Петльована Л. Л. Педагогічні основи професійної адаптації студентів-економістів засобами новітніх інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2008. 20 с.
- 159.** Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформативних компетентностей майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Одеса, 2009. 40 с.
- 160.** Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія. Херсон : Айлант, 2007. 200 с.
- 161.** Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія. 2-е вид., доп. та перероб. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. 272 с.
- 162.** Пищулин В. Г. Модель выпускника университета // Педагогика. 2002. № 9. С. 22–27.
- 163.** Поваренков Ю. П. Профессиональное становление личности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. Ярославль, 1999. 359 с.
- 164.** Подготовка учителя математики: Инновационные подходы : учеб.пособие / под ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Гардарики, 2002. 383 с.
- 165.** Подласый И. П. Педагогика : учебн. для студ. высш. учеб. завед. Москва : ВЛАДОС, 1996. С. 25.
- 166.** Подмазін С. І. Збагачене освітнє середовище // Школа життєтворчої особистості : збірник. Київ : ІСДО, 1995. С. 37– 49.
- 167.** Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервності освіти : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль : НПУ, 2006. 426 с.
- 168.** Порало І. В. Роль, місце і значення інформаційних відносин у процесах якісного розвитку освітньої системи України // Практична філософія. 2011. № 3 (41). С. 121–127.

169. Поясок Т. Б. Принципи відбору змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх економістів // Неперервна професійна освіта: Теорія і практика : наук.-метод. журнал. 2003. № 1. С. 200–204.

170. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>.

171. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова КМУ від 29.04.2015 № 266. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BE>.

172. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25. 06. 2013 р. № 344/2013. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

173. Програма розвитку юридичної освіти на період до 2005 року : затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 10.04.2001 р. № 344. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344-2001-%D0%BE>.

174. Професійна освіта: словник : навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.-техн. навч. закл. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

175. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : кол. монографія / ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.

176. Пуханова Л. С. Професійна підготовка майбутніх економістів у процесі навчання теорії ймовірності і математичної статистики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2009. 20 с.

177. Райцев А. В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2004 309 с.

178. Реан А. А., Коломненский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, 1999. 416 с.

179. Різник В. В. Формування готовності майбутніх економістів до професійної діяльності – важливе завдання підготовки фахівців нової // Економіка та управління. 2011. № 3. С. 24–28.

180. Романовський О. Г. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів в НТУ «ХПІ». URL : http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2012/30/Pdf.

181. Романовський О. О. Шляхи впровадження інновацій підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України : монографія. Вінниця : Нова Книга, 2010. 416 с.

182. Романовський О. Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти // Педагогіка і психологія. 2002. № 3 (36). С. 93–97.

183. Рум'янцева К. Є. Підготовка майбутніх економістів до розв'язування творчих фахових завдань засобами моделювання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2009. 20 с.

184. Савин В. Н. Организационно-педагогические условия повышения уровня профессиональной компетентности сотрудников МЧС : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08. Москва, 2006. 162 с.

185. Самарук Н. М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін майбутніх економістів на основі міжпредметних зв'язків : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2008. 22 с.

186. Семенчук Ю. О. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 20 с.

187. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2004. 335 с.

188. Сергеев С. Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах // Шк. технологии. 2006. № 6. С. 36–42.

- 189.** Серебренников Л. Н. Комплексная технологическая подготовка школьников : монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2004. 551 с.
- 190.** Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. Москва : Логос, 1999. 272 с.
- 191.** Сериков В. В. Субъектная реальность педагога // Педагогика. 2005. № 10. С. 53–61.
- 192.** Серьожникова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 444 с.
- 193.** Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн. 2003. Вип. 3–4. 308 с.
- 194.** Скібіцька Л. І. Лідерство та стиль роботи менеджера : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 192 с.
- 195.** Сластенин В. А. Формирование личности учителя Советской школы в процес се профессиональной підготовки : учебное пособие. Москва : «Просвещение», 1976. 159 с.
- 196.** Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. Москва : Магистр, 1997. 224 с.
- 197.** Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. Москва : Логос, 2000. 422 с.
- 198.** Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1976. 159 с.
- 199.** Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. Москва : Русский язык, 2011. 568 с.
- 200.** Смілянець О. Г. Підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю до розв'язування творчих фахових задач засобами

інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2006. 24 с.

201. Спіцина А. Є. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2015. 24 с.

202. Стасюк В. Д. Структура компонентів професійної готовності майбутнього економіста в економічній освіті // Наука і освіта. Одеса, 2003. № 1. С. 86–88.

203. Субетто А. И. Сочинения : в 13 т. Т. 7 : Системология образования и образование ведение / под ред. Л. А. Зеленова. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. 520 с.

204. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін.; за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. Освіти». Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230с.

205. Ткаленко Н. В., Федорченко В. В. Проблеми підготовки сучасних економістів у системі вищої освіти України // Науковий вісник ЧДІЕУ. № 3 (11), 2011. С. 31–35.

206. Тюріна Д. М., Яресько К. В. Управління самостійною роботою студентів економічних спеціальностей // Вісник НТУУ «КПІ». Серія : Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2007. № (20). Ч. 1. С. 144–146.

207. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1996. 451 с.

208. Указ Президента України «Про Національну програму правової освіти населення» від 18.11.2001р. № 992/2001 р. // Офіційний вісник України. 2001. № 43.

209. Улятовська Є. А. Підготовка майбутніх вчителів до роботи з активізації самостійної пізнавальної діяльності молодших школярів : дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 1998. 26 с.

210. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. Н. Ф. Татьянченко. Москва : Альта-Пресс, 2005. 1216 с.

211. Федорова І. А. Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англomовного монологу-повідомлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 20 с.

212. Філіппова Л. Л. Педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх фахівців економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011 . 28 с

213. Філософський енциклопедичний словник / голов. ред. В. І. Шинкарук; НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

214. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. Москва, 2002. 224 с.

215. Хартія про ціложиттєве навчання. URL : <http://www.eu-edu.org/news/info/87>.

216. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.

217. Хуторской А. В. Современная дидактика : ученик для вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 544 с.

218. Чередніченко Г. А., Зеліковська О. О., Бондаренко Ю. Особливості підготовки студентів економічних спеціальностей // Теорія та методика управління освітою : електронне фахове видання. 2012. Вип. № 9. 14 с. URL : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/handle/123456789/8923>.

219. Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Москва : Наука, 1987. 245 с.

220. Яковенко О. І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 329 с.

221. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

222. Galushchak I. Region as a subject for economic development // Education-Technology-Computer Science. Quarterly Journal. № 1/15/2016. Rzeszow, 2016. P. 163–169.

223. Galushchak I. The completion to the profession active is modeled of future economists in the Mountain Conditions of environment // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Ivano-Frankivsk. Volume 1. Number 2, 3. 2014. P. 64–68.

224. George F. Kneller. Introduction to the Philosophy of Education. New York : John Wiley and Sons, 1971. P. 20–21.

225. Kurljand Z. N., Halitsan O. A. Innovative pedagogical technologies in a modern high school: facilitation and vitagene pedagogical technologies of teaching and upbringing students // Modern tendencies in pedagogical education and science of Ukraine and Israel : the way to integration. Ariel, 2017. № 8. P. 130–136.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

2.1. Методологія як філософський концепт дослідження

Урахування провідних ідей розвитку теорії і практики вищої освіти в побудові моделі формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти потребує визначення базових світоглядних позицій, що дають можливість порівняти результати дослідження із відомими теоріями і концепціями, оцінити їх з погляду наукової новизни і значущості.

Наукове дослідження будь-якого рівня вимагає, насамперед, зв'язування методологічних засад дослідження, систематизацію наукових фактів, історії розвитку проблеми, підґрунтям якої є задум (ідея) дослідника. У філософському визначенні ідея (задум) – це продукт людського мислення, форма відображення дійсності, в якій міститься усвідомлення мети пізнання, перспектив дослідження та його практична значущість. Ідеї породжуються з практики спостереження довкілля і потреб життя. Нова ідея – це якісний стрибок думки за межі сприйнятих почуттями даних.

З'ясуємо насамперед методологічну сутність терміна «дослідження», яке має свою специфіку та дефініційну варіативність у розумінні різних учених. Отже, «дослідження» термінується як: «піддавати що-небудь ретельному науковому розгляду з метою пізнання, з'ясування сутності чогось; це вивчення, аналіз, студіювання, встановлення» [137, с. 826]; «спосіб організації діяльності, що обґрунтовує мету, засоби, принципи, які лежать в основі вивчення і пізнання об'єкта, явища, встановлення закономірностей, доведення об'єктивності та наукової істини» [209, с. 248]; «сфера людської діяльності, що спрямована на систематичне і цілеспрямоване вивчення, теоретичну систематизацію об'єктивних наукових знань про реальну

дійсність; це процес наукового вивчення будь-якого об'єкта (предмета, явища), з метою виявлення його закономірностей виникнення, розвитку, зміни і перетворення» [93, с. 17].

Відомо, що методологія, як один з інструментів наукового пізнання і відповідно до його результатів перетворення довколишньої дійсності, визначає основні напрями дослідження, забезпечує його об'єктивність і ефективність. Методологія характеризує логіку вибору пізнавальних принципів наукового дослідження, його об'єкта, предмета, завдань, сукупності дослідницьких засобів, необхідних для їх вирішення [60, с. 83].

У словникових джерелах термін «методологія» (від грецьк. *methodos* – шлях дослідження чи пізнання; *logos* – вчення) визначається як: – «вчення про методи досягнення істини в науковому пізнанні та зведення знань у єдину систему» [203, с. 247.]; «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; – вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» [59, с. 207]; – «стратегія наукового пошуку, що спирається на усвідомлення завдань, методів, ціннісних характеристик, вирішення наукових проблем; – сукупність принципів та настанов, які передують отриманню наукового знання й зумовлюють головні способи, методи його отримання та характер усієї наукової діяльності» [184, с. 114]; методи пізнання і перетворення дійсності, застосування принципів світогляду до процесу пізнання духовної творчості і практики [200, с. 42]; структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності, принципи побудови, форми і способи наукового пізнання [26, с. 724].

Феномен «методологія» в загальному значенні потрактовується як система побудови теоретичної і практичної діяльності, принципів і способів організації, система раціональних правил і нормативів пізнання і дій [198, с. 657]; вчення про те, «якою мірою зібрані факти можуть служити реальною і надійною підставою об'єктивного знання» [168, с. 209].

Отже, методологія – це систематизована сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового

пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети [194]. Такою метою в науковому розумінні є здобуття правдивого знання або створення наукової теорії, її логічне обґрунтування та досягнення результату в спостереженні або експерименті тощо. Для створення необхідного ідеального чи матеріального об'єкта та певної реальності необхідно направити практичну діяльність на функціонування матеріальної системи чи на її ціленаправлену перебудову та на необхідну спрямованість тощо. Методологія подає загальні принципи створення нових пізнавальних засобів, враховуючи соціокультурний і теоретичний досвід. Це дає підставу виокремити основний об'єкт вивчення методології, який являє собою метод, його сутність і сферу функціонування, структуру, взаємодію з елементами пізнавального інструментарію й методами та притаманність сутності досліджуваного об'єкта і зв'язок з цілями практичної діяльності чи пізнавальною метою.

Зазначимо, що завдання, які ставить перед собою методологія є визначити умови перетворення позитивних наукових знань про дійсність у метод майбутнього пізнання такої реальності та віднайти ефективність і межі його продуктивного втілення. Для методології основним та необхідним є висвітлення положення про метод як систему, його складність і насиченість змісту, до якого входять знання про різноякісні характеристики і множинність рівнів, які формуються від принципів філософського значення до безпосередніх наукових знань про конкретний об'єкт. Саме це слугує створенню закономірності у перетворенні методу в систему впродовж процесу його теоретичного й практичного функціонування.

Суголосні із твердженням, що методологія – це система теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знарядь наукового дослідження і конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу; найбільш загальна система принципів організації наукового дослідження, способів досягнення і побудови наукового знання [71, с. 199]. «Методологія

науки – це вчення про вихідні положення, принципи, способи пізнання, пояснювальні схеми перетворення дійсності» [71, с. 40].

З огляду на це, методологія в науці виконує конкретні функції: управління, нормування, цілезабезпечення, систематизацію, регулювання, орієнтування тощо, які в цілому обґрунтовують наукову діяльність та її реалізацію. Зауважимо, що в новій філософській енциклопедії методологія подається як «тип раціонально-рефлексивної свідомості, спрямований на вивчення, вдосконалення та конструювання методів у різних сферах духовної та практичної діяльності» [135].

Проте існують й інші визначення поняття «методологія». За твердженням академіка О. Новикова, «єдиної, загальноприйнятої, усталеної та повної системи поглядів на таку науку, як методологія, що перебуває на етапі становлення, на сьогодні не існує»; подекуди методологію хибно сприймають як якусь абстрактну галузь філософії, що не має «прямого відношення ні до конкретних наукових досліджень, ні до потреб практики» [138, с. 8, 10]. Підкреслюючи необхідність методологічних знань, Н. Зверева та А. Касьян доводять, що вони є знаннями вищого порядку [73, с. 9-10].

Учені (В. Ковальчук, Л. Моїсєєв) розглядають поняття «методологія» з різних боків: – у широкому розумінні як «навчання про структуру, логічну організацію, засоби і методи діяльності взагалі; – *методологію наукових досліджень* – як «сукупність теоретичних положень про принципи побудови, форми і засоби науково-пізнавальної діяльності»; – *конкретно-наукову методологію* – як «сукупність конкретних концепцій (теорій) і методів наукового дослідження в різноманітних галузях природничих, технічних та гуманітарних наук» [96, с. 30–33].

В. Симоненко і М. Ретівих розуміють *методологію* як систему побудови теоретичної та практичної діяльності та принципів і способів її організації, пояснюючи тим, що будь-яка наука може успішно розвиватися, якщо вона спирається на науково обґрунтовані методи дослідження, що

зумовлені сукупністю теоретичних принципів, тобто методологічних принципів.

Методологія є загальною стратегією дослідження, яка визначає напрям проведення досліджень та методи, які будуть використані у процесі експерименту. Методи що, описані в методологічній концепції, визначають засоби чи режими збирання даних або, подекуди, способи розрахунку конкретного результату [224]. Водночас методологія не визначає конкретних методів, хоча значна увага приділяється природі та видам процесів, яких слід дотримуватися в певній процедурі або для досягнення мети.

Якщо це необхідно для визначення методології, то такі процеси становлять конструктивну загальну структуру і тому можуть бути розподілені на окремі об'єднані підпроцеси, що можуть послідовно змінюватися [226].

Поруч з поняттям «методологія» подекуди вживають феномен «парадигма», який схожий на методологію, оскільки означене поняття також є конструктивною структурою. У теоретичному дослідженні розвиток парадигм задовольняє більшість критеріїв методологічного спрямування [231]. Алгоритм, як і парадигма, також є типом конструктивної структури та означає, що конструкція є логічним, а не фізичним масивом пов'язаних елементів.

Будь-який опис засобу обчислення конкретного результату завжди є описом методу, а то й описом методології. Тому важливо уникати використання методології як синоніма методу або системи методів. Це знімає його із власного гносеологічного змісту і зменшує його як саму процедуру, або набір інструментів, або інструментів, які повинні були бути результатом. Методологія – це процес проектування для проведення досліджень або розробки процедури і сама по собі не є інструментом, методом чи процедурою для виконання дослідження.

Методологія та метод не є взаємозамінними. Проте останнім часом спостерігається тенденція використовувати методологію як «претензійну

заміну методу слова» [222]. Використання методології як синоніма методу або набору методів призводить до плутанини, неправильного їх тлумачення та спотворює належний аналіз, який є підґрунтям досліджень [222].

Методологічні проблеми наукових досліджень у педагогіці розглянуто у працях багатьох видатних учених: А. Авер'янова, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Белікова, І. Блауберга, І. Богданова, Е. Бондаревської, Б. Гершунського, М. Данилова, В. Загвязинського, Н. Звереві, Т. Ільїної, А. Касьяна, А. Коржуєва, В. Краєвського, Н. Кузьміної, С. Кульневича, З. Курлянд, М. Махмутова, І. Лернера, Б. Лихачова, О. Новикова, В. Попкова, В. Садовського, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, А. Уймова, Г. Щедровицького, Е. Юдіна та ін. Значний внесок у розвиток методологічної культури педагога зробили українські дослідники А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, І. Богданова, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, З. Курлянд, О. Сухомлинська та ін.

Становлення науковця в методологічному плані є важливим складником процесу педагогічного дослідження. Отже, якої методології дотримується вчений, залежать, як зміст, структура, так і якість майбутнього дослідження.

В аспекті дослідження методологія є невід'ємним складником розробки концепції та технології дослідження і потребує, в певному розумінні, творчого підходу. При використанні однієї із наявних методологій у дослідженні науковець, завжди буде перебувати безпосередньо під її впливом.

Розроблені вченими парадигми Г. Ковальова (об'єктна, суб'єктна і діалогічна) [95], діалог М. Бахтіна [9] і діалогіка М. Біблера [18] надають можливість «вибору» методології започаткованого педагогічного дослідження. Оскільки термін «вибір» не є чітко визначеним за змістом, то, можна розуміти його як «один із багатьох». Важливо відзначити те, що «вибір» у контексті аналізу та в процесі порівняння різних методологій

дослідження з метою вибору однієї із них, можливий тільки в окремих випадках, можна вважати, що такий вибір буде ідеалізований.

Педагогічні дослідження, за С. Гончаренком, орієнтуються на *методологію педагогіки*, яку визначають як «специфічну систему знань (і способи їх одержання) про засади і структуру педагогічної теорії, підходи до досліджуваних процесів і явищ, а також метод формування навичок і розвиток особистісних якостей» [56, с. 66–71]. На думку вченого, методологія педагогіки охоплює попередні рівні (діяльнісний чи системний підхід або їх моделювання в педагогіці), проблеми співвідношення педагогіки і психології, показники науковості тієї чи тієї праці в галузі педагогіки.

С. Гончаренко визначив різні якісні рівні методології. За його вченням, перший рівень – філософське знання, другий – загальнонаукова методологія, в яку входять різні типи наукових досліджень, їх етапи та складники: (гіпотеза, об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження). Вчений наголошує, що в педагогічних дослідженнях потрібно орієнтуватися саме на ці рівні. Зауважимо, що С. Гончаренко висвітлює методологію педагогіки як систему «знань про структуру педагогічної теорії, принципи підходу і способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також розглядає систему діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької діяльності» [59, с. 449].

Відтак, методологія педагогіки, за С. Гончаренком, є системою знань про структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також системою діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки, а також як вчення про цю систему [67, с. 499]. Вона включає такі положення:

- а) вчення про структуру і функції педагогічного знання;
- б) вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий смисл;
- в) вчення про логіку і методи педагогічного дослідження;

г) вчення про способи використання одержаних знань для вдосконалення практики [67, с. 499].

В аспекті презентованого дослідження виникає необхідність у порівняти погляди різних учених на методологію педагогіки, відзначити суб'єктивність у їх розумінні і тлумаченні та визначити спільність думки – як вихідних положень, що покладено в основу започаткованого дослідження.

У межах дослідження важливо підкреслити, що методологія педагогіки розглядає процес та результати дослідження педагогічного спрямування. Тому саме педагогічне дослідження, за В. Краєвським [106, с. 18], виступає об'єктом аналізу наукової дисципліни – методології педагогічної науки. Дещо інший погляд В. Загвязинського [70], який вважає педагогічну методологію вченням про ключові, вихідні положення, структуру і методи науково-педагогічного дослідження, а також, процес здобуття педагогічного знання та способи його практичного використання щодо покращення системи освіти й виховання. На думку вчених (М. Данілов та В. Краєвський), педагогічна методологія – це сукупність знань про структуру і основи педагогічної теорії, підходи, принципи та способи здобуття знань, які повинні відображати педагогічну дійсність; система певних дій з отримання нових педагогічних знань. Так, В. Краєвський наголошує, що предметом методології педагогіки є співвідношення між педагогічною дійсністю та її відображенням у педагогічній науці [106, с. 24]. Як бачимо, поруч з широким визначенням методології педагогіки науковець водночас суттєво звужує її предмет.

Отже, термін *«методологія педагогіки»* науковці трактують як *«сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання та перетворення дійсності»* [118, с. 61–62].

За В. Беліковим, методологія педагогічного дослідження – це система істинних знань більш високого порядку стосовно обраної педагогічної проблеми, яка визначає характер, логічну організацію, методи та засоби

дослідження проблеми, принципи, форми і способи побудови педагогічної концепції її вирішення» [11].

Зауважимо, що поєднання наукових знань про педагогічний процес, культуру професійного мислення педагога, педагогічну діяльність, педагогічну культуру відображає методологія. Тому із знаннями про структуру педагогічної теорії і способами їх набуття виокремлюється система наукової діяльності педагога-дослідника, що провадить фундаментальніта прикладні дослідження.

Отже, важливу роль у професійній діяльності педагога, відіграє методологічна культура та її сформованість. На думку С. Гончаренка, методологічна культура – це культура мислення, яка ґрунтується на методологічних знаннях необхідним складником якої є рефлексія [67, с. 500].

Не заперечуючи поданого твердження, виокремлюємо підструктуру педагогічної культури – методологічну культуру, яка відображає рівень наукового мислення педагога, набуття ним методологічних знань, засвідчує усталену направленість на творчість і активність в організації й проведенні наукових досліджень, дослідницьку діяльність та застосування отриманих результатів у професійній діяльності.

Зауважимо, що О. Новиков, виходячи із сучасного проектно-технологічного типу організаційної культури, з позицій системного аналізу розглядає методологію як єдине вчення про організацію діяльності. Зважаючи на це, вчений визначив основні характеристики (особливості, принципи, умови, норми), логічну структуру діяльності (суб'єкт, об'єкт, предмет, результат, форми, засоби, методи) і часову структуру процесу її здійснення [138, с. 617-618]. Як бачимо, методологію освітньої діяльності науковець розглядає за тією самою логікою, що й методологію інших видів діяльності (наукова, практична, художня, ігрова).

Учені (В. Попков, А. Коржуєв), визначили «надпедагогічний» конструкт, що містить проекцію загальнометодологічних (філософських) положень щодо термінологічного апарату, методи й інструментарій

педагогічного дослідження, що і визначає методологією педагогіки. На їхній погляд, надпедагогічний конструкт – це наука про засади та структуру педагогічної теорії, принципи, підходи і способи здобування педагогічних знань, відображення педагогічної дійсності, а також система діяльності з одержання таких знань й обґрунтування дослідницьких програм, логіки і методів оцінювання якості результатів науково-педагогічних досліджень [102].

Отже, методологію педагогіки – будемо розуміти як вчення про педагогічне знання, процес його здобування, способи пояснення (розробка концепції) та практичного застосування для перетворення або вдосконалення системи освіти [71, с. 40]. Оскільки педагогіка є наукою про методи навчання, виховання й організації системи освіти, то методологія педагогіки – це і є наука про ці методи, принципи їх конструювання, використання та специфіку застосування в певній педагогічній галузі [166, с. 35-36]. Водночас методологія педагогіки включає: «а) вчення про структуру та функції педагогічного знання; б) вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий сенс; в) вчення про логіку і методи педагогічного дослідження педагогіки; г) вчення про способи використання отриманих знань для вдосконалення практики» [71, с. 40].

Враховуючи методологічні рівні визначальним у педагогічному дослідженні є система закономірностей і принципів освітньо-пізнавальної діяльності: загальнодидактичні, методологічні, частково методологічні та принципи професійного спрямування.

З огляду на це, методологія не є механічним поєднанням методів, прийомів, методик пізнання тощо, а повинна бути логічно впорядкованою системою взаємозв'язку та взаємодії феноменів, які її формують. Отже, методологію психолого-педагогічних досліджень потрібно розглядати в руслі філософських засад методології наукового пізнання.

До ієрархії методології / методології педагогіки належать методологічні / педагогічні закони, закономірності, підходи, принципи.

Будь-який закономірний дослідницький процес, ґрунтуючись на методологічних позиціях, здійснюється на основі методологічних законів.

Закон – внутрішній суттєвий і стійкий зв'язок явищ, що зумовлює їх упорядковані зміни. Сутність закону містить у собі чітке визначення основних зв'язків і залежностей явища, що підлягає пізнанню, які повторюються за певних умов. Поняття закону фіксує один із ступенів пізнання людиною єдності і зв'язку, взаємозалежності і цілісності світового процесу. При цьому поняття закону може виявляти зв'язки між явищами, між сторонами явищ і основними елементами всередині явищ [158, с. 22].

У сучасній науці існують різноманітні типи законів, проте термін «закон» має інтегруюче значення: з одного боку, є внутрішнім істотним та відносно стійким зв'язком, що зумовлює їх упорядковане змінювання; з іншого боку – виражає певну сторону сутності, дослідження якої в теорії збігається з переходом від емпіричних фактів до формулювання законів досліджуваних процесів [199, с. 186-187].

Щодо поняття «педагогічний закон», то враховуючи значну складність та різноманітність явищ цілісного педагогічного процесу, труднощі визначення стійких зв'язків, залежностей, відношень між ними, Т. Стефановська зазначає, що в педагогіці доцільніше використовувати термін «закономірність», хоча в історії педагогіки, у вітчизняній сучасній науці це питання залишається відкритим [190, с. 78].

За М. Дмитрієвою, закон фіксує один із ступенів пізнання людиною єдності і зв'язку, тому *методологічним законом* можна вважати «точно вимірюване в кількісних та якісних показниках відношення явищ чи елементів явищ» [156, с. 22–23].

Суголосно з С. Гончаренком, трактуємо термін «*методологічний закон*» як об'єктивну і стійку повторювану залежність між елементами системи теоретичних знань у спектрі наукового пізнання досліджуваних

явищ через відповідні методи і прийоми розумової діяльності, вивірені й апробовані правила, норми, вимоги розумової і практичної діяльності. [56, с. 67].

Визначення терміна «закон» за своєю семантикою наближається до сутності терміна «закономірність». Зазначимо, що ініціальне значення поняття «закономірність» за тлумачними словниками схарактеризовано як: – «основне положення будь-якої науки, закон, що відображає причинно-наслідковий зв'язок між явищами, показує рух певних процесів у природі або суспільстві; відносно усталені та регулярні взаємозв'язки між явищами й об'єктами реальності, які виявляють у процесах змінювання і розвитку [199]; – відповідність до закону, послідовність проявлення дії якого-небудь закону [10]»; – «зумовлює один з боків сутності, пізнання якої у теорії співпадає з переходом від емпіричних фактів до формулювання законів, процесів, що вивчаються» [202, с. 147].

Особливістю педагогічних досліджень є вивчення і встановлення закономірних зв'язків між метою і засобам, (методами, методикою, технологією) педагогічної діяльності: з'ясування закономірностей перебігу педагогічного процесу, тобто вивчити закономірні зв'язки в системі використаних засобів у порівнянні з одержаними результатами. Під педагогічними закономірностями розуміють об'єктивні, істотні зв'язки між складниками частин, компонентами процесу навчання (експериментально-дослідної роботи), які повторюються [56, с. 63].

Для закономірностей характерно: розкриття взаємодії і руху явища як «саморуху»; фіксація якісної стійкості і повторюваності явища не тільки в короткому, але і в тривалому періоді часу; відображення істотних ознак явища і його структури в чітко оформлених формулюваннях, визначеннях і поняттях [158, с. 23].

С. Гончаренко зазначає, що будь-яке явище, що пізнається цілісно, обов'язково і об'єктивно залежить від стану функціонування його частин, компонентів та певних умов (педагогічних, психологічних, соціальних,

організаційних). Отже, наявність між ними залежностей і виступають закономірностями [56, с. 63]. Показниками закономірностей певних зв'язків у дослідженому явищі є його причинно-наслідковий характер, наприклад, між інноваційними методами (чи технологією) і одержаним результатом, між ступенем складності запропонованого змісту і якістю його розуміння і засвоєння.

Зауважимо, закономірні зв'язки (виявлені закономірності) є результатом усіх педагогічних досліджень.

Учені (І. Лернер і С. Смірнов) поділяють закономірності на кілька груп. Наприклад, за І. Лернером: будь-яке навчання вимагає цілеспрямованої взаємодії того, хто навчає (педагога, дослідника), того, хто навчається (діти, учні, студенти) та об'єкти вивчення; ефективність навчання (засвоєння знань, формування умінь і навичок), якщо того, хто навчається, залучити до активної діяльності та ін.[117, с.77].

В. Краєвський і А. Хуторської класифікували дидактичні закономірності, серед них: мета навчання, зміст навчання, технології, форми і методи навчання, системи контролю і оцінки результатів навчання тощо. [104, с. 55].

Отже, термін «закономірність» у поєднанні з терміном «методологічний» набуває специфічного «навантаження», яке можна інтерпретувати таким чином: основні положення та засоби реалізації професійної підготовки фахівців (у нашому випадку. майбутніх фахівців економіки), тобто усталені та регулярні взаємозв'язки між суб'єктом і об'єктом навчання, засобами навчання та змістом навчання.

У межах започаткованого дослідження засадничими вважаємо такі загальні закони у тлумаченні видатних науковців-педагогів (Ю. Бабанського, В. Безпалько, Б. Гершунського, О. Данілова, В. Загв'язинського, В. Краєвського, І. Лернера, М. Махметова, І. Підласого, П. Підкасистого, М. Скаткіна, В. Сластеніна, С. Смірнова, А. Хуторського [57, с. 48–53]): закон соціальної зумовленості цілей, змісту, форм і методів навчання; закон

взаємозв'язку творчої самореалізації студента й освітнього середовища; закон зумовленості результатів освітньої діяльності з характером діяльності; закон цілісності і єдності освітнього процесу; закон взаємозв'язку і єдності теорії і практики в освіті; закон взаємозв'язку і взаємозумовленості індивідуальної, групової і колективної освітньої діяльності.

Компонентами педагогічної методології виступають методологічні принципи, закони, закономірності, педагогічні правила, підходи. Звернімося до методологічних принципів педагогічного дослідження.

Серед методологічних засад педагогічного дослідження чільне місце посідають методологічні та педагогічні принципи. За словниковими дефініціями, «принцип» (від лат. *princĭpum* – основа, начало) – це «основні вихідні вимоги до організації освітнього процесу» [59, с. 270]; «загальна керівна норма дії» [124, с. 81].

Методологічні принципи педагогічних досліджень, за С. Гончаренком, це «інструментальна, що виражена в категоріях діяльності педагогічна концепція; методичне вираження пізнаних законів і закономірностей; знання про цілі, суть, зміст, структуру навчання, виражене у формі, що дає можливість використати їх як регулятивні норми практики» [57, с. 101].

Методологічні принципи складають підґрунтя педагогічного дослідження; є визначальними настановами суб'єкта пізнання щодо відносності, можливості, допустимості і доцільності застосування того чи того методу, методики, способу в межах науково-пізнавальної діяльності з подальшим оцінюванням ступеня істинності отриманих знань. Зasadничим методологічним принципом учені (Р. Атаханов, С. Гончаренко, В. Загв'язинський та ін.) вважають принцип об'єктивності – всебічне врахування чинників, що зумовлюють те чи те явище, умов, за яких вони актуалізуються, адекватності дослідницьких підходів і засобів, що вможливають одержання справжніх знань про об'єкт та виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в доборі і оцінці фактів.

Поряд з вище окресленим принципом об'єктивності автори (В. Загвязинский, Р. Атаханов) виокремлюють низку загальнонаукових методологічних принципів, як-от: принцип всебічності вивчення педагогічних процесів і явищ, принцип сутнісного аналізу, принцип єдності історичного і логічного, принцип системності, принцип цілісності [71]. В. Краєвський науково обґрунтовує необхідність впровадження в процес педагогічного дослідження принципів поєднання суцього і належного, детермінізму, розвитку, єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов та принципу активної діяльності особистості [103].

Отже, під *методологічним принципом* розуміємо підґрунтя добору методів, методик та технік, способів відповідно до мети і завдань конкретного психолого-педагогічного дослідження.

Одним із напрямів педагогічного дослідження є правове виховання майбутніх економістів, зокрема, формування у них правової компетенції. Отже, з'ясуємо насамперед сутність ключового поняття «*право*» та його методологічні принципи, закони і закономірності.

Зауважимо, що дослідники права, використовуючи для своїх наукових розвідок методологію, що базується на тих чи тих дослідницьких підходах, доходять різних висновків стосовно природи, сутності права та його ознак. Наголосимо на тому, що право є не лише об'єктом дослідження правничої науки, тому загальна дефініція права існує у «багатоступеневості» та «багатократній розчленованості» [113, с. 355]. З огляду на це, в юриспруденції відсутнє загальновизнане єдине визначення феномена «право». Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що спроба сформулювати таку дефініцію, яка б охоплювала всі властивості окресленого явища, на наше переконання, взагалі нездійсненна, зважаючи, зокрема, на багатоаспектність права як соціального явища та наявність «межових феноменів», які мають із феноменом «право» багато спільних ознак [126, с. 11]. З огляду на це, представникам інших наук та, зокрема, юристам буде досить складно виробити єдиний підхід до розуміння і визначення права.

Тому й предметом інтерпретацій стає дефініція, оскільки автор намагається врахувати та передбачити всі аспекти у змісті та дотримуватись чіткої форми, проте він не може зупинити потік думок, образів, смислів тощо.

Водночас, є можливість в позитивному контексті такої ситуації, розкрити закономірності, які пов'язані з його поняттям, вивчаючи окремі аспекти права і в такий спосіб збагатити правову науку. При цьому, без зв'язку з іншими, жодна наука самотійно не може відображати всі аспекти права, як багатогранного явища.

Визначено що, кожний новий стан у прогресивному розвитку науки ознаменований зростанням значення так званого методологічного порядку. М. Козюбра наголошує, що є певний знаковий поворот до інтенсивного розроблення проблем методології [197, с. 25]. Тому об'єктивною вимогою часу, у сучасній вітчизняній юридичній науці є вирішення методологічних проблем, оскільки розуміння дуже складного явища права можливе враховуючи школи, гіпотези, теорії, концепції, велику частину яких сформували представники інших наук. Враховуючи «демонополізацію» вітчизняної методології досліджень права та проникнення в правознавство узагальнених висновків таких наук, можна стверджувати, що саме завдяки неюридичним наукам можливі якісні зміни вітчизняного правознавства, наслідком якого стала «плюралізація» правових концепцій.

У цьому звязку С. Дністрянський зауважив, що «через методологічний канал вливаються...у «душу» теорії права (як й інших юридичних наук) її теоретичні цінності, котрими володіють інші науки» [82, с. 18]. Тому й здійснення «комунікативної» функції, як ролі «медіатора» між юридичними та неюридичними науками втілюється в сучасному правознавстві, зважаючи на те, що розвиток прогностичних і евристичних компонентів осмислення світу являється потрібною умовою розвитку будь-якої науки. Автором доведено, що саме через сучасне правознавство відбувається переосмислення тих чи тих суспільних явищ.

Наукове пізнання відбувається водночас на двох рівнях – теоретичному й підпорядкованому йому емпіричному. Не є винятком і наукове пізнання в соціально-гуманітарній сфері, зокрема у правових дослідженнях [132, с. 12–16]. Проте в сучасній юридичній літературі, окрім емпіричного та теоретичного рівнів наукового пізнання, подекуди виокремлюють ще один самостійний рівень – мета-теоретичний (за іншою термінологією – світоглядний, або парадигмальний), який є передумовою як теоретичного, так і емпіричного наукового пізнання та визначається світоглядом дослідника [129, с. 141]. Ураховуючи, що методологія будь-якого теоретико-правового дослідження має трирівневу структуру (дослідницькі підходи, методи та прийоми), у дослідженнях необхідно використовувати методологічні дослідницькі підходи – основані на висновках світоглядних ідей, які в межах тієї чи тієї наукової парадигми визначають для науковця особливості виявлення, добору та систематизації досліджуваних фактів, а також їх інтерпретації й оцінки. Завдяки саме цим підходам, яке детерміновані зорієнтованим на правознавство світоглядом, наука отримує орієнтир «на правову реальність у всій її повноті, у всіх її вимірах» [129, с. 143]. І завдяки цим дослідницьким підходам уможлиблюється пізнання правових явищ та їх властивостей.

Зауважимо, що необхідно досліджувати не тільки сутність та природу права як відповідного інституту, а й як основної частини певних наукових спільнот індивідів, у наукових працях яких право розглядається тільки як частина цілого, певний елемент.

В аспекті дослідження є важливою єдність та узгодженість певної сукупності методів, прийомів і методик пізнання та наукового пошуку, що включаються у методологію, забезпечують прийняті в ній методологічні принципи. У своїх міркуваннях відштовхуємося від визначення важливості методологічних підходів і принципів для побудови та використання безпосередньо самої методології, проте, саме цей складник методології педагогічного дослідження сьогодні залишається недостатньо розробленим.

Серед методологічних принципів у започаткованому дослідженні провідними виступили принцип *неперервності* університетської освіти та принцип *інтеграції*. Розглянемо їх.

У контексті дослідження важливими є твердження, що вища освіта має бути фундаментальною, базуватися на сучасних досягненнях науки, здійснюватися за новітніми педагогічними технологіями.

Українська енциклопедія освіти тлумачить неперервну освіту як процес, який охоплює все життя людини, що забезпечує поступовий розвиток творчого потенціалу особистості і всебічне збагачення її духовного світу, цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність щодо освоєння і вдосконалення знань, умінь і навичок, одержаних у загальних і спеціальних установах, а також шляхом самоосвіти [67, с. 580].

Неперервне навчання загалом тісно пов'язане з професійним розвитком людини. З огляду на це, можна трактувати професійний розвиток у розумінні неперервної освіти, як процес певних важливих змін, що має місце у свідомості особистості, і враховує прагнення до досконалості у конкретній галузі, спеціальності, професії.

Зкладам вищої освіти необхідно випускати фахівців «схильних до навчання», тобто готових навчатися впродовж усього свідомого життя. Тому при неперервній професійній підготовці багаторівневої системи необхідно поєднувати освітні програми таких рівнів. Зауважимо, що важливим компонентом формування неперервної підготовки фахівців, зокрема з економіки, є розробка узгоджених освітніх програм та навчальних планів, які мають забезпечити неперервність, наступність та усунення дублювання під час вивчення фахових та правових дисциплін.

Принцип неперервної університетської освіти передбачає перегляд навчальних планів, з метою їх вдосконалення, впровадження нових актуальних професійно зорієнтованих курсів та базується на постійному оновленні професійних знань з метою підвищення рівня правової компетентності.

У дослідженні підготовка майбутніх фахівців економіки реалізовувалась як цілісна, багаторівнева професійна підготовка студентів в умовах університетської освіти на рівні бакалавр-магістр.

Інтегрованість як принцип побудови моделі процесу формування у майбутніх економістів правової компетентності зумовлює своєрідну специфіку його правової діяльності. З огляду на це, зміст професійної роботи акумулює в собі елементи суміжних професій, що взаємозбагачує їх інформацією, інструментарієм, технологіями [41].

Зауважимо, що, характеризуючи правові знання, яких має набути сучасний фахівець економіки у процесі університетського навчання, було враховано наукові уявлення, зокрема, про рівні індивідуального усвідомлення необхідності набуття правової компетентності. Це має виняткове значення для прийняття виважених та раціональних управлінських рішень в умовах наявної у суспільстві тенденції до динамічної конкуренції при глобалізації економічних процесів. Так, встановлено доцільність у отриманні юридичних знань спроектованих на економіку в цілому для майбутніх фахівців. Швидка динаміка темпів економічного розвитку України та її співпраця з розвинутими країнами світу, потребує постійної адаптації та інтеграції правових знань в освітній процес майбутніх економістів.

Визнаючи за правовими знаннями системоутворювальну роль, акцентуємо на інтегрованому характері їх змісту; саме на цей аспект сконцентовано увагу деяких сучасних дослідників. (А. Беляєва, Р. Гуревич, Б. Каминський, І. Казловська, І. Яковлєв та ін.) Йдеться про такі аспекти цієї інтеграції: суто теоретичних правових знань, знань про способи діяльності, знань, що регулюють і правову поведінку майбутнього фахівця, і технології реалізації таких інтегрованих знань в умовах, що наближені до реальних професійних ситуацій. Встановлені й різні інтеграції правових знань, а саме: збагачення, поглиблення, сприйняття взаємозв'язку між окремими освітніми модулями і практичним використанням отриманих правових знань, умінь, навичок.

Зміст та сутність інтеграції пов'язані «із об'єднанням у ціле різнорідних частин та елементів», забезпечує «надбудування» нових рівнів керівництва процесом стимулювання правомірних дій клієнта та підприємця, оптимізації право реалізаційної, правозахисної видів діяльності економіста.

Принцип інтеграції зобов'язує у процесі формування будь-яких якостей студента (не є винятком і його правова компетентність) визнати за доцільне активізацію педагогічних знань, спрямованих на «відновлення», «заповнення», «на об'єднання у ціле» наукових знань із різних предметних галузей з метою посилення їх дієвості [90]. Вважаємо, що саме реалізація зазначених вимог чи не найбільш природнім чином враховує інтеграцію передусім педагогічних, економічних і правових знань, що становить підґрунтя професійної компетентності фахівця економіки.

Характеристику методологічних принципів, на яких будується педагогічне дослідження, подає С. Гончаренко [57, с. 75]. У межах започаткованого дослідження виокремимо методологічні принципи (за С. Гончаренко):

– *зв'язок навчання з практикою державного будівництва*: важливим є надання знань про організацію діяльності органів публічної влади для майбутніх економістів. Під час навчання студенти економічного профілю мають змогу пов'язати роботу органів державного апарату з підприємницькою діяльністю;

– *поєднання різних методів, форм, засобів організації навчання в залежності від змісту і методів навчання*: зміст якісного навчання майбутніх економістів потрібно наповнювати знаннями з юриспруденції. Виходячи з цього, необхідним чинником виступає поєднання різних методів, форм та засобів для раціональної організації освітнього процесу та досягнення кінцевого результату;

– *Створення необхідних педагогічних умов для навчання*: було акцентовано на таких педагогічних умовах: інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової

компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету; позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості. Всі ці умови сприяють формуванню правової компетентності майбутнього економіста;

– *фундаментальність освіти і її професійна спрямованість*. Цей принцип орієнтує діяльність викладача на широку ерудицію і вузьку спеціалізацію студентів економічного профілю, на фундаментальність і технологічність у процесі їхньої підготовки та в результаті навчання, на успішне досягнення цілей загального розвитку особистості фахівця і розвитку у нього спеціальних професійних правових здібностей. Зауважимо, що цей принцип дозволяє розглядати освіту в різних аспектах. По-перше, навчання в майбутніх економістів повинне містити базові знання, по-друге – орієнтація на професійну діяльність майбутніх економістів із усвідомленням значущості правової обізнаності. У фокус професійної спрямованості майбутніх економістів закладено навчання студентів економічного профілю правотворчими та законодавчим актами, грамотне правове вирішення ситуацій в економічній діяльності. Отже, фундаментальність освіти і її професійна спрямованість супроводжується науковістю, креативним підходом та зв'язком навчання з практикою;

– *соціокультурної відповідності* поєднує в собі два принципи, що є представлені у працях Я. Коменського, Ж. Руссо, І. Песталоцці, К. Ушинського, Л. Толстого. Ці принципи передбачають необхідність будувати процес навчання, погодившись з природою, внутрішньою організацією, задатками студента економічного профілю до законів довколишнього їх природного і соціального середовища. В цей час ці закони та закономірності середовища відображаються у вимозі відповідності спрямованості і змісту економічної освіти виходячи із чинного законодавства України;

– *позитивної мотивації і сприятливого емоційного позитивного клімату*: при створенні позитивного клімату в групі, сприятливої атмосфери, позитивної мотивації відбувається швидше засвоєння правових знань. Цей принцип передбачає насамперед перевагу на навчальних заняттях спокійного, доброзичливого тону спілкування, повага до внутрішнього світу майбутнього економіста, оптимістичний настрій і викладача, і студентів економічного профілю, емоційний комфорт учасників освітнього процесу. З огляду на означене, майбутні економісти мають можливість бути конкурентоспроможними на ринку праці, самостійно приймати раціональні управлінські рішення без додаткового юридичного супроводу;

– *метапредметності освітнього процесу* полягає у формуванні теоретичного мислення та є універсальним способом діяльності і забезпечує формування цілісної картини світу у свідомості студента, формує підхід до досліджуваного предмета як до системи знань про світ;

– *відбору індивідуальних освітніх траєкторій*. Для майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти є вкрай важливим цей принцип. Оскільки при правильному виборі ЗВО, його освітніх програм, фахових та правових дисциплін з'являються нові можливості для створення умов, за яких самовираження, творча самореалізація стають внутрішньою потребою кожного студента економічного профілю;

– *ситуативності навчання*. При активному навчанні студентів-економістів відбувається формування правової компетентності за допомогою моделювання ситуативних вправ. Особливістю цього підходу є те, що він має різнопланову специфіку, яка сягає далеко за межі вивчення економіки. Міждисциплінарний характер методу ситуації робить даний підхід особливим серед низки інших способів оволодіння правовою компетентністю. Адже саме вміння орієнтуватися в ситуації забезпечує розвиток самостійності та ініціативи студентів;

– *освітня рефлексія*. Викладачу необхідно розглядати власний творчо-інтелектуальний потенціал (знання з права, ціннісні орієнтації, здібності) як

суттєвий чинник ефективності педагогічного впливу на засвоєння правових знань майбутніми економістами;

– *комп'ютеризація освітнього процесу.* Інтенсивний процес комп'ютеризації освіти ставить перед сучасними викладачами низку економічних, технічних, соціальних, психологічних та педагогічних завдань, які потребують вирішення. Використання комп'ютерної техніки в освітньому процесі майбутніх економістів та формуванню їхньої правової компетентності відкриває величезні можливості для розвитку пізнавальних здібностей – від сенсорно-перцептивних до мовленнєво-розумових їх форм.

У широкому розповсюдженні та використанні технічних засобів, оптичної та акустичної техніки, програмованого навчання, кіно, телебачення, комп'ютера вбачаємо один із головних чинників підвищення якості навчання у вищій школі. Створення та наповнення Website елективними курсами для бакалаврів та магістрів, а також додаткової правової інформації, нормативно-правових актів, що надає змогу майбутнім економістам набувати правову компетентність у зручний для них час. Глобальна мережа Інтернет, соціальні ресурси, Вайбер, Месенджер надає можливості студентам економічного профілю своєчасно отримувати необхідну юридичну інформацію, яка надасть їм переваги на сучасному ринку праці;

– *економічної доцільності.* Майбутні економісти повинні керуватись у своїй діяльності безліччю різних мотивів, орієнтуватися на важливі для себе цінності. Проте, найважливішим мотивом для них слугує те, що прийняті ними за тих чи тих причин рішення виявлялися економічно доцільними. А отже, отримання правових знань та реалізації їх на практиці надає їм переваги перед своїми майбутніми колегами;

– *моделювання професійної діяльності в освітній процес.* Отримання правових знань повинно відбуватись не тільки на теоретичному рівні для майбутніх економістів, але і на практичному. Ефективність проведення виробничого навчання та практик студентів закладів вищої

освіти з юридичним акцентом є вкрай важливим моментом при використанні принципу моделювання професійної діяльності в освітній процес.

Підґрунтям будь-якого дослідження є методологічні підходи, що дають змогу визначити основні аспекти проблеми та найбільш загальні шляхи її вирішення. Предметом методології дослідження формування правової компетентності майбутніх економістів є спосіб здобуття наукових результатів та їх інтерпретації у межах обраної мети, завдань дослідження, а також системи правил, рекомендацій щодо інтерпретації отриманих результатів. Отже, у методологічних засадах організації дослідження майбутніх економістів до формування правової компетентності мають відображатися загальні філософські уявлення щодо сутності досліджуваних явищ, їх зв'язки і способи тлумачення.

При визначенні методологічних підходів щодо дослідження формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти передбачалось, що:

- обрані методологічні позиції є адекватними, тобто повною мірою відповідають цілям і завданням дослідження;
- сукупність методологічних підходів не містить взаємовиключних положень; - методологічні підходи доповнюють один одного, що дозволяє вивчати закономірності формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти різнобічно в об'єктивних взаємозв'язках і взаємозалежностях.

З'ясуємо насамперед дефініцію поняття «підхід». У термінологічних джерелах «підхід» тлумачиться як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь [185]. Учені трактують методологічний підхід як стратегію, основою якої є положення певної теорії і яка визначає спрямування наукового пошуку щодо предмета дослідження [66, с. 19], зазначають, що «підхід виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на способи побудови тієї чи іншої системи» [69, с. 90]. У своїх міркуваннях ми відштовхуємося від визначення Л. Овсієнка, що «підхід

є тим підґрунтям, що дозволяє цілісно формувати ту чи іншу компетентність студента» [140].

В аспекті дослідження є важливим розгляд підходу з одного боку, як напряму вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний тощо), а з іншого – певний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання [139, с. 117-118].

Розкриємо сутність і цілі методологічних підходів, обраних для дослідження формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти: системний, контекстний, технологічний та компетентнісний.

2.2. Системний підхід як методологічна платформа правової компетентності майбутніх економістів

Системний підхід як методологічна платформа наукових досліджень розкрито в низці філософських (О. Авер'янов, В. Афанасьєв, В. Блауберг, М. Каган, О. Уємов, А. Цофнас, Г. Югай, Б. Юдін та ін.), психологічних (І. Бех, Б. Ломов, С. Клєпко, Ю. Калягін, В. Семиченко, В. Якунін та ін.), педагогічних (Е. Барбіна, В. Беспалько, С. Гончаренко, А. Жиліна, Т. Ільїна, Р. Інне, Н. Кузьміна, Н. Нікандрова, Я. Мамонтова, М. Окса, В. Ортинська, В. Садовський, Л. Спирін, М. Фрумкін та ін.) та юридичних (Д. Керімов, В. Кохановського, А. Гуза, В. Погорілка, О. Музи, В. Ладиченко) досліджень.

Ключовим поняттям системного підходу є «система», сутність якого розглянуто такими вченими, як П. Анохін, Л. Берталанфі, М. Каган, І. Міллер, В. Пікельна, В. Садовський, В. Тюхтін, А. Чумакова.

Насамперед звернімося до термінологічних довідників, де поняття «система» (від грецьк. *συστήμα* – поєднання, утворення) тлумачиться як: «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; класифікація» [34, с. 1126]; «форма організації, будова чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ

і тощо); сукупність певних елементів, одиниць, частин, об'єднаних спільною ознакою, призначенням» [143, с. 1073]; «сукупність принципів, які є основою певного вчення; будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин» [72, с. 547-548]; «сукупність принципів, покладених в основу певного вчення; порядок, зумовлений правильним розташуванням частин, стрункий ряд, зв'язане ціле» [183, с. 767]; сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія; якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму (структуру системи)» [202, с. 583].

На думку А. Чумакова, «система» – це група інтерактивних, взаємопов'язаних і взаємозалежних елементів, які, взаємодіючи, утворюють певну цілісність [208].

Як видно, термін «система» вказує на зібраність, організованість групи елементів, відмежованість її від інших груп і елементів. За Л. Берталанфі, система – це «сукупність елементів, що перебувають у певних відношеннях один з одним і з довкіллям» [13].

Значну увагу П. Анохін приділив розгляду «системи» як утворенню, що складається не з будь-яких, а з вибірково залучених компонентів у якусь цілісність, взаємозалежних і взаємозв'язаних між собою. Сутність взаємодії між вказаними складниками системи набуває властивостей взаємодії і сприяє появі у них нових інтеграційних якостей, не властивих окремо взятим компонентам, які утворюють систему [3]. В. Тюхтін під системою розуміє велику кількість пов'язаних між собою компонентів тієї чи тієї природи, впорядкованих стосовно відношень, володіють цілком визначеними якостями, ця множина характеризується єдністю, яка виявляється в інтегральних якостях та функціях множини [196, с. 11]. Дещо по-іншому тлумачить М. Каган, вважаючи систему як упорядковану множину елементів, що утворюють певне ціле, властивості якого не зводяться до властивостей елементів, що його складають [79, с. 19].

І. Міллер [228], В. Пікельна [160] вказують, що саме комплекс взаємодіючих компонентів та елементів – це система. Наявність інтегративних зв'язків і відношень, які виникають у системі між елементами забезпечуючи самостійне існування, функціонування та розвиток системи.

Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що в межах системного підходу «система» характеризується:

- 1) цілісністю (кожен елемент у системі має своє місце і свої функції),
- 2) структурністю (функціонування системи зумовлено не стільки особливостями окремих елементів, скільки властивостями її структури);
- 3) ієрархічністю (кожен елемент системи може бути розглянуто як відносно самостійна підсистема);
- 4) взаємозалежністю системи і середовища (система функціонує і розвивається в тісній взаємодії з середовищем);
- 5) множинністю описів (у зв'язку зі складністю системних об'єктів у процесі їх пізнання можуть бути використані різні схеми, моделі їх опису).

Отже, традиційно під системою розуміють безліч взаємопов'язаних елементів цілісного утворення. У працях учених все частіше зустрічається думка про доцільність розгляду предмета педагогіки в контексті системного підходу.

Системність – одна з ключових характеристик педагогічних явищ і процесів. Сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із певними якостями тлумачать у словнику як систему педагогічну [98, с. 136].

У контексті системного підходу до дослідження педагогічного явища принципово важливо, по-перше, визначення поняття «педагогічна система», по-друге, побудову теоретичної моделі педагогічної системи, по-третє, довести продуктивність запропонованої теоретичної моделі [130].

Визначено, що першим ученим-дослідником, хто обґрунтував поняття «педагогічна система», був Я. Мамонтов. Учений наголошував, що ця

система повинна бути цілісною, в ній мусить бути закономірне сполучення необхідних елементів, без яких її не можна вважати за систему, водночас вона не може бути випадковою сумішшю різних педагогічних ідей, методів тощо. Дидактичний матеріал учений розглядав як чинники системи, відношення між ними можуть бути різними і залежать від мети виховання [125, с. 11].

На думку, С. Кушнірук, педагогічна система – це полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин [67, с. 649]. Такою системою є процес навчання, процес виховання, педагогічний процес, кредитно-модульну систему організації освітнього процесу тощо. Зокрема, процес навчання у вищій школі розглядаємо як складну, динамічну, нелінійну систему взаємодії всіх його суб'єктів, спрямовану на організацію активної освітньо-пізнавальної діяльності студентів, засвоєння ними систематизованих знань з різних галузей наук, набуття практичних умінь і навичок, розвиток та формування особистості фахівця. Він має чітко окресленої структуру.

Значну увагу В. Якунін приділив характеристиці педагогічних систем. Учений зазначає, що всі педагогічні системи є відкритими, динамічними, оскільки вони функціонують в умовах постійного змінювання різних чинників зовнішнього оточення, зміни внутрішніх станів системи, що спричиняють ці чинники. Отже, в будь-якій педагогічній системі в галузі освіти освітній процес відбувається в умовах постійних змін цілей і змісту навчання залежно від соціокультурних умов, розвитку громадянського суспільства і освітньої політики держави, постійного поновлення наукової інформації, на підставі якої формується зміст освіти, вдосконалюються форми і методи навчання, постійно поновлюється контингент тих, кого навчають, і тих, хто навчає [213].

Педагогічні системи, за В. Якуніним, поділяються на:

- реальні (за походженням);
- соціальні (за субстанціональною ознакою);

- складні (за рівнем складності);
- відкритті (за характером взаємодії, із зовнішнім середовищем динамічні (за ознакою змінності);
- вірогідні (за способом детермінації цілеспрямовані (за наявністю цілей);
- самоуправляючі (за ознакою управління) [213, с. 26].

За твердженням Н. Кузьміної, педагогічна система це «чисельність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковуються цілям виховання, навчання, освіти підростаючого покоління і дорослих людей» [110, с. 50].

За В. Беспальком, педагогічна система є провідною підсистемою освітньої системи, елементами якої є: учні, цілі їх навчання, зміст і процес навчання, організаційні форми і засоби [14, с. 12].

Це дає підставу виокремити, що одним із елементів педагогічної системи є суб'єкти освітнього процесу, зокрема фахівці економіки (бухгалтери, аудитори, податківці, менеджери тощо). Наголосимо, що функціонування педагогічної системи залежатиме від спільної результативної діяльності тих, хто навчається, і того, хто навчає.

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що у сучасних наукових дослідженнях [24, 108, 109, 111, 123, 147, 175 та ін.] системний підхід є базовим напрямом методології наукових досліджень, що базується на розгляді об'єкта дослідження як цілісної сукупності взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, які забезпечують підвищення ефективності його функціонування. Системний підхід являє собою єдиний, найбільш оптимальний підхід до пізнання, який дає можливість отримати повне й цілісне уявлення про об'єкт дослідження [24].

Отже, системний підхід дозволяє виявити загальні системні властивості і якісні характеристики окремих елементів, що складають систему.

Зауважимо, що поняття «системний підхід» асоціюється з іншими, близькими значенням термінами: «системні дослідження», «системний

аналіз», «загальна теорія систем», визначається як такий метод дослідження складних об'єктів, утворень, речей, явищ, в основі якого досліджувані об'єкти розглядаються як цілісна система.

З огляду на це, за системним підходом, особливість непростого об'єкта (системи) не завершується тільки особливостями елементів, які в неї входять, а пов'язана передусім зі специфікою взаємодії між елементами. Тому першочерговим виступає завдання розгляду характеру і механізму цих зв'язків і відношень (людини і суспільства, людей всередині певного співтовариства). Зауважимо, що системний підхід покращує формування необхідного формулювання суті проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення.

На думку вчених (О. Ланге, Е. Юдін), основними поняттями системного підходу є дієвий елемент, зв'язки, структура, входи та виходи, рівновага, стабільність та саморегуляція [1]. Це дає підставу визначити системний підхід більш розгорнуто: це – методологічний напрям, що передбачує виділення в об'єкті (системі) визначеної кількості елементів і зв'язків, і визнання розвитку цього об'єкта як ланцюжка стабільних станів, причому характер розвитку визначається параметрами входу і вимогами до виходу (якщо останні є) [1].

Отже, при системному розгляді цього питання відбувається звернення до згаданих у визначенні понять (цей спосіб варто визначити, як опосередкований), при чому вони можуть називатися або враховуватись без застосування сучасної термінології (це спосіб звернення можна назвати неопосередкованим). Використання їх може здійснюватись у різноманітних галузях науки.

На думку Г. Ананьїна, системний підхід визначає відокремлення елементів у системі, проблему взаємодії системи із зовнішнім середовищем, проблему мети системи, проблему зворотного зв'язку системи. Учений так визначає системний підхід – «це комплексне вивчення найбільш суттєвих закономірностей розвитку явищ як єдиного цілого з позицій атомного

аналізу» [1]. На його думку, сутність системного підходу, полягає в тому, що структура явища розглядається не тільки як сума компонентів, а як система, сукупність взаємопов'язаних між собою частин, якій властиві нові якісні ознаки [186, с. 196].

У своїх міркуваннях, А. Жиліна наголошує, що системний підхід є теоретичною і методологічною основою системного аналізу, який, у свою чергу, застосовується при управлінні соціальними (педагогічними) системами – такими, де головна роль належить діяльності людини. Згідно з принципами системного аналізу, що виникає перед суспільством та чи та складна проблема повинна бути розглянута як щось ціле, як система у взаємодії усіх її компонентів [68, с. 19].

Отже, системний підхід – це методологічний напрям, в основі якого лежить розгляд об'єктів і систем.

Дослідники системного підходу (В. Афанасьєв, А. Богданов, А. Пригожин, Е. Юдін, В. Караковський, Л. Новікова, А. Куракін) розглядають системний підхід як методологічну категорію педагогіки в тісному взаємозв'язку всіх педагогічних явищ та педагогіки в цілому. Відтак, методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що мета дослідження передбачає вивчення механізмів утворення складного об'єкта з окремих складників. З огляду на це, особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес (процедуру) об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дозволяє виокремити сутність власне цілісності системи.

Таким чином, у педагогіці системний підхід спрямований насамперед на розв'язання цілісності педагогічних явищ, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину [155].

Б. Ломов визначив ядро системного підходу в педагогічних науках, яке становить шість ключових положень, а саме:

– цілісність як сумативність за умови повного виконання вимог взаємозумовленості властивостей та елементів;

- сумісність та скоординованість вимог;
- стабільність, довірливість й непорушність зворотного зв'язку;
- адаптивність доцільних перетворень, корекції блоків системи при зміні зовнішніх та внутрішніх умов;
- самонавчання, самовдосконалення, стратегічно виражений рух системи до найбільш оптимального ціннісно-доцільного варіанту її побудови;
- динамічність і усталеність [110, с. 50].

На думку В. Бондаря, цілісність можна назвати системою, а знання упорядковані в таких аспектах:

- з яких компонентів та елементів вони складаються (морфологічність);
- які функції у цілісному процесі кожний із них виконує (функціональність);
- в які закономірні зв'язки вони вступають в умовах їх функціонування як цілісності (структурність);
- як вони змінилися за своєю сутністю від часу їх первинного опису дотепер (генетичність) [29].

В. Афанасьєв описує низку провідних ознак, які за допомогою системи можуть бути описані як цілісні утворення, як-от:

- наявність інтегративних якостей (системність), тобто якостей, не притаманні жодному з окремо взятих елементів, що утворюють систему;
- наявність складників елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система;
- наявність структури, тобто окремих зв'язків і відношень між частинами й елементами;
- наявність функціональних характеристик системи в цілому окремих її компонентів;
- наявність комунікативних властивостей системи, що виявляються у двох формах: у формі взаємодії із середовищем та у формі взаємодії цієї системи із підсистемами, тобто системами більш низького чи високого

порядку, по відношенню до яких вона виступає як частина (підсистема) або як ціле;

– історичність, наступність або зв'язок минулого, сучасного і майбутнього в системі та її компонентах [4].

Підтримуючи погляди В. Безпалько [14], який у своїй праці стверджує, що педагогічний процес у виші є цілісною системою, визначаємо технологію формування правової компетентності майбутніх економістів структурним та функціональним компонентом цієї цілісної системи, для якої характерні взаємозв'язок, єдність функціонування, внутрішня впорядкованість компонентів і специфічні взаємовідносини між ними, що має специфічний зміст, структуру та функції.

Зосередимо свою увагу на необхідності та важливості системного підходу як наукового методу пізнання права.

Аналіз фахової літератури з теорії держави та права свідчить, що цей аспект дослідження відносять до групи спеціальних методів. Системно-структурний, або за іншою назвою, системний метод, розуміється М. Байтіним як сукупність методологічних підходів, прийомів і принципів вивчення та конструювання держави і права багатьох державно-правових явищ як систем [192, с. 26].

Зауважимо, що в основі розуміння «права» лежить така його властивість, як системність. Виокремлення системного підходу, на нашу думку, полягає не в констатації існування певної системи, а в аналізі таких сукупностей елементів і зв'язків між ними, які дослідник, відповідно до своїх розвідувальних завдань, розглядає саме як системи. Отже, стосовно одного й того самого досліджуваного об'єкта можуть бути змодельовані різноманітні системи – залежно від обраного критерію, тобто так званої системотворчої ознаки. Наприклад, правову систему за змістом можна уявити як сукупність правових феноменів: правові норми, правові інститути, правовідносини, правові концепції, правосвідомість, правова культура тощо.

Д. Керімовим, доведено що системне дослідження припускає всебічний аналіз складних динамічних єдностей, частини яких (підсистеми цих цілісних систем) знаходяться між собою в органічній єдності та взаємодії. Зауважимо, що системний підхід до дослідження складних динамічних цілісностей дозволяє знайти внутрішній механізм дії не тільки окремих його компонентів, а й їх взаємодії на різних рівнях. Визначено, що цей метод дослідження правових явищ, на думку вченого, неодмінно передбачає їх комплексне дослідження, яке потребує насамперед з'ясування якостей системності та структурно-функціональних взаємодій указаних явищ [84, с. 225–226, 229].

Натомість у розумінні О. Сакуліна, за системним методом всі державно-правові явища розглядаються як елементи систем. Право, держава, їх структурні підрозділи є відкритими системами, що складаються із систем нижчого порядку і належать до ширших систем. Найчастіше системний підхід дозволяє досягнути взаємодію держави і права як комплексний процес з усіма його проявами, простежити зв'язки між причиною і наслідком у державно-правових явищах [182, с. 15].

На думку С. Бублика, системний аналіз є найпродуктивнішим дослідницьким методом, застосування якого в юридичній науці є особливо актуальним [201, с. 68].

У межах дослідження важливо підкреслити, що методологія пізнання права, ґрунтуючись на результатах попередніх теоретичних досліджень, дає новий погляд на розуміння сутності досліджуваного явища. Водночас методологія сприяє розвитку теорії і практики реалізації права, у тому числі його трансформації та вдосконалення.

Визначено, що право становить для дослідників складну систему. У цьому зв'язку доречно вказати на необхідність відповідного системного пізнання, що дозволяє виявити природу та характер взаємозв'язків його елементів, розкрити функціональне призначення та ефективність дії кожного з компонентів та схарактеризувати право в цілому.

Системність права відображається в таких основних ознаках:

а) компоненти правової системи є певною цілісністю, вони з'єднані між собою за певними сутнісно-змістовими характеристиками;

б) правовій системі властива відносна самостійність, вона має можливість видозмінювати свої компоненти і створювати нові, може виступати у вигляді підсистеми іншої, об'ємнішої системи;

в) у результаті структурної упорядкованості її компонентів правова система утворює єдність, цим вона являє собою гармонію, що забезпечує субординацію, ієрархічність, синхронність і стійкість функціонування;

г) сукупність зазначених ознак зумовлює основну властивість правової системи – інтегративність: кожен її компонент існує і діє лише у взаємодії з іншими, а порушення характеру та ритму дії одного компонента негайно відображається на функціонуванні інших компонентів і правової системи в цілому [83, с. 18].

Системоутворювальну роль у структурі вищої правової освіти відіграє мета, в якій опредметнюється суспільне замовлення. Мета є іманентною (внутрішньо властивою) характеристикою освітньої системи, що зумовлює зміст освіти, інтерпретується у ньому педагогічно, спрямовує діяльність, визначає її результат, спосіб і характер дії (взаємодії) суб'єктів – викладачів і студентів. Вона – і стратегічний напрям, і результат функціонування освітньої системи одночасно.

Детермінована зовнішньо, мета підтримує взаємозв'язки з іншими компонентами системи, площина взаємодії яких між собою є її внутрішнім середовищем. Характер цих взаємозв'язків зумовлюється закономірністю функціонування освітніх систем, згідно з якою, зміни окремих компонентів навіть системоутворювальних, не можуть призвести до значних змін системи в цілому без урахування взаємозалежностей між усіма її компонентами. Така загальнорезультативність (неаддитивність, емерджентність) стає властивістю системи внаслідок виникнення між її елементами зв'язків, які забезпечують більший загальний ефект її функціонування, ніж сума ефектів дій окремих

компонентів. Завдяки цим зв'язкам досягається інтегрований результат системи.

Це означає, що результатом впливу на мету вищої правової освіти зовнішніх чинників, передусім соціально-економічного, має стати пристосування й узгодження всіх інших компонентів цієї системи. Якщо ж вони не охоплюються перебудовою, ігнорується їх взаємозв'язок, то в результаті, як вказує В. Беспалько, перший елемент випадає із системи, або вступає у суперечність з іншими, що може спричинити навіть повне її руйнування; заново але ізольовано побудований елемент, здебільшого, відкидається й система відновлюється у попередньому вигляді [15, с. 16, 20].

Система навчання права, як і система університетської правової освіти, осередком якої вона є, має цілісну структуру, компоненти якої перебувають у стійких і закономірних взаємозв'язках, за яких зміни в одному з них спричиняють зміни в іншому та системі в цілому, при цьому їх набір та зв'язки між ними зберігаються. Вони відносно самостійні, однак функціонують лише в єдності; досліджуючи їх окремо, неможливо пізнати властивості системи загалом. Її компоненти взаємодіють, взаємовпливають і визначають розвиток одне одного. Зміна, наприклад, цілей навчання, обов'язково приводить до трансформації змісту, яка є тим більш глибокою, чим радикальніше змінюються цілі, зазначає О. Пометун [163, с. 9].

М. Панов указує, що юридичній науці притаманна впорядкована система взаємопов'язаних понять і категорій, що визначаються предметом цієї науки та забезпечують логіко-юридичну організацію знань у сфері держави і права [149, с. 3–4]. На думку Л. Рябовол, теоретичний компонент шкільного правознавства охоплює категорії, правові поняття, терміни, судження, умовиводи, закономірності, тенденції та причиново-наслідкові зв'язки. Основними тут є поняття, адже оперування ними уможливорює формулювання учнями висновків і узагальнень, встановлення закономірностей і зв'язків тощо. Дослідниця зазначає, що поняттєвий апарат правознавства є осередком юридичних знань, результатом узагальнення

найважливіших ознак правових явищ та пізнання шляхом проникнення в їх сутність й відображає факти державно-правової дійсності, які об'єктивно існують у їх істотних властивостях (ознаках), зв'язках та відношеннях [174, с. 134-139].

Зауважимо, що використання системного підходу в дослідженні підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей зумовлюється тим фактом, що означений процес має основні ознаки та якості різноманітних систем, а саме:

- складаються із сукупності елементів, що утворюють цілісний педагогічний процес;
- забезпечуються взаємозв'язком елементів педагогічного процесу і якостей, що ним утворюються;
- структура педагогічного процесу як системи відображає найбільш суттєві й стійкі зв'язки її елементів та їх ієрархічність;
- процесуальність і динамічність зв'язків елементів формування правової компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей як педагогічного процесу пов'язані з розвитком і характеризуються вдосконаленням структури і функцій системи під впливом внутрішніх чинників [171].

Важливо, що системний підхід передбачає виділення в досліджуваному об'єкті – процесі формування правової компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей – не окремих елементів, а їх системоутворювальних характеристик, які визначають внутрішню природу і якісну своєрідність їх зв'язків і взаємодії [120].

Як видно, системний підхід дозволяє встановити структурні елементи, виявити причини їх змін, визначити можливі шляхи переведення до і іншого якісного стану системи формування правової компетентності майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Таким чином, університетська правова освіта студентів економічних спеціальностей – це функціонально диференційована система, спеціально

утворена для цілеспрямованого впливу на особистість студента з метою формування і розвитку в нього визначених суспільних якостей; сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів, якими є: студент, викладач, мета та зміст вищої правової освіти, її організація та результат.

Визначено, що системний підхід виступав основою дослідження підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей із знаннями нормативно-правових актів та застосуванням їхньої професійної діяльності. Зауважимо що, практично всі сучасні науки побудовані за системним принципом. Використання означеного підходу зумовлено тим, що підготовка до правової і професійної діяльності майбутніх економістів характеризується як складний динамічний процес, що функціонує в умовах взаємодії різних за своєю природою чинників зовнішнього та змін внутрішнього середовища, що мають свої специфічні особливості.

З огляду на це, системний підхід дозволяє забезпечити цілісну єдність між науковими уявленнями про зміст освітнього правового середовища професійної підготовки майбутніх економістів і теоретичними, нормативними положеннями його проектування.

Цілком поділяємо твердження що, системний підхід як один з методологічних принципів дослідження передбачає визначення і характеристику взаємодії структурних елементів формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, які зумовлюють цілісність цього процесу, його функціонування як системи.

У рамках цього підходу процес формування правової компетентності майбутніх економістів розглядається як неподільна система. Так, правова компетентність студентів економічного профілю є сукупністю компонентів (мотиваційний, когнітивно-гностичний, відтворювальний, рефлексивно-оцінний, які детально розглянуто у § 2.6), а технологія є сукупність взаємопов'язаних етапів (інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-регулятивний), реалізація яких

спрямована на досягнення результату: сформованість правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

2.3. Контекстний підхід у площині формування правової компетентності майбутніх економістів

Контекстний підхід як методологічна платформа наукових досліджень розкрито в низці філософських (М. Каган, П. Копнін, Л. Латишев, В. Проворотов та ін.), психологічних (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), та педагогічних (А. Вербицький, Н. Бакшаєва, М. Боброва, Н. Борисова, Т. Дубовицька, Ю. Калугін, О. Ковтун, В. Кругліков, Н. Лаврентьєва, Т. Сорокіна, В. Теніщева, Ж. Холодов та ін.) досліджень.

З'ясуємо насамперед дефініцію поняття «контекст». Під терміном «контекст» (лат. *contextus* – «сплетення», «з'єднання», «зв'язок», англ. *context* – контекст; ситуація; середовище, оточення) у філософії розуміють «квазітекстовий феномен, що породжується ефектом системності тексту як експресивно-семантичної цілісності і складається в супераддитивності змісту і значення тексту по відношенню до змісту та значенням суми складників його мовних одиниць» [114]. У мовознавстві під контекстом розуміють «відносно завершений у смисловому плані уривок тексту чи промови, в якому виявляється сенс і значення слів або пропозицій, які входять до нього як лінгвістичне оточення певної мовної одиниці» [54]. У психології контекст здебільшого пов'язують із поняттям «ситуація» у значенні «система зовнішніх відносно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність» [169, с. 364]. Контекст можна інтерпретувати як систему внутрішніх та зовнішніх умов життя і діяльності людини, що проектується на розуміння, сприйняття і трансформацію індивідом певної ситуації як цілого створення з окремих значущих компонентів. Під *внутрішнім*

контекстом мають на увазі індивідуально-психологічні особливості, знання і досвід людини; під зовнішнім – предметні, просторово-часові та інші характеристики обставин, за яких людина діє.

Зауважимо, що наприкінці ХХ ст. поняття «контекст» стало виступати як психолого-педагогічна й загальнонаукова категорія та як опора, що відкриває нові перспективи в науковому пізнанні, виходячі за межі традиційного лінгвістичного розуміння. Характеристика контексту відображається у його варіативності та багатоманітності. У психолого-педагогічній літературі можна зустріти різні види контекстів: соціальний, культурологічний, контексти освіти дорослих, міжособистісний, професійної освіти тощо.

У доробках американських науковців існує напрям педагогічних досліджень їхніх представників – контекстуалістів, котрі вважають недоцільним опиратися на загальні закономірності навчання, тому що для кожного студенту потрібно створювати свій контекст, який зумовлює формування знання студента та відображення ним зовнішнього світу [214]. Дещо по-іншому тлумачить роль контексту, Е. Джонсон. Відтак, у її педагогічній теорії контекст розуміється як взаємозв'язок усього з усім у світі, при якому мислення студентів звернене до досвіду. Під час контекстного навчання ідеї засвоюються в контексті дії, перевіряються на практиці, набувають для студентів змісту, залучаючи їх до значимої діяльності, при контекстному учінні та навчанні, й допомагають підтримувати зв'язок контексту ситуацій реального життя з академічним знанням [225, с. 3].

Теорія контекстного (знаково-контекстного) навчання, започаткована А.Вербицьким знайшла підтримку на вітчизняному науковому просторі та відображена у працях (А. Вербицький, Н. Бакшаєва, Н. Борисова, Т. Дубовицька, Н. Лаврентьєва, Т. Сорокіна В. Теніщева та ін.).

Надалі зупинимось на теорії А. Вербицького докладно. А. Вербицький доходить висновку, що форма активного навчання, призначена для

застосування у закладі вищої освіти, реалізована за допомогою системного використання професійного контексту та зорієнтована на професійну підготовку студентів і, поступове насичення освітнього процесу елементами професійної діяльності є контекстне навчання» [35].

Чим було зумовлено виникнення теорії і технології контекстного навчання? Так, на думку вчених, традиційна дидактична система вбачає своє глобальне завдання в тому, щоб залучити тих, хто навчається, враховуючи систематизований і узагальнений досвід людства. Відповідно до цього виникає ствердження у змісті навчання провідної ролі теоретичних знань, з орієнтацією на засвоєння основ наук. Підкреслимо, що це призводить до відриву теорії від практики, інтелектуалізму, до того, що практика заміщується педагогічною традицією на знакову систему – освітню інформацію. Педагогічна система звертається в минуле та орієнтується на «школу пам'яті». Тому, інформація, знакова система, у такий спосіб являється початком і кінцем активності студента, а його майбутнє має вигляд абстрактної перспективи використання знань по завершенні ЗВО» (А. Вербицький).

З огляду на це, саме знакові системи витісняють реальну дійсність для конкретної людини, викидають її із власного просторово-часового контексту. Зазначимо, що це відображається на адаптації колишніх студентів у професійній діяльності. Зазначимо, що нестача практики роботи з одержаними знаннями як з засобом нової діяльності обумовлює тривалий період предметної адаптації молодого спеціаліста, а брак досвіду економічної взаємодії і спілкування – ще й економічної адаптації. Отже, для постіндустріального суспільства ця традиційна навчальна схема застаріла, окрім цього у традиційній освіті є ціла низка суперечностей, які неможливо подолати в межах традиційної технології.

Визначено, що за допомогою теорії та технології контекстного навчання, розробники пропонували вийти з низки суперечностей, породжених системою професійної освіти. У чому ж полягала сутність

означених суперечностей? Основна суперечність, на думку А. Вербицького, являлась у оволодінні студентом *професійної діяльності* у ЗВО, що повинно бути здійснене в рамках іншої за змістом, формами, методами, засобами і процесом – *освітньої діяльності*.

Проте, з основної загальної суперечності витікає низка конкретних суперечностей. З-поміж них: «практична діяльність передбачає професійну мотивацію освітня – розвинену пізнавальну; предмет учіння – це знакова система освітньої інформації, а в діяльності економіста – об'єкт економічних досліджень, інженера – речовина природи тощо; зміст навчання відображається у великій кількості дисциплін, тоді як у трудовій діяльності він має системний характер. У трудовій діяльності студент є цілісною особистістю, поєднує в собі тіло, душу і дух, на виробництві від нього вимагається активність та ініціатива а у навчанні він повинен проявити в більшій мірі увагу, сприйняття, пам'ять та брати активну участь у відповідях на управлінські впливи викладача. Так, студент одержує базову освітню інформацію, виступає принциповим одинаком (принцип індивідуалізації), а в трудовій діяльності вона використовується динамічно відповідно до технологічного процесу та у спільній діяльності фахівців [35, с. 37-38].

Отже, відповідь на те, як перейти зі світу освітньої діяльності в професійну, показує теорія контекстного навчання: потрібно сформувати педагогічні умови для необхідного просування у діяльності студентів від освітньої до професійної, трансформування першої у другу. Зауважимо, що це не потребує однозначної відповідності діяльності того, хто навчається, діяльності фахівця (невірне рішення – сприяти тому, щоб студент став помічником економіста, навчаючись лише шляхом спостереження і наслідування). У достатній мірі можна послідовно змодельовати у навчальній діяльності студентів соціальні (соціальний контекст) і предметно-технологічні (предметний контекст) складники змісту професійної діяльності фахівців, а також надавати умови для інтеграції різних видів діяльності студентів (освітньої, наукової, практичної) [35].

У дослідженні керувалися концепцією контекстного навчання, розробленою А. Вербицьким, основними принципами якої є:

- 1) принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісного залучення студентів до освітньої діяльності;
- 2) принцип послідовного моделювання в освітній діяльності студентів цілісного змісту, форм та умов професійної діяльності фахівців;
- 3) принцип проблемності змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому процесі;
- 4) принцип адекватності форм організації освітньої діяльності студентів меті та змісту освіти;
- 5) принцип провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу;
- 6) принцип педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- 7) принцип відкритості – використання для досягнення конкретних завдань навчання і виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах інших теорій і підходів;
- 8) принцип єдності навчання та виховання особистості фахівця [36, с. 47-48].

Зосередимо свою увагу на змісті контекстного навчання, що базується:

- 1) на логіці навчального предмета як консервованого минулого наукового знання (у цьому воно збігається з традиційним навчанням),
- 2) на логіці *майбутньої професійної діяльності* (специфічне для контекстного навчання джерело), яка представлена у вигляді диференційованої моделі діяльності фахівця (менеджера, економіста, бухгалтера тощо), у якій подається опис системи його основних професійних функцій, проблем і задач. Зміст навчання проектується не як навчальний предмет, а як предмет освітньої діяльності, що послідовно трансформується у предмет діяльності професійної. Викладання загальноосвітніх дисциплін

пропонується трактувати в контексті професійної діяльності, відходячи в цьому від академічного викладу наукового знання. Отже, відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності видозмінює освітній процес, оскільки в ньому акцентується на таких моментах: просторово-часовому контексті «минуле – теперішнє – майбутнє»; системності і міжпредметності знань; можливості динамічного розгортання навчання, яке зазвичай подається статично; сценарному плані діяльності фахівців відповідно до технологій виробництва; посадових функцій і обов'язках; рольовому «інструментуванні» професійних дій та вчинків; посадових і особистісних інтересах майбутніх фахівців [35, с. 42].

Зауважимо, що зміст і умови професійної діяльності завжди проблемні. Тому основною одиницею змісту контекстного навчання є не «порція інформації» чи задача, що розв'язується за зразком, а проблемна ситуація, що передбачає включення продуктивного мислення студента. Прототипом пізнавальної діяльності студента у навчанні контекстного типу є схема дій спеціаліста, яка охоплює такі етапи: аналіз ситуації, постановка задачі, розв'язання задачі, доведення істинності рішення.

З огляду на це, у ній моделюється повний цикл мислення – від зародження проблемної ситуації, породження пізнавальної мотивації до знаходження способів розв'язання проблеми і доведення її правильності. Практичну компетентність студент отримує лише у випадку подвійного переходу: від знака (інформації) до думки, а від думки – до дії, осмисленого вчинку.

Як бачимо, з погляду технології контекстного навчання інформація повинна подаватися в контексті майбутньої праці, з прицілом майбутнього професійного використання: *роблю, навчаючись і навчаюсь, роблячи*. Проте студент діє в цілісному просторово-часовому контексті «минуле – теперішнє – майбутнє», він розуміє, *що було* (зразки теорії і практики), *що є* (виконувана ним пізнавальна діяльність) і *що буде* (модельовані ситуації професійної діяльності). Освоюючи норми компетентних предметних дій і

відносин людей у процесі індивідуального і спільного аналізу й розв'язання професійно подібних ситуацій, студент розвивається і як фахівець, і як член суспільства. Окреслене вище дозволяє вченим дійти висновку, що «контекстне навчання необхідно віднести до освітніх технологій, головне завдання яких полягає в оптимізації викладання й учіння з опорою не на процеси сприйняття і пам'яті, а насамперед на творче продуктивне мислення, поведінку, спілкування» [39].

Зауважимо, що сутність поняття «знаково-контекстний» полягає в тому, що студенти повинні засвоїти теоретико професійний досвід людства, втілений в освітньо-виховний процес, у формі освітньої інформації (у започаткованому дослідженні – текст підручника, навчального посібника, лекція викладача, комп'ютерна програма перекладу, електронні словники тощо).

Отже, соціально-історичний досвід людства трансформується у навчальний матеріал спеціальними семіотичними засобами – текстами, дискурсами, знаковими системами. Проте процес опанування окресленого досвіду студентами позбавлений індивідуального особистісного смислу, що свідчить про відсутність будь-якої активної діяльності об'єктів навчання. На думку А. Вербицького, інформація (як знакова система) в такому випадку, є «початком і кінцем активності студента, а майбутнє постає лише у вигляді абстрактної перспективи застосування знань по завершенні закладу вищої освіти» [39, с. 32]. Можна дійти висновку, що концепція контекстного навчання є одним із векторів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду, що досліджувалася Л. Виготським, П. Гальперінім, В. Давидовим, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном та ін., тобто метою діяльнісної теорії є актуалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості майбутнього фахівця. Стимулом контекстної теорії, на відміну від попередньої, є пізнання нового, оволодіння професією [97]. З огляду на це, професійна освіта забезпечує оволодіння професійною діяльністю у межах освітньої діяльності, що, за своєю суттю, є

суперечним, оскільки у змістовому наповненні структур освітньої і професійної діяльностей спостерігаються істотні відмінності.

Зауважимо, що з поміж них: «освітня діяльність передбачає розвинену пізнавальну мотивацію, тоді як практична – професійну; предметом учіння є знакова система освітньої інформації, а діяльність економіста – здійснення аналізу, систематизація даних, прийняття раціональних управлінських рішень тощо; зміст навчання «розсипаний» у великій кількості навчальних дисциплін, а в трудовій діяльності він застосовується системно; у студента «експлуатується» здебільшого увага, сприйняття, пам'ять і моторика, а в трудовій діяльності він виступає цілісною особистістю, триєдністю тіла, душі і духу; студент займає позицію «відповідача», виявляє активність у відповідь на управлінські впливи викладача, а на виробництві від нього вимагається активність та ініціатива; студент одержує статичну навчальну інформацію, а в трудовій діяльності вона використовується динамічно у часі й просторі відповідно до технологічного процесу; у навчанні студент виступає принциповим одинаком (принцип індивідуалізації), а виробничий процес здійснюється у спільній діяльності фахівців» [36, с. 37–38].

Це дає підставу виокремити, що задля досягнення освітньо-професійних цілей у закладі вищої освіти необхідно здійснювати таке навчання, що забезпечує трансформацію пізнавальної діяльності у професійну з відповідним перекодуванням потреб, стимулів, мотивів, цілей і завдань, педагогічних засобів, предметів, об'єктів і результатів. У професійній діяльності фахівець спочатку аналізує ситуацію, обставини, потім висуває завдання, вирішує їх та доводить істинність прийнятого раціонального управлінського рішення. Студент виконує ці кроки у зворотному порядку. Проте навчити студента мислити та діяти як фахівець можна в активному навчанні контекстного типу. З огляду на це, контекстний підхід у навчанні охоплює компетентнісний зміст професії – сформованість певних знань, умінь і навичок, наявність здібностей до обраної професії та професійно значущих якостей, набуття яких передбачено на момент

закінчення професійної підготовки у закладі вищої освіти, достатніх для успішного початку реалізації діяльності (професійна компетентність). Зауважимо, що активне залучення цілісної системи професійної підготовки з початку навчання у вищій школі є важливим для становлення кваліфікованого фахівця. Водночас зміст і процес навчання повинні бути націленими на розвиток професійної мотивації.

Отже, професійна спрямованість освітніх програм зумовлює процес формування правової компетентності при поступовій адаптації майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти через академічну діяльність. Педагогічною детермінантою професійно-економічної підготовки майбутніх фахівців є модель їхньої професійної (економічної) діяльності.

З огляду на вище зазначене, констатуємо, що контекст є педагогічним дискурсом, активним середовищем, на якому реалізується формування правової компетентності професійно-економічної підготовки майбутніх економістів. Професійний контекст впливає на весь процес підготовки, видозмінює і трансформує його, формує додатковий зміст у взаємодії з учасниками цього процесу, забезпечує максимальне наближення студентів до професії через сукупність (сплетення і зв'язок) всіх освітніх чинників.

В аспекті дослідження є важливою думка, що згідно з контекстним підходом в освіті (А. Вербицький), процес і зміст професійної освіти повинні виходити з основної мети – підготовки висококваліфікованого фахівця. Зауважимо, що контекстний підхід у навчанні є підходом до проектування педагогічних систем та реалізації освітнього процесу, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знакових засобів є важливим моментом цієї діяльності. Водночас у теорії контекстного навчання поняття «контекст» виступає змістоутворювальною категорією, а створення в освітньому процесі різноманітних контекстів життя і професійної діяльності забезпечує особистісне включення студента у процеси пізнання, це дає підставу

виокремити оволодіння майбутньою професійною діяльністю. З огляду на це, основною одиницею змісту контекстного навчання є не блок інформації, а система у всій її предметній та соціальній неоднозначності і суперечливості [37].

Не заперечуючи такого трактування, зауважимо, що для досягнення цілей формування особистості висококваліфікованого фахівця у закладі вищої освіти необхідно навчання, що забезпечує трансформацію пізнавальної у професійну діяльність з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей та результатів. Проте, на відміну від студента у традиційному навчанні, фахівцем у професійній діяльності спочатку здійснюється аналіз ситуації, обстановки, потім постановка задачі, її рішення і доказ істинності рішення. Водночас така схема дій майбутнього фахівця слугує узагальненою моделлю пізнавальної діяльності студента в активному навчанні контекстного типу.

При цьому, частина студентів вступає до закладу вищої освіти з нейтральним та навіть негативним ставленням до професійної діяльності, яке може зберегтися до закінчення університету. З огляду на це, первісне позитивне ставлення до професії в процесі навчання може змінитися на нейтральне і навіть негативне.

Отже, зміст і процес навчання повинні забезпечити не тільки предметну і соціальну підготовку майбутнього фахівця, а й розвивати професійну мотивацію.

Особлива роль у цій проблемі належить А. Вербицькому, який уважав, що однією з умов цього, є включення в освітній процес різних елементів майбутньої професійної діяльності, яке може бути реалізоване в ході контекстного підходу у професійному навчанні. Включення елементів майбутньої діяльності також відбувається і на заняттях з економічних дисциплін із юридичним спрямуванням, що є також важливим [40]. Основною функцією контекстного підходу в навчанні є створення умов для трансформації освітньо-пізнавальної діяльності в професійну, таким чином моделюючи освітнє середовище, максимально наближене за формою і

змістом до професійного. На думку вчених (А. Вербицький, І. Зимня, Г. Лаврентьєва), контекстне навчання зміщує акценти з пасивної абсорбції окремих пластів професійної інформації та готових знань на формування у студентів готовності та здатності здійснювати професійні функції [37; 76; 112].

Отже, контекстний підхід у навчанні охоплює компетентнісний зміст професії – сформованість певних знань, умінь і навичок, наявність здібностей до обраної професії та професійно значущих якостей, набуття яких передбачено на момент закінчення професійної підготовки у виші, достатніх для успішного початку реалізації діяльності (професійна компетентність).

Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що контекстний підхід у спектрі експериментального дослідження сприяє організації такої підготовки-навчання, в якому за допомогою дидактичних засобів моделюється дисциплінарний (предметний) і соціальний (професійний досвід фахівців) зміст професійної діяльності фахівця у поєднанні з абстрактними знаннями як знаковими системами.

У контексті дослідження спробуємо з'ясувати специфіку застосування контекстного підходу у правовій підготовці майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Зосередимо свою увагу на постійній еволюції суспільної потреби фахівців із правовими знанням в економічній сфері, що зумовлює необхідність подальшого дослідження теоретичних основ різноманітних підходів, а особливо контекстного підходу та специфіки їх реалізації у процесі навчання. Для впровадження контекстного підходу в процес навчання майбутніх фахівців економіки важливим є визначення специфіки цієї спеціальності. Відомо, що економіст – це фахівець зі збирання, обробки і впорядкування інформації про економічні явища й процеси, аналізу ходу й результатів економічної діяльності, оцінки її успішності й можливостей вдосконалення, з прогнозування, перспективного й поточного планування.

Вважаємо, що застосування концепції контекстного навчання як теоретичного підґрунтя системи формування правової компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки переконує в тому, що стратегічним напрямом активізації освітнього процесу є не стільки збільшення обсягу інформації, що передається, її пресування або прискорення пізнавальних процесів, а створення дидактичних умов для осмислення освітніх, економічних, правових процесів, професійного складника навчання на особистісному, правовому і економічному рівнях.

Зазначимо, що з позицій концепції контекстного навчання продуктивніше розглядати не два провідних типи діяльності – навчання і професійну діяльність, а два різних етапи розвитку однієї і тієї самої діяльності в її генезі. Тому важливо сформувати в майбутніх економістів цілісну структуру правової діяльності у взаємозв'язку усіх складників її компонентів (освітня, квазіпрофесійна, економічна діяльності із розвиненим правовим компонентом). Проектування такої структури діяльності актуалізує пошук необхідних способів організації всієї системи навчальних і правових дій, що забезпечують ефективне засвоєння професійного досвіду.

Для виконання професійних обов'язків окресленому вище контингенту фахівців необхідно володіти управлінськими правовими та спеціалізованими професійними вміннями (вміння аналізувати професійні ситуації, висувати цілі розробки, добирати засоби розв'язання економічних задач, приймати оптимальні управлінські рішення, аналізувати і оцінювати одержані дані та результати діяльності тощо).

Зауважимо, що це відбувається через те, що сформовані правові компетенції залишаються, по суті, юридичними, а не спеціально професійними компетенціями. Формування у молодого фахівця механізму оперативної реалізації професійної компетенції, що органічно охоплює правничу компоненту, потребує певної адаптації.

Таким чином, комунікація економістів, за своєю суттю, є не лише правовою діяльністю, вона безпосередньо пов'язана і визначається

інформаційним і предметним середовищем, реалізується відповідно до технології виробництва (у цьому випадку – до технології виконання економічних задач чи управління ним). Проте правнича компонента майбутнього економіста повинна бути професійно зорієнтованою та змінюватися в залежності від економічних умов ринку. Це, у свою чергу, означає, що окрім правової компетенції і компетенцій, які характеризують правову культуру особистості, майбутньому економісту необхідні ситуаційно-комунікативні компетенції, безпосередньо пов'язані з володінням технологією професійної діяльності.

Виокремлюють також два складника означених компетенцій:

1) предметно-мовленнєві, що дозволяють володіти мовленнєвими алгоритмами, добувати з інформативного поля релевантну оперативну інформацію про виробничий процес і оперувати його предметними характеристиками;

2) контекстно-мовленнєві, які забезпечують адекватне розуміння мовної інформації про динамічно змінювану виробничу ситуацію, що, у свою чергу, створює умови, необхідні для прийняття поточних та стратегічних правових рішень і формулювання завдань для працівників, ведення моніторингу їх розв'язання. З огляду на це, сформованість цих компетенцій, на думку А. Вербицького і В. Теніщевої, означає, що цілісна професійна компетенція майбутнього економіста характеризується якістю оперативності [41, с. 28].

Отже, професійна діяльність майбутнього економіста при виконанні поставленого завдання чи управлінні економічними процесами чи організації роботи складається з розв'язання системи «типових виробничих задач» (А. Вербицький, В. Теніщева), пов'язаних із використанням (українського чи зарубіжного) досвіду при застосуванні норм права. Типова виробнича задача (ТВЗ) – це узагальнена знакова модель попередніх проблемних ситуацій рідно- або зарубіжного правового досвіду, вплетених у контекст технологічних процесів, реалізація яких складає професійні функції

майбутнього економіста [41]. До того ж, кожна з них містить вектор впливу на мету, засоби, терміни виконання, просторову точність дій і очікуваний результат. Отже, ТВЗ має складну структуру, до якої входять предметно-технологічна, соціальна, психологічна, часова і мовленнєва компоненти. Їх єдність і складає професійну компетенцію майбутнього економіста.

З огляду на це, суб'єктивна складність професійних задач знижується в міру їх освоєння (Ю. Стрелков). Відповідно до теорії контекстного навчання, предметною основою формування професійної компетенції майбутнього економіста, до якої органічно входить мовленнєва компонента, повинно виступити включення освітньої діяльності студента з оволодіння правової компетенцією до аналогу його майбутньої професійної діяльності.

Суголосні із твердженням, що необхідно створити інтегративну модель навчання, у якій компоненти, розвиток правових умінь і формування компетенцій, відбувається у змодельованих технологічних процесах професійної діяльності майбутнього економіста.

Зауважимо, що таке навчання є інтегративним, бо в ньому реалізується:

- 1) інтеграція предметного змісту мовних і спецдисциплін, співвідносних зі сферами професійної діяльності фахівця;
- 2) інтеграції реальної правової і змодельованої у навчанні предметно-технологічної діяльності майбутнього економіста;
- 3) інтеграція викладання юридичних і спецдисциплін;
- 4) міжрівнева інтеграція академічної, квазіпрофесійної і освітньо-професійної діяльності;
- 5) інтеграція репродуктивної і творчої діяльності студента в ситуаціях професійного спілкування [41, с. 29-30].

Це дає підставу стверджувати, що основною одиницею такого інтегративно-контекстного навчання є ТВЗ, а його мета – формування і розвиток здібності компетентного розв'язання системи таких задач. Для студента кожна навчальна ТВЗ постає проблемною ситуацією, її розв'язання спонукає його до правової діяльності, до використання спеціального

юридичного матеріалу, термінології, відтак, відбувається засвоєння останнього і оперування ним на рівні особистісних і соціально-професійних смислів. Реалізується суміщена освітня діяльність, що є такою формою організації навчальної активності студентів, за якої один вид діяльності виступає засобом розв'язання предметних задач іншого [41, с. 185]. Студент, у таких випадках, є суб'єктом двох діяльностей – квазіпрофесійної і правової. Основними передумовами суміщеної професійної діяльності є пізнавально-професійна потреба студента, тобто потреба в оволодінні досвідом в освоєній професійній діяльності, і квазіпрофесійна комунікативна потреба, що стимулює його правову діяльність. Провідним мотивом квазіпрофесійної діяльності є розв'язання професійно-предметної задачі, а правової діяльності – сприйняття, розуміння, продукування професійно-значущої інформації із знанням норм права та вміння вдало їх застосовувати при економічних спірних ситуаціях. Квазіпрофесійна і правова діяльність студентів об'єднані спільним контекстом, спільним просторовим і логічним синтезом.

Водночас зупинимося на тих аспектах професійно-правової діяльності майбутніх економістів, що є важливими для організації освітнього процесу інтегративно-контекстного типу. Професійно-правова діяльність фахівців економічного профілю відбувається як в умовах повної інформації, так і за її дефіциту, що може викликатися як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Зазначимо, що до об'єктивних належать: дистантність і одномоментність повідомлення, неочікуваність одержання інформації, викривлення інформації із причин технічного стану економічних комп'ютерних програм, завадогенний вплив середовища, дефіцит часу, відмова інформаційного каналу, одночасність здійснення кількох видів діяльності. До суб'єктивних чинників, зумовлених низьким рівнем розвитку правничих здібностей майбутнього економіста, належать: повільна адаптація до особливостей ринку, макро- та мікроекономічних показників, не сформованість способів одержання і передавання інформації необхідної для

прийняття раціональних управлінських рішень, неадекватність співвіднесення правової інформації про об'єкт із його предметними характеристиками тощо.

Отже, ситуація, що характеризується відсутністю повної інформації про задачу, яка потребує прийняття рішення, постає проблемною ситуацією в освітньому процесі з підготовки майбутніх економістів. Відповідно до цього, зауважують А. Вербицький і В. Теніщева, «об'єктивно, з боку змісту, в ній чітко задані умови і способи їх перетворення, що призводять до її розв'язання» [41, с. 29]. У задачах економічного типу правова діяльність майбутніх економістів пов'язана з етапом інформаційної підготовки рішення – аналіз ситуації здійснюється на основі суб'єктивного уявлення, що складається в результаті переробки поданої інформації, – і з етапом його реалізації. Правильне відображення економічних даних визначає уявлення про ситуацію, що склалась, а отже, впливає на постановку задачі. Вибір найкращого рішення пов'язаний із засобами його реалізації, одним з яких є активне застосування норм права в економічних ситуаціях. Отже, виступаючи засобом розв'язання економічних задач, правова діяльність створює необхідні умови для одержання кінцевого результату квазіпрофесійної діяльності – інструментальних і вербальних дій «економіста».

Зауважимо, що система стосунків, що виникає у суміщеній освітній діяльності, зумовлює формування і розвиток у студентів професійно важливих якостей, пов'язаних із правовою діяльністю. Визначальна роль у цьому процесі належить професійному контексту. Моделюється *предметний* бік майбутньої професійної діяльності, який задається за допомогою квазіпрофесійних задач, і її *юридичний аспект*, що відтворюється відповідними формами спільної діяльності і спілкування майбутніх економістів.

У свою чергу, стосунки, які зароджуються на основі правових відносин в економічному житті, спонукають правильний підхід до розуміння

важливості права при прийнятті раціональних управлінських рішень фінансовій грамотності майбутніх економістів, виникають ситуації, що характеризується предметною і соціальною невизначеністю і суперечливістю, а саме в діалозі формуються здібності до її розв'язання.

Інформаційний дефіцит правової інформації негативно впливає на всі основні параметри діяльності майбутнього економіста, на якість прийняття рішень. Психологічна подібність професійної діяльності економіста досягається в навчанні шляхом імітації умов, які викликають інформаційний дефіцит. Цього можна досягти включенням у контекст правової діяльності оперативної економічної інформації, створенням ситуацій ускладнення спілкування, які вимагають пошуку нестандартних рішень і визначаються «відмовами» в роботі економічних комп'ютерних програм, неочікуваною появою нової дієвої особи чи об'єкта з певними характеристиками (напр., приватний підприємець чи підприємство в цілому) тощо. Обов'язковим є також уведення у процес формування професійної компетенції «параметрів оперативного часу, оскільки розв'язання технологічних задач і вирішення проблемних ситуацій є професійно компетентним, якщо вони виконані за нормативно прийнятий час; тим самим професійна компетенція набуває якості оперативності» [41, с. 30-31]. З огляду на це, формується ситуаційно-психологічний контекст. Він додає до суміщеної освітньої діяльності характеристики екстремального режиму роботи, стає визначальним чинником розвитку емоційно-вольової сфери майбутнього економіста і підвищення його надійності.

Відтворення предметного, соціального і психологічного аспектів майбутньої трудової діяльності в системі ТВЗ дозволяє сформувати структуру професійних компетентностей майбутнього фахівця економічного профілю, пов'язаних із правовою діяльністю. Окрім цього, такі умови, на думку А. Вербицького і Н. Бакшаєвої, є оптимальними і для трансформації освітньої мотивації у професійну.

Основними навчальними формами в інтегративно-контекстному навчанні майбутніх економістів повинні бути аналіз конкретних виробничих ситуацій (case-study), ситуаційні задачі і рольові ігри. Вони дозволяють відтворити в освітній діяльності ті інтеграційні процеси і контексти, в яких правова діяльність студента виступає засобом розв'язання змодельованих професійно-предметних задач. У результаті формується цілісна система соціально-професійних умінь майбутнього фахівця (комунікативних, інформаційних, аналітичних, інструментальних тощо) для розв'язання широкого кола задач і проблем освоюваної студентами професійної діяльності. Моделювання всіх типів зв'язків, до яких включається правничий компонент, дозволяє навчати юридичних нюансів як соціально-професійно-діяльнісного феномена, оволодівати нею не лише на рівні значень, але й на рівні особистісних смислів у результаті взаємодії вербальної «надбудови» з лінгвокогнітивним «базисом» (І. Халєєва), «вплетеним» у технологію освоюваної діяльності.

Отже, побудова освітнього процесу на базі контекстного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес освітньої діяльності студентів до їхньої подальшої професії.

2.4. Технологічний підхід у контексті підготовки майбутніх економістів до формування правової компетентності в умовах неперервної університетської освіти

Логіка розгляду й аналізу технологічного підходу вимагає насамперед з'ясувати сутність феномена «технологія». Технологія як наукова педагогічна категорія була предметом досліджень як українських (В. Безпалько, І. Богданова С. Бондар, С. Гончаренко, Т. Назарова, В. Паламарчук, С. Пальчевський, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, С. Сисоєва, П. Сікорський та ін.), так і зарубіжних учених (М. Вульман, М. Кларк, Р. Стакенас, С. Сполдінг, Р. Томас, Р. Кауфман та ін.).

За термінологічними джерелами, «технологія» (від грец. *τεχνολογια*, що походить від **грец.** *τεχνολογος*; грец. *Τεχνη* – майстерність, техніка; грец. *Λογος* – (*тут*) передавати) – наука («корпус знань») про способи (набір і послідовність операцій, їх режими) забезпечення потреб людства за допомогою (шляхом застосування) технічних засобів (знарядь праці). [127].

Термін «технологія» має кілька значень: «сукупність методів (способів) виготовлення, видобутку, обробки або переробки та інших процесів»; «власне технологічні процеси»; «сукупність знань про методи здійснення виробничих процесів»; «знання про майстерність» тощо [193].

Учені, користуючись цим поняттям, мають на увазі, з одного боку, сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів, а з іншого – науку про такі способи. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився. Так, у сфері обробки інформації йдеться про інформаційні технології, у фізіології – технології біологічних систем. Основною перешкодою на шляху до ідеального – єдиного методу навчання є багатоваріантність, неоднозначність елементів змісту освіти, видів навчального матеріалу, прояву закономірностей пізнавальної діяльності, взаємовідносин викладача й студентів.

В педагогічній літературі поняття – технологія використовують у таких значеннях:

- як синонім понять – методика чи – форма організація навчання (технологія спілкування, технологія взаємодії, технологія організації індивідуальної діяльності);
- як сукупність усіх використаних в конкретній педагогічній системі методів, засобів і форм (традиційна технологія навчання, технологія Л. Занкова тощо);
- як сукупність і послідовність методів і процесів, які дозволяють одержати запланований результат [5, с. 78].

Як бачимо, в першому і другому значенні використання поняття – технологія не конкретизує процес навчання, призводить до мовної

плутанини. Тільки у третьому значенні це поняття зберігає основний смисл, суть якого полягає в попередньому визначенні діагностичної цілі і засобів її реалізації. Педагогічний процес – це собою сукупність процесів навчання і виховання. Якщо у навчанні можна чітко визначити діагностичну мету (тобто ступінь і якість засвоєння навчального матеріалу, способів дій) і здійснювати контроль за її виконанням, то у вихованні це зробити практично неможливо. Це можна пояснити тим, що кожна особистість неповторна, має індивідуальні якості і здібності, особливості психічних пізнавальних процесів.

Водночас на сучасному етапі педагогіка неспроможна побудувати та реалізувати освітньо-виховний процес, який би враховував всі ці аспекти. Крім цього, відсутні засоби діагностики, які забезпечили б однозначне визначення рівня сформованості тієї чи тієї психічної й особистісної якості. Тому некоректно використовувати поняття – технологія до процесу виховання.

В широко аспектному визначенні під технологією слід розуміти сукупність знань про способи і засоби здійснення процесів, за яких відбуваються якісні зміни об'єкта.

Слід зазначити, що в сучасній педагогіці зустрічаються поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» й «навчальна технологія». У зв'язку з цим, доречним вважаємо розмежування цих понять й визначення змісту кожного з них.

Разом із трансформацією терміна – від «технології в освіті» (technology in education) до «технології освіти» (technology of education) – і, нарешті, до «педагогічної технології» (educational technology) – еволюціонував і зміст означеного поняття. Цей процес відбувався, починаючи з 40-х років минулого століття і охоплював хронологічні рамки трьох періодів.

«Технологія в освіті» означала впровадження в освітній процес технічних (аудіовізувальних) засобів подання інформації (телевізор, програвач, проектор і тощо). Представники цього напрямку (М. Кларк,

Ф. Пасиваль, Р. Кіффер, М. Мейєр) уважали, що застосування технічних засобів навчання механічно приведе до вирішення найгостріших педагогічних проблем.

Із середини 50-х років XX століття проблеми використання технічних засобів навчання починають розглядатись у контексті власне технологічного підходу.

Перехід від «технології освіти» до «педагогічної технології у її сучасному розумінні якнайкраще ілюструє визначення С. Сполдинга. На його думку, «справжня технологія навчання включає цілісний процес постановки цілей, постійне оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем у цілому і перегляд цілей, як тільки стає відомою нова інформація про ефективність системи» [230, С. 22-32].

У 1979 році опубліковано «офіційне» визначення поняття: «Педагогічна технологія є комплексний, інтегрований процес, який включає людей, ідеї, засоби організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання і управління вирішенням проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань» [32, С. 32-33].

Наукові здобутки І. Зязюна, О. Пехоти містять чітке визначення дефініцій «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання». Цілком правомірним є твердження науковців, що поняття «освітня технологія» передбачає загальну стратегію розвитку освітнього простору. «Педагогічна технологія» на їхню думку, відображає тактику реалізації освітніх технологій, саме їй притаманні загальні риси функціонування педагогічного процесу, до яких відносяться технологія модульного, проблемного, особистісно зорієнтованого навчання тощо. «Технологія навчання» є більш вузьким поняттям, що розкриває визначений шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах певної навчальної дисципліни, розділу чи теми. Це підтверджує особливість

технології навчання, що полягає у її реалізації через зміст навчальної дисципліни [146; 157].

Досить вагоме твердження знаходимо у наукових доробках О. Пехоти, яка підкреслює, що вибір освітньої технології – це вибір стратегії пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем. Базуючись на панівних у педагогічній науці поняттях системного та системно-діяльнісного підходу до навчання, педагогічними технологіями, на думку Д. Чернілевського, слід вважати інструментарій досягнення успіхів. М. Буланова-Топоркова відзначає, що найбільш визначення: *технологія навчання* – це спосіб реалізації змісту навчання; що передбачається навчальними програмами, через систему форм, методів і засобів навчання, яка забезпечує найбільш ефективне досягнення поставлених цілей [153]. Автор підкреслює, що в технології навчання зміст, методи і засоби знаходяться у взаємозв'язку і взаємозумовленості, а педагогічна майстерність викладача полягає у доцільному виборі змісту, використанні оптимальних методів і засобів навчання у відповідності з програмою та педагогічними завданнями.

У роботах Г. Селевко знаходимо посилання на М. Кларіна, який дає визначення двох понять різних за рівнем діяльності: поняття «*педагогічна технологія*» як виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, що охоплює розробку та використання прийомів і методів, а також оцінку методів, що застосовуються; поняття «*технологія навчання*» як конструювання системи навчання і професійної підготовки [176]. Педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес, якому притаманні: освітньо-виховні цілі, зміст, джерела і засоби навчання, форми і методи навчання, від яких залежать особливості дій активних учасників процесу навчання (того, хто навчає і того, кого навчають).

Призначення освітньої технології полягає в розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування

цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітньо-виховного процесу. Тобто до освітніх технологій можна віднести концепції, закони, що регламентують політику у сфері освіти, а також освітні системи. Технологія педагогічної діяльності враховує об'єктивні дидактичні закономірності і, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям. Особливістю освітніх технологій є те, що сфера педагогічної діяльності не може бути схарактеризована чітким предметним полем, однозначністю функцій, відокремленістю професійних дій від особистісно-суб'єктивних параметрів. Крім цього, віддаленість і варіативність результату освітньої діяльності не можуть забезпечити його чітке прогнозування і моделювання.

Виходячи з різноманітності визначень, технологія навчання представлена сукупністю методів і засобів надання, опрацювання, і оволодіння навчальною інформацією, а також включає способи впливу викладача на студентів у процесі навчання з використанням необхідних технічних, і інформаційних засобів. Ці твердження, на наше переконання, не розділяють, а навпаки зближують поняття «технологія» та «методика». Твердження дослідників, що педагогічна технологія є послідовним і безперервним рухом взаємопов'язаних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників, наближує нас до поняття «методична система».

У межах дослідження важливо підкреслити, що серед науковців уже склалась визнана позиція відносно зазначених дискусійних питань. Зокрема, те, що *освітні* технології відбивають стратегію освіти, а *педагогічні* – тактику її реалізації (Т. Назарова); суть технології вбачати в попередньому проектуванні педагогічного процесу з урахуванням його цілей і заданого рівня засвоєння істин (С. Бондар); розрізняти в педагогічній технології і науковий аспект (оскільки вона є частиною педагогічної науки), і процесуально-описову площину (де відбито опис процесу, цілей, змісту, так і методів та засобів для досягнення запланованого результату), і процесуально-дієвий аспект, пов'язаний з

реалізацією технологічних процедур, задіяністю усіх засобів – особистісних, інструментальних, методичних (Г. Селевко) [179]. Чи не найважливішу дискусію ще й досі складає питання про співвідношення понять «технологія» і «методика». Існує думка (І. Дичківська), що поняття «методика» є ширшим від поняття «технологія». При цьому наводяться такі аргументи: в межах однієї авторської методики можуть «існувати» різні технології; методика – це, по суті, окрема теорія, а технологія виступає як алгоритм її втілення у практику [65].

Найбільш чітко, на нашу думку, відмінність між методикою та технологією виявлена у дослідження В. Монахова, який підкреслює, що *методика* в більшості випадків – це сукупність рекомендацій щодо організації і проведення освітнього процесу, а педагогічну технологію вирізняють два принципових моменти: вона гарантує кінцевий результат і є проектом майбутнього освітнього процесу [133]. Найбільш близькі до його позиції є теоретичні судження С. Бондар, В. Загвязінського та В. Стрельнікова. Досить влучне трактування обох понять знаходимо в наукових доробках С. Бондар: «*методика навчання*» – система науково-обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання конкретного предмета; «*технологія навчання*» – систематична і послідовна реалізація на практиці раніше спроектованого процесу навчання, система способів і засобів досягнення цілей при управлінні процесом навчання, з діагностикою поточних і кінцевих результатів [159].

Натомість відома й інша позиція (В. Монахов, Д. Чернишевський), за якою виходить, що «технологія» відповідає на запитання, яким чином можна досягти певної мети за умов керівництва, орієнтуючись не на один, а на універсалізацію підходів, вона має процесуальний динамічний характер. Методика ж здебільшого зорієнтована на один навчальний предмет, на певного викладача, до того ж знаходить своє обґрунтування й побудову в технології. Зауважимо, методика повніше відображає своєрідність творчої індивідуальності її розробника. Натомість методика як галузь педагогічної науки, котра вивчає закономірності саме певного предмета, все ж має меншу потужність до універсальності. З огляду

на це, зрозумілим є положення класичної педагогіки про те, що досвід іншого фахівця повторити в повному обсязі неможливо, – можна творчо запозичити закладену в ньому ідею.

Аналіз понять «технологія» та «методика», як стверджує Г. Селевко, дозволяє зробити висновок про те, що вони часто вживаються як синоніми, а різниця між ними полягає лише в розміщенні акцентів. У технологіях ширше подано процесуальний компонент, а в методиках – цільовий, змістовний, якісний і варіативно-орієнтований [178, с. 7].

Разом з тим, на думку вченого, термін «методика» може вживатися в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні методика навчальної дисципліни – це частина педагогічної науки й практики, що досліджує закономірності процесу передачі та засвоєння учнями змісту навчання, розробляючи його використання на практиці. Методика навчальної дисципліни також включає в себе модульні й локальні методики (методика навчання модулів, розділів, тем; методика організації й проведення різних форм занять, заходів, тощо) [178, с. 8]. У вузькому значенні методика являє собою мікротехнологію: алгоритм, інструкцію, керівництво щодо змісту й послідовності дій з метою отримання будь-якого локального результату (методика опрацювання навичок розв'язування задач, проведення дослідів, методика психолого-педагогічних тренінгів тощо) [178, с. 9].

Отже, порівнюючи технологію з методикою, Г.К. Селевко доходить висновку, що їх важко відрізнити, тому що інколи методика входить до технології, і навпаки, ті чи інші технології є у складі методик навчання.

Водночас у ряді інших досліджень (С. Гончаренко, М. Кларин, В. Монахов, Т. Назарова, І. Прокопенко, О. Пехота, М. Чошанов та ін.) стверджується, що поняття «технологія» й «методика» чітко розрізняються. Так, В. Кларин, розмежовуючи технологію та методику, вважає, що перша ґрунтується на цілісній картині діяльності учнів (навчання – технологічний процес), який охоплює не тільки логіко-змістовий бік навчання (мету, єдність викладання й учіння), але і його динаміку, розгорнутість у часі [92, с. 216].

Відмінність технології від методики навчання М. Чошанов вбачає в її процесуальності, виходячи з того, що методика дає відповідь на запитання: чого вчити?, навіщо вчити?, як учити?, а технологія – як учити результативно? [206, с. 11].

Аналізуючи вживання терміна «педагогічна технологія», С. Сисоєва стверджує про те, що він найбільш адекватно відповідає логіці й сутності розгортання педагогічної взаємодії педагога з учнями, тому в процесі навчання взагалі більш коректно використовувати поняття «методика», яке в цьому випадку ширше, ніж технологічні елементи й технології, які завжди знаходяться в методиці навчання [181, с. 84].

Поділяємо твердження В. Бикова: «методика навчання – це модель освітнього-виховного процесу, яка інтегрує зміст навчання і навчальну технологію» [19, с. 7].

Звернемо особливу увагу на ідею про технологічну ієрархічність, яка, на думку М. П. Гусака, полягає в тому, що дидактика забезпечує технологічність педагогіки, методика – технологічність дидактики, розділ навчального предмета або в цілому технологічність методики як науки [61, с. 14].

Ми поділяємо думку вчених (В. І. Бондар, В. П. Беспалько, Л. І. Даниленко, В. І. Євдокимов, М. В. Кларин, І. Ф. Прокопенко, О. М. Пехота, В. Ю. Петюков, О. Я. Савченко, Д. В. Чернилевський та ін.), які вважають, що технологія не підміняє методику, а на неї спирається. Отже, ці поняття треба розглядати в діалектичній єдності, оскільки методика, як правило, розкриває особливості організації та здійснення навчального процесу, а технологія являє собою певну послідовність дій, операцій і процедур, які модернізують професійну діяльність учителя, забезпечують підвищення якості й доступності педагогічного процесу та орієнтують на гарантоване досягнення певної навчальної мети.

У контексті дослідження розглядаємо методику як окрему теорію, а технологію – алгоритм її втілення у практику.

У педагогічній теорії має місце велика кількість характеристик і визначень педагогічних технологій: цілісний процес постановки цілей, постійне оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем в цілому і формулювання нових цілей, як тільки стає відомою інформація про ефективність системи (С. Сполдінг); алгоритмізація діяльності вчителів та студентів на основі проектування всіх освітніх ситуацій (Л. Фрідман); опис, проект процесу формування особистості (В. Беспалько); науково обґрунтований припис ефективного здійснення педагогічного процесу (Цветков); сукупність психологопедагогічних настанов, що визначають спеціальний набір і komponування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу (Б. Ліхачов); опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (І. Волков); комплексний інтегративний процес, який містить ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань, і планування, забезпечення, оцінювання та управління розв'язанням цих проблем (Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США) [12, с. 45].

Суголосні з дослідниками (Л. Орбан-Лембрик, В. Ортінський), які тлумачать педагогічну технологію як процес і результат створення адекватної до потреб і можливостей особистості й суспільства теоретично обґрунтованої освітньо-виховної системи спеціалізацій, особистісного й професійного розвитку та саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної мети [144; 145].

У науковій спільноті по-різному визначають зміст цього поняття. Так, за визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – системний метод створення, застосування й визначення процесу викладання й засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів, їх взаємодії з метою

оптимізації форм освіти. Науковці зауважують, що педагогічна технологія – це передусім мистецтво вчителя у створенні, використанні й визначенні всього процесу викладання й засвоєння знань [78]. Існує думка, що цю категорію слід розглядати як інтегровану модель освітньо-виховного процесу з чітко визначеними цілями, що спроектовані на досягнення поточних і остаточних результатів, розподілом навчально-виховного процесу на окремі компоненти, чітке та неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку [6].

Отже, термін «педагогічна технологія» використовується в теорії освіти в сенсі підвищення ефективності процесу навчання, зорієнтованого на максимально однозначно описаний конкретний результат. Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що питання, пов'язані з технологізацією освітнього процесу, розглядаються в дослідженнях В. Беспалька, І. Волкова, І. Дичківської, М. Кларина, В. Кукушина, Б. Лихачова, В. Монахова, Г. Селевка, О. Пехоти та ін. Треба відзначити значне розмаїття поглядів науковців щодо визначення терміна «педагогічна технологія». Спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності освітнього процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання. У дослідженні в якості базового визначення досліджуваного поняття прийнято таке: педагогічна технологія – це «опис (проект) процесу формування особистості майбутнього економіста» (В. Беспалько) [16, с. 48]. Критеріями діяльності викладача на технологічному рівні є такі: наявність чітко й діагностично заданої мети та способів діагностики її досягнення; визначення змісту, що вивчається, у вигляді системи пізнавальних та практичних завдань, орієнтувальної основи та способів їх вирішення; наявність жорсткої послідовності, логіки, певних етапів засвоєння теми; визначення способів взаємодії учасників освітнього процесу на кожному етапі та мотиваційне забезпечення їхньої діяльності [64, с. 30].

Ми поділяємо думку І. Прокопенка та В. Євдокимова, які педагогічну технологію тлумачать як «вивчення, розробку та системне використання

принципів організації навчального процесу, спираючись на останні досягнення науки та техніки [167].

У межах дослідження важливо підкреслити, що більшість учених визначають педагогічну технологію як цілісну педагогічну систему, складниками якої є цілі, зміст, методи і засоби, послідовність дій суб'єктів і об'єктів освітньо-виховного процесу. Відтак, за рівнем застосування в педагогічному процесі технології поділяють на: загальнопедагогічні (застосовуються до всіх навчальних дисциплін); предметнометодичні (враховують специфіку вивчення окремого предмета); локальні або внутрішньопредметні (враховують специфіку певної теми чи проблеми, стосуються окремого виду діяльності на занятті) – модульно-локальні мезотехнології і мікротехнології.

З огляду на це, окрема педагогічна технологія в межах навчальної дисципліни реалізується в частковій технології навчання – прикладній методиці. Зауважимо, що у межах досліджуваної проблеми виникає питання: оскільки метод – це система прийомів, об'єднаних певною логікою, то що таке система методів? Визначено, що система методів – це основа освітньої технології. Саме вона стає засобом технологізації навчання тоді, коли активна пізнавальна діяльність учнів зорієнтована на запланований освітній результат.

Зарубіжні дослідники (М. Вульман, М. Кларк, С. Сполдінг, Р. Томас та ін.) здебільшого дотримуються такого визначення педагогічної технології, яке міститься у документах американської асоціації з педагогічних технологій, тобто йдеться про комплексний інтегральний процес, в якому відображено і людський фактор, і ідеї, і засоби та способи діяльності з метою аналізу проблем, пов'язаних з плануванням «усіх аспектів засвоєння знань». При цьому враховується розроблений ЮНЕСКО «Глосарій термінів із технології освіти».

Суголосні з Д. Мітчелом, що педагогічна технологія – це «галузь досліджень і практики у сфері освіти, що має зв'язок з усіма організаціями педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відновлювальних педагогічних результатів» [229, с. 14]. Отже, акцентується увага ще й на ідеї оптимальності «розподілу ресурсів»

як важливої ознаки саме педагогічної технології. Приймаємо думку, що будь-яка освітня ситуація вимагає власної педагогічної технології. З огляду не це, застосування технологічного підходу передбачає такий аспект, як контекстуальність: методика розрахована на абстрактного «середнього», а технологія «трансформує предметний досвід в особистісний». Це дає підставу виокремити вагомість цього підходу, оскільки він актуалізує якісно новий тип взаємовпливу теорії і практики.

Знаходження іваріантної ознаки технології навчання можливе при наявності різних підходів до її визначення та усвідомлення сутності технологічного процесу. До важливих характеристик технологій навчання науковці відносять: діагностичність, системність, ефективність навчання, науковість, відтворюваність, концептуальність, його вмотивованість, алгоритмічність, оптимальність, інформаційність, тощо. Значну увагу в технологіях навчання приділяють питанням розвитку і максимального використання технічних засобів навчання, їх освітнім можливостям. Часто серед різних ознак як інваріантну виділяють закономірність технології. Таким чином, технологія навчання – це упорядкована сукупність і послідовність методів і процесів, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу і досягнення діагностованого результату. В технології навчання важливе місце належить забезпеченню зворотного зв'язку, який дозволяє в процесі організації контролю постійно знаходити студентів, у яких виникають труднощі із засвоєнням навчального матеріалу, що дозволяє коректувати недоліки окремих методів і прийомів.

Отже, під технологією навчання будемо розуміти комплекс форм, основних, допоміжних методів і засобів, пов'язаних із проектуванням, організацією та проведенням освітнього процесу, що забезпечують досягнення запланованого результату.

Педагогічна технологія має відповідати основним критеріям технологічності: керованості, системності, ефективності, відтворюваності [165].

З метою ефективного використання педагогічних технологій слід проаналізувати основні її види. На сьогодні чіткої класифікації не існує. До педагогічних технологій дослідники відносять різні типи. Наприклад, Л. Машкіна виділяє методологічні, цільові та методичні педагогічні технології [128]. О. Козлова – проблемні, концентровані, модульні, розвивальні, диференційовані, активні, ігрові, особистісно-орієнтовані, процесуально зорієнтовані тощо [100].

У дослідженні технологічний підхід було застосовано для розроблення методики і технології формування правової компетентності майбутнього економіста. Серед великої кількості педагогічних технологій ми обрали та згрупували ті, які набули поширення в практиці вищої освіти: модульні педагогічні технології (*ігрові*); системні педагогічні технології (*інформаційні, experience*); локальні педагогічні технології (*проектні, кейс-технології, тренінгові, коучинг, портфоліо тощо*).

Технологічний підхід у контексті неперервної університетської економічної освіти у процесі формування правової компетентності розглядаємо з таких теоретичних позицій: технологічні дії у навчанні правової свідомості та обізнаності майбутніх економістів – це сукупність послідовних кроків від визначення цілей формування правової компетентності майбутнього економіста за умови неперервної університетської освіти, попереднього проектування моделі освітньо-виховного процесу в майбутніх економістів (навчальних ситуацій, практичних занять, виховних заходів) до реалізації на практиці поставлених завдань, з подальшою оцінкою та аналізом досягнутих результатів освітньо-пізнавальної діяльності студентів; вибір технології навчання залежить від мети, особливостей предметно-тематичного змісту освітньої діяльності студентів, рівня індивідуального розвитку, пізнавально-комунікативного досвіду майбутніх економістів, методичної майстерності викладача.

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що суть технологічного підходу до навчання найбільш повно відображено в працях Л. Андерсона, Ю. Бабанського, С. Батишева, Дж. Блока, В. Боголюбова,

Т. Гілберта, В. Євдокимова, М. Кларіна, Н. Кузьміної, С. Максименка, Р. Мейджера, І. Прокопенка, С. Смірнова, М. Чошанова й інших науковців.

Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Сутність *технологічного підходу* до процесу проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх економістів полягає в діагностичному цілезабезпеченні та проектуванні освітнього процесу у формі суб'єкт-суб'єктної спільної діяльності викладача і студента.

Отже, в сучасному глобалізованому світі технологічний підхід є однією з провідних ознак діяльності людини в різних сферах: «технологічність стає домінуючою характеристикою сучасної діяльності людини, що означає перехід на якісно вищий ступінь ефективності, оптимальності, наукоємності порівняно з традиційним рівнем» [64, с. 28].

Сучасні дослідники вважають важливою ознакою технологічного підходу обов'язковість постановки «чітких, конкретних, діагностичних цілей, які повинні бути досягнутими в суворо визначений проміжок навчального часу» [80, с. 35-39].

Отже, визначаючись у технологічному підході до педагогізації процесу формування правової компетентності майбутніх економістів, було враховано окресленні в сучасній науці ознаки педагогічної технології (В. Безпалько, І. Богданова, І. Дичківська, О. Пехота та ін.). Це такі, як: економічність, концептуальність, алгоритмізованість, візуалізація, коригованість, координованість і поетапність дій, однозначність виконання передбачуваних процедур. Ці ознаки розцінювались як своєрідні параметри, на корті доцільно орієнтуватись у процесі вироблення експериментальної технології. При цьому прогнозувалося, що в обраному технологічному підході віддзеркаляться всі переваги саме такого контексту дослідження окресленої проблеми – через конструювання змісту з орієнтацією на чітко окреслену мету, отже, системи дій учасників педагогічного процесу, набуття гарантованого позитивного результату

(заздалегідь передбаченого метою). До того ж було враховано положення сучасної педагогічної науки про багатоваріантний вияв педагогічних технологій, що дозволяє в будь-якій із них убачати певні інструментальні властивості, зокрема, цільові орієнтації, особливості змісту, орієнтації на особистісні структури.

Визначено, що для з'ясування особливостей розвитку стратегії і тактики економічної освіти передусім варто вивчити специфіку традиційних та інноваційних методів. Водночас питання має і більш широкі межі, зокрема йдеться про необхідність вивчення механізмів функціонування методів, що забезпечують організацію й проведення освітніх технологій. Зазначимо, що останнім часом проблема методів навчання набула нового акценту й виявилась як проблема технології. Натомість, за О. Рудницькою, «... всі нововведення залишаються нереалізованими, якщо домінують інформативні методи навчання, якщо залишається незмінною педагогічна технологія, яка не спрямовується на розвиток особистісного досвіду суб'єктів освітнього процесу» [173, с 33].

Зауважимо, що одна з ідей Концепції розвитку економічної освіти в умовах неперервної університетської освіти полягає в тому, що використання сучасних технологій в організації освітнього процесу сприятиме вдосконаленню національної системи освіти у закладах вищої освіти. Концепція розвитку економічної освіти є методологічною базою освітянської діяльності в умовах формування суспільства знань і соціально орієнтованої економіки та визначає шляхи розв'язання нагальних проблем у сфері економічної освіти через розуміння її мети, завдань, змісту і технологій. Головними компонентами економічної освіти є її зміст і організаційно-освітні технології забезпечення. Вони мають свої особливості у різних складниках економічної освіти: загальноекономічному та професійно-економічному [101].

Отже, сьогодні мета і завдання при вивченні предметів правової спрямованості майбутніми економістами в закладах вищої освіти стали пріоритетними. Система методів особистісно зорієнтованого навчання зазнає змін, за певних умов трансформується в технологію і достатньо обґрунтовано

визначається як технологія навчання услід за загальнодидактичними тенденціями. Проте в окремих дослідженнях, присвячених, власне, методам інтерактивного навчання, йдеться про ототожнення їх із технологіями навчання: «Важливість технологічного підходу до реалізації інтерактивного навчання, складна структура кожного з таких методів дозволяють вести мову про інтерактивні технології навчання» [162, с 15].

Зауважимо, що застосування технологічного підходу, спрямованого на модернізацію процесу економічної освіти, пов'язане з наявними суперечностями між:

- концептуально-методологічним оновленням засад процесу економічної освіти з одного боку, і традиційною системою методів його реалізації, а з іншого
- сучасною соціальною вимогою у формуванні цілісної гармонійно розвиненої фінансово грамотної особистості та недостатніми розвивальними можливостями традиційних методів навчання;
- традиційною системою навчання, зорієнтованою на формування базових правових, економічних знань, умінь, навичок, і об'єктивною потребою в застосуванні нового педагогічного досвіду, зокрема компетентнісного підходу до навчання, інтерактивних методів, інтегрованих технологій, зорієнтованих на посилення комунікативного аспекту у формуванні фінансово грамотної особистості;
- інтенсивним розвитком знань, інформаційних технологій і традиційною системою навчання економіки, її розвитку, що не дає змоги ефективно засвоювати знання, повною мірою входити в сучасний інформаційний простір;
- повільним темпом освітньої діяльності студентів стандартизовано-усталеного рівня і підвищеним інтересом до права в економічних дисциплінах в обдарованих дітей, пізнавальною активністю студентів ініціативно-продуктивного рівня;
- наявним рівнем навчальних досягнень студентів у сфері економічної освіти й об'єктивною потребою в постійному самовдосконаленні, самонавчанні, саморозвитку. Організація освітньо-виховного процесу шляхом застосування

системи методів на рівні сучасних технологій, спрямована на вирішення означених суперечностей, сприяє якісному вдосконаленню університетського курсу правових дисциплін, що викладаються для майбутніх економістів.

Водночас науково-дослідна та виробнича практики засвідчують, що перспективні технології розвитку правових умінь інтегрують більшість наявних загальних і спеціальних методів навчання для майбутніх економістів і надають їм, відповідно до суспільних вимог, якісно нового освітнього рівня. З огляду на це, студенти працюють з електронними виданнями підручників, словників, посібників на гнучких магнітних, лазерних або жорстких дисках, порівнюють на заняттях медіатексти, беруть участь у відеоконференціях, самостійно виробляють правові навички за допомогою комп'ютерних програм-тренажерів тощо.

Зауважимо, вибираючи педагогічну стратегію і тактику, важливо враховувати такі пріоритетні напрями технологічного підходу до організації процесу навчання з права для майбутніх економістів: особистісно зорієнтований (формування юридично-грамотного студента як активного суб'єкта освітнього процесу в різних видах економічної діяльності; для реалізації особистісно зорієнтованого змісту навчання права можна застосовувати різні технології, спрямовані на розвиток правового світогляду, лідерських задатків, економічних та юридичних знань при прийнятті раціональних управлінських рішень у майбутньому); системно-змістовий (розгляд права як цілісної системи з урахуванням правових і економічних чинників, що впливають на функціонування економіки); міждисциплінарний (пов'язаний з правознавством і економікою; для реалізації цього напрямку показовими є інтегровані технології розвитку знань з права в майбутніх економістів); комунікативно-діяльнісний (моделювання на заняттях із правових дисциплін життєвих і уявних соціально-комунікативних ситуацій, які стимулюють спілкування на правничі теми у майбутніх економістів; використання контекстуально-інтерпретаційного аналізу тексту, аналізу економічних та правових процесів; домінування діалогічних методів навчання); продуктивний (застосування різних комбінацій поєднання

методів – алгоритмічних, евристичних, креативних тощо; залучення студента до активної самотійної пізнавальної діяльності, спрямованої на створення навчального продукту з подальшою рефлексією й осмисленням освітньої діяльності).

Отже, зміст економічної освіти в університеті має відповідати позитивному запланованому результату й розкриватися у процесі виконання послідовних взаємопов'язаних технологічних дій, спрямованих на формування правової компетентності студентів. Лише за таких умов навчання буде якісним і продуктивним. У зв'язку з цим технологічний підхід до методів організації навчання права передбачає логічну послідовність взаємопов'язаних етапів:

1) чітке формулювання освітніх, розвивальних і виховних цілей, конкретизація їх з урахуванням специфіки теми, правової, економічної, соціокультурної і діяльнісної змістових ліній і запланованого результату;

3) добір тематичного дидактичного матеріалу, проектування відповідно до заздалегідь визначених цілей організаційної моделі заняття з права – оптимальних форм, методів, навчальних технологій;

4) покрокова реалізація поставлених цілей, спрямування процесу формування правової компетентності особистості на досягнення позитивних результатів;

5) оцінювання поточних результатів, корегування системи форм, методів і засобів навчання з економіки з огляду на показники виконання поставлених завдань;

6) підсумкова оцінка й аналіз кінцевих результатів навчання права для майбутніх економістів та способів їх досягнення.

Зауважимо, що складники процесу економічної освіти у закладі вищої освіти мають забезпечити розвиток не тільки зовнішніх показників рівня правових, економічних умінь та інших навчальних здобутків студентів, а й внутрішніх пізнавальних потреб, особистісних утворень, ціннісних орієнтацій, когнітивного досвіду шляхом ефективного використання доступних методів, перспективних технологій навчання, спрямованих на включення студента в

активну освітньо-пізнавальну діяльність з метою досягнення заданого кінцевого результату.

Методи навчання права здійснюють дидактичний вплив не поодинці, а в комплексі; вони тісно взаємопов'язані, часто взаємопроникають один в інший, у результаті чого можуть складати цілісне процесуальне новоутворення – технологію, спрямовану на формування компетентної у юридичних питаннях особистості. У межах конкретної навчальної технології система методів набуває якісно нового змісту. Відтак, функціональна система методів навчання права – це практична технологія, тобто технологія навчання права для майбутніх економістів, що ґрунтується на сукупності методів, форм, засобів, які в конкретних навчальних умовах дозволяють педагогу, ураховуючи індивідуальні потреби студентів, забезпечити, з одного боку, суспільні потреби в національно свідомій, духовно багатій, комунікативній мовній особистості, а з іншого – актуальний рівень власне предметної підготовки майбутніх економістів.

З огляду на це, аналіз функціонування освітніх технологій дає змогу визначити недоліки багатьох технологічних систем щодо методів навчання (тобто впорядкованої сукупності методів, які використовуються у межах конкретних технологій) як-от: робочий шум; зменшення ролі живого слова викладача у процесі занять; неможливість передбачення поведінки студентів під час нелінійних елементів структури заняття (при цьому поєднання творчого підходу і технологічних систем методів навчання дозволяє розглядати вимоги чітких інструкцій як орієнтир для виходу за межі послідовних дій під час нелінійного мислення); вияв фрагментарності освітнього змісту; збільшення затрат часу на виконання навчальних дій, передбачених інструкцією тощо. Незважаючи на такі недоліки, технологічні системи методів, орієнтовані на заданий результат, більш ефективні для організації навчання. Вони здебільшого легко адаптуються до нових технологій освітнього процесу і сприяють – розвитку в студента в напрямі від лінійного до нелінійного (багатовекторного) і творчого мислення.

Дослідження теорії і практики застосування технологічного підходу до системи традиційних та інноваційних методів навчання права для майбутніх економістів дозволяє стверджувати, що:

- нехтування інноваційними методами в освітніх технологіях унеможливорює перспективний розвиток системи економічної освіти;
- системний метод – це технологія навчання (за В. Паламарчук, системно-структурний метод навчання полягає у зведенні розрізнених елементів в єдину систему й розгляді будь-якого об'єкта як складної системи [148, с 115]);
- ефективна система методів навчання має спиратися на принципи природовідповідності, інтенсивності, інтерактивності, гнучкості, креативності, культурологічності, текстоцентризму;
- однією з найбільш перспективних технологій організації навчання права для майбутніх економістів є технологія продуктивного навчання, зорієнтована на формування фінансово-грамотної особистості.

У дослідженні технологічний підхід було застосовано для розробки технології формування правової компетентності майбутнього економіста. Цей процес реалізовано в процесі підготовки такого фахівця.

Із погляду на це, вважаємо, що в технології повинно бути виділено кілька складників, кожен із яких спрямований на формування правової компетентності майбутніх економістів. Послідовне опрацювання всіх складників відображає одну з основних закономірностей використання технологій.

Змістовно-технологічний складник забезпечений згідно з вибудованою технологією теоретичного і практичного навчання. Теоретична частина – реалізація освітнього процесу, через зміни (доповнення) в робочих програмах із дисциплін, і з урахуванням виявлених проблем було проведено детальний аналіз тематичних планів і програм дисциплін економічного факультету. На основі аналізу було зроблено доповнення до програм навчальних курсів, корекція тематичних планів. У практичній частині, крім традиційної системи практик, виникла необхідність ввести індивідуальне консультування, яке

зорієнтоване на можливість корекції у процесі формування правової компетенції.

Ресурсний складник технології формування правової компетентності майбутнього економіста розкриває проблему; багатогранності й натхнення діяльності сучасного економіста закладу вищої освіти, що забезпечує професійну підготовку майбутніх економістів. А багатогранність і багатоаспектність означають різноманіття виконуваних ним ролей. З метою реалізації ресурсного блоку було розроблено інтегровані заняття, що мали на меті системне формування правової компетентності у процесі вивчення різноманітних професійно спрямованих дисциплін.

Діагностико-критеріальний складник технології правової компетентності майбутнього економіста передбачає оцінку схильності студентів до професійної діяльності його, через визначення їх настанови, переконання, інтелекту, здібностей тощо.

Цей складник відображає сукупність критеріїв і показників, а також діагностичний інструментарій оцінки рівня сформованості.

Цілком зрозуміло, що розроблена технологія є відкритою системою, що передбачає певний результат, але дозволяє коригувати та підвищувати його.

Результативно-коригувальний складник передбачає оцінку результатів формування правової компетентності майбутнього економіста, де можна використовувати узагальнені критерії: ціннісно-настановчий, знаннєвий, дієвий, рефлексивний.

Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що застосування технологічного підходу дозволило розробити модель формування правової компетентності майбутнього економіста, що передбачала поетапну реалізацію завдань та націлена на очікуваний результат. Такий підхід уможливорює розробку різних варіантів реалізації технології, можливість її коригування з метою постійного оновлення та підвищення ефективності навчання.

2.5. Компетентнісний підхід у векторі фахової підготовки майбутніх економістів

Компетентнісний підхід був предметом досліджень як українських (В. Андрющенко, І. Бех, Н. Бібік, А. Богущ, Г. Гаврищак, І. Драч, О. Копусь, С. Николаєнко, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Ситник, Г. Терещук та ін.), так і зарубіжних учених (Дж. Равен, Э. Зеер, Д. Хаймс, Р. Уайт та ін.).

Компетентнісний підхід певною мірою залежить від розуміння сутності та змісту понять «компетенція» і «компетентність». Деякі науковці практично не розмежовують ці поняття. З огляду на це, Н. Бібік вважає, що причиною ототожнення понять «компетенція» і «компетентність» є неточний переклад з іноземної мови: «...запозичення термінології із зарубіжних видань через неточності перекладу внесло безліч непорозумінь у з'ясуванні явищ, які за своєю сутністю не є новими ні для української термінолексичної традиції, ні для педагогічної дійсності» [21, с. 46]. У цьому зв'язку, розглянемо зміст понять «компетенція» і «компетентність».

Схарактеризуємо насамперед поняття «компетенція». Звернімось до словникових джерел, за якими «компетенція» – це «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [136, с. 305], це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії) [67, с. 409].

А. Хуторської визначає компетенцію якісним продуктом сукупності знань, досвіду, умінь та здібностей, що сприяють ефективному вирішенню питання у певній діяльнісній сфері, та трирівневу ієрархію компетенцій: ключові, загальнопредметні, предметні і вважає, що до компетенції належить сукупність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок, способів діяльності)

[205, с. 58-64]. Такої самої думки дотримуються й інші науковці (В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.). Учені (В. Кальней, С. Шишов) додають до них ще цінності й схильності. Водночас, на їхню думку, недостатньо лише володіти компетенцією, необхідно вміти застосовувати її в дії, в тій чи тій ситуації. За словами вчених, компетенція – це те, що породжує вміння, дію, це можливість установалення зв'язку між знаннями і ситуацією; це можливість знайти знання і дію для вирішення проблеми [665, с. 58].

С. Шишов зазначає, що «компетенція – загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, набутих під час навчання» [210, с. 30]. О. Дахін вважає, що компетенція – сфера діяльності або коло питань, у яких людина професійно обізнана, володіє системними знаннями та великим досвідом роботи. Компетентність у певній галузі – це наявність у людини необхідних знань і здібностей, які дають змогу аналізувати, робити висновки й приймати ефективні рішення, а також раціонально діяти, реалізуючи вказані рішення [63, с. 138].

Зауважимо, «загальна здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності знання, вміння й навички, а також узагальнені способи виконання дій, що зумовлюють здатність діяти самостійно та відповідально в межах компетентності: компетенція проявляється в конкретних ситуаціях, певних обставинах і є інтеграцією знань, умінь, досвіду і соціально-професійної ситуації» – вказує Е. Зеєр [74, с. 36].

Аналіз контексту вживання поняття «компетенції», на думку Н. Бібік, дозволяє розуміти його як соціально закріплений освітній результат. Відтак, компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду, ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [20, с. 21].

Г. Селевко зауважує [177, с. 139], що компетенція – освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, в реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях виконувати з поставлені

завдання; форма поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні довкілля. З огляду на це, компетентність – інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання і соціалізації та зорієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності.

Дещо по-іншому тлумачить поняття «компетенція» О. Пометун [164, с.66], яка розкриває передусім як коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У межах своєї діяльності особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність у певній сфері діяльності. У свою чергу, компетентність – це результативно діяльнісна характеристика освіти.

І. Зимняя запропонувала поділ компетенцій на три групи: 1) компетенції, що відображають ставлення людини до самої себе, як особистості – особистісно-суб'єктна компетентність; 2) компетенції, що демонструють взаємовідносини з іншими людьми – соціально-комунікативна компетентність; 3) компетенції, що пов'язані з діяльністю людини і виявляються в різноманітних формах та типах – професійна компетентність [76, с. 18-21]. Як бачимо, складниками узагальнених компетентностей виступають різні види компетенцій.

Відтепер з'ясуємо поняття «компетентність». За словниковими джерелами, компетентність – це «1. Особистісні можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень чи вирішувати питання самому, завдяки наявності в нього певних знань і навичок; 2. Рівень освідченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної чи практичної діяльності» [99, с. 133], (від лат. *competens* – відповідний, здатний) – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з довколишнім

[209, с. 203]; це: 1) міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності завдань, що ними виконуються [154, с. 237]. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища; це набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства; це інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь, навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [67, с. 408].

Науковці розуміють компетентність таким чином: це володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній [102, с. 9], сукупність відповідних знань, умінь та здібностей, адекватних та доступних для вирішення комунікативних завдань (О. Сидоренко) [180], самостійно реалізована здібність, що заснована на набутих знаннях дитини, її навчальному й життєвому досвіді, цінностях і схильностях, яка розвивається в пізнавальній діяльності й освітній практиці (А. Баранніков) [8, с. 12], здібність до здійснення практичної діяльності, що вимагає наявності понятійної системи, і, як наслідок, розуміння, відповідного типу мислення, що дозволяє оперативно вирішувати проблеми й завдання (Д. Іванов) [77], інтелектуально й особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенціях (І. Зимняя) [75], здатність людини успішно виконувати певну діяльність, є характеристикою суб'єкта з професійного погляду (Н. Бібік) [21, с.48].

За Дж. Равеном, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі, що включає

знання, предметні навички, способи мислення, відповідальність за свої дії. Компетентність, за словами автора, містить комплекс компетенцій і використовує для їх визначення такі категорії, як «готовність», «здібність», психологічні характеристики «відповідальність», «впевненість», «довіра», «толерантність», що засвідчує інтегральний характер компетентності і її безпосередній зв'язок з потребами особистості [170, с. 43]. В основі компетентності лежить глибока зацікавленість людини у здійсненні нею ціннісно зорієнтованої діяльності (Дж. Равен), інтегрований характер поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяють ефективно розв'язувати певні проблеми і завдання у конкретному виді діяльності (О. Пометун) [22, с. 18].

Заслуговує на увагу підхід І. Беха щодо визначення сутності поняття «компетентність», який учений розуміє насамперед як досвідченість суб'єкта в певній галузі, а не як обізнаність, поінформованість суб'єкта в певній галузі. Учений наголошує на тому, що «компетентність спонукається мотивом, що ґрунтується на прагненні самоствердження, переживанні почуття гідності та широкими соціальними мотивами; компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які мають перетворитися на систему компетентностей суб'єкта. Лише власні наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності» [17, с. 26-27].

Отже, компетентність можна розглядати як результат опанування компетенцій, це компетенції в дії, яку виконує конкретна людина, що дозволяє схарактеризувати її на поведінковому, особистісному, виконавському рівнях.

Компетентність у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, вміння, навички. На переконання А. Богуш, компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за

задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [23, с. 161].

На думку В. Лугового, компетентність є інтегральною характеристикою особистості, яка включає такі диференціальні компоненти: інструментальні; міжособистісні; системні, що характеризують «реалізаційну здатність людини», яка є ключовою для розуміння сутності компетентності. За словами вченого, така специфічна особистісна характеристика виявляється у здатності людини до самореалізації, реалізації життєвих цілей і завдань, розв'язання задач [121]. Науковець виокремлює п'ять видів компетентностей: інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, діалого-комунікаційні і художньо-творчі. Учений розглядає компетентності як здатності, що мають трискладову психологічну будову, яка забезпечує здійснення діяльності й синтетично складається з потреб (мотиватор будь-якої діяльності), здібностей (психічні механізми задоволення й розвитку потреб) та вмінь (способи реалізації й розвитку здібностей), останнє, зауважує В. Луговий, зумовлює для формування компетентностей застосування педагогіки особистісного розвитку [121, с. 16].

У дослідженнях І. Зимньої і А. Маркової виокремлюється ще низка різних видів компетентностей: мотиваційна, когнітивна, операціональна, етична, соціальна, поведінкова [75, с. 18-21], А. Маркова виокремлює ще й спеціальну (володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший розвиток), соціальну (володіння спільною професійною діяльністю, а також відповідними прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці), особистісну (володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості), індивідуальну (володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження) [172]. Л. Гузєєв характеризує комунікативну (здатність

вступати в комунікацію з метою порозуміння) й предметну (здатність аналізувати й діяти з погляду певних галузей людської культури) компетентності [172].

На погляд М. Чошанова, компетентність передбачає постійне поповнення знань, володіння новою інформацією для успішного здійснення цих знань у конкретних умовах, тобто володіння оперативним і мобільним знанням. Автор до структури компетентності включає змістовий (знання) і процесуальний (уміння) компоненти [207, с. 93]. У роботах російських дослідників (В. Болотов, І. Зимняя, В. Серіков, А. Хуторської та ін.) змістовий аспект поняття компетентності включає такі складники: мотиваційний (готовність до прояву знань, умінь і навичок), когнітивний (володіння знаннями), діяльнісний (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності), аксіологічний (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності й особистого зростання).

Оскільки компетентність є основою будь-якої свідомої діяльності, то, на думку М. Голованя, структуру поняття компетентності можна зіставити зі структурою діяльності, до складу якої входять її компоненти: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування діяльності, перелік дій, виконання дій [55, с. 29].

Отже, компетентність – це загальна здатність особистості, що базована на набутих знаннях, досвіді і цінностях, здібностях та вміннях; інтегративне, багатокомпонентне й багатогранне явище, що характеризує кожного індивідуума як суб'єкта, який реалізується в практичній діяльності (О. Тімець).

За твердженням, українського дослідника С. Бондар [30] наголошує, що поняття «компетентність» не зводиться ні до знань, ні до вмінь, ні до навичок. Компетентність можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями та ситуацією або, в широкому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання й дію), яка підходить для розв'язання проблеми. Відтак, значна роль застосування компетенції належить

обставинам, оскільки її не можна визначити через певну суму знань і вмінь. Тому вміння мобілізувати і використовувати в конкретній ситуації знання та досвід означає бути компетентним. Проте, щоб проявилась компетентність, необхідно звернути увагу на конкретну ситуацію, в якій вона реалізується.

Тому вміння пов'язати та мобілізувати знання, уміння і поведінкові відношення, які впливають на умови конкретної діяльності визначають компетенцію. Впродовж життя людина має можливість постійно вдосконалювати власну компетентність, розвивати її, доповнювати. Зауважимо, що компетентна особистість – це особистість із сформованими компетенціями.

У межах дослідження важливо підкреслити, що за визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття «компетентність» розглядається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. У зв'язку з цим поняття компетентності містить набір знань, навичок і відносин, що допомагають особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [141].

Визначено, що компетентності, на думку О. Овчарук [141], це індикатори, які дозволяють визначити готовність особистості до життя, до подальшого розвитку і активної участі в суспільстві.

У вирішенні цієї проблеми виходимо з того, що на відміну від поняття «компетентність», компетенція є відірваною від суб'єкта й розглядається як соціальна норма до фахової компетентності працівника, що потрібна для його якісної продуктивної діяльності. Фактичним результатом отримання компетенцій є компетентність, що на відміну від компетенцій передбачає індивідуальну характеристику, ставлення працівника до предмета діяльності.

Акцентуємо увагу, що компетенції є виведені як фактичні вимоги до професійних і фахових здібностей і знань, ставлень до життєвих цінностей,

способів діяльності, якостей особистості, досвіду творчої діяльності, яка діє в соціумі. Отже, компетентність – це поняття, що стосується особистості людини, розкриває аспекти її поведінки й забезпечує професійно якісне виконання роботи. Компетенція – це поняття, що стосується роботи, й характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним [33].

Проблематику компетентнісного підходу та компетентнісно зорієнтованої освіти нині розробляють та опрацьовують відомі міжнародні організації, зокрема: ЮНЕСКО, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо.

Становлення компетентнісного підходу в освіті пройшло кілька етапів розвитку. Особлива роль у цій проблемі, належить І. Зимній [75], яка умовно виділяє три етапи: на першому етапі (1960-1970 рр.) було введено поняття «комунікативної компетентності» (Д. Хаймс), досліджено різні види мовної компетентності та створено передумови для розмежування понять «компетентність» та «компетенція». На другому етапі (1970-1990 рр.) категорія «компетентність» упроваджується в теорію та практику вивчення мов, вводиться поняття «соціальної компетентності». Починаючи з третього етапу (1990 р.) питання компетентнісного підходу в освіті почали активно досліджуватись у низці європейських країн.

Аналіз фахової вітчизняної та зарубіжної наукової літератури [31], [141], [204], [227], [216], [217], [223] дозволив прослідкувати розвиток ідеї компетентнісного підходу у в освіті в країнах ЄС:

Під час симпозіуму Ради Європи 27-30 березня 1996 року в м. Берн (Швейцарія) вперше було окреслено концептуальні засади компетентнісного підходу в навчанні та принципи визначення переліку ключових компетенцій [31, с. 94].

Федеральний статистичний департамент Швейцарії та Національний центр освітньої статистики США й Канади започаткував програму

«Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» зі скороченою назвою «DeSeCo» (1997 р.) [141].

У 1999 році в м. Болонья (Італія) учасниками зустрічі узгоджена спільна заява «Європейський простір закладів вищої освіти». Якість освіти визначена пріоритетним завданням її розвитку [204].

Євросоюзом сформульована стратегія розвитку освіти: перетворення ЄС на конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань, обґрунтовано ідею навчання протягом життя. Запропоновано розробку «Європейська довідкова система новітніх базових навичок для реалізації ідеї навчання упродовж життя» (2000 рік, м. Лісабон, Португалія) [204].

У 2000 році країни-члени Організації економічного співробітництва та розвитку зробили перші спроби оцінювання компетентностей через міжнародні тести PISA. У тестах було закладено оцінювання крос-змістових компетентностей, деякі аспекти ставлення до навчання, вміння застосовувати комп'ютер, саморегуляторне навчання тощо [141].

Робоча група експертів Ради Європи запропонувала основні галузі ключових освітніх компетентностей: фундаментальні (навички лічби та письма); базові компетентності в галузях математики, природничих наук та технологій; іноземні мови; ІКТ-навички та використання технологій; уміння навчатись; соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура (2001 рік, м. Стокгольм, Швеція).

У 2005 році Європарламентом та Радою Європи затверджено документ «Ключові компетентності для навчання протягом життя» [204].

У 2009 році опубліковано звіт «Key Data on Education in Europe 2009», в якому наголошується про навчання протягом життя для досягнення ключових компетентностей [227].

Водночас у матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що застосування терміна «компетентність» або «компетенція» для визначення цільових настанов вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно)

академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ЗВО. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти в напрямку більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя.

Отже, чітке розмежування понять «компетентність» і «компетенція» дає змогу визначити сутність і вектор реалізації компетенційного підходу в межах започаткованого дослідження. Концептуальну базу дослідження впровадження компетенційного підходу в освітній простір, зокрема у фахову підготовку майбутніх економістів, становлять праці вітчизняних та зарубіжних науковців у таких площинах: – світовий досвід професійної компетенційно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців (Н. Бібік, А. Богуш, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, Н. Постригач, О. Савченко, Н. Сороко, С. Трубачева та ін.); – загальнопрофесійна компетенційно зорієнтована підготовка майбутніх фахівців (Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Дибкова, Н. Кічук, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пащенко, О. Пометун, Н. Терентьева, Т. Франчук та ін.); – психологічні засади професійної компетенційно зорієнтованої підготовки майбутніх фахівців (І. Богданова, Є. Єгорова, О. Ігнатович, А. Линенко та ін.); – спеціальна професійна компетенційно зорієнтована підготовка майбутніх фахівців (М. Карп'юк, Л. Кайдалова, З. Курлянд, І. Машкова, Н. Микитенко, О. Тарнопольський, Г. Тимошук, Г. Яворська та ін.); – компетенційний підхід у фаховій підготовці майбутніх педагогів (А. Богуш, О. Бігич, В. Бутенко, С. Гаврилюк, Н. Грама, Р. Гуревич, Т. Жаровцева, Л. Зайцева, М. Кадемія, Е. Карпова, І. Княжева, Т. Койчева, Н. Литвинова, Н. Луцан, Л. Морська, В. Нестеренко, І. Пальшкова, Ю. Радченко, Т. Степанова та ін.); – компетенційний підхід у фаховій підготовці майбутніх економістів (Н. Баловсяк, В. Власов, О. Загородна, О. Зарубіна, Л. Дибкова, Г. Копил, В. Лозовецька, В. Приходько, В. Черевко та ін.).

З огляду на це, компетентнісний підхід визнаний на сьогодні як один із перспективних підходів у покращенні та модифікації змісту освіти. Зазначимо, що дослідження компетентнісного підходу надзвичайно різноаспектні, проте в наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників немає єдиного підходу до розуміння змісту цього поняття.

Особлива роль у цій проблемі, належить Л. Хоружій [204], яка розглядає компетентнісний підхід як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток основних компетентностей, які названо ключовими, а також предметними. Як видно, мета компетентнісного підходу – забезпечення якості освіти. Компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: самовизначеність, здатність до навчання, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності. Отже, сутність освітнього процесу в умовах компетентнісного підходу – створення конкретних ситуацій і всебічна підтримка дій, які безпосередньо впливають на формування певної компетентності та компетенцій.

На думку О. Лебедєва [115, с. 3], компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів. До таких принципів автор відносить такі:

- мета освіти має полягати в розвитку осіб, які навчаються здатності самостійно розв’язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і власний досвід;

- зміст освіти має розкривати дидактично адаптований соціальний досвід розв’язання пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних та інших проблем;

- мета організації освітнього процесу має полягати у створенні умов для формування в осіб, які навчаються, досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем, що становлять зміст освіти;

– оцінка освітніх результатів має ґрунтуватися на аналізі рівнів освіченості, досягнутих тими, хто вчиться, на певному етапі їхнього навчання [115, с. 3].

Поділяємо думку, що компетентнісний підхід передбачає поступову переорієнтацію домінувальної освітньої парадигми з перевагою трансляції знань, формування навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і усталеної життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно й комунікаційно насиченого простору [177, с. 138]. Отже, вважаємо, особливістю навчання на основі компетентнісного підходу є: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; ураховується переважно здатність виконання практичних завдань, натомість беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні, частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва) [134, с. 98-99].

У своїх міркуваннях відштовхуємося від визначення Н. Веселовської [42], яка вважає, що саме компетентнісний підхід зможе привести у відповідність професійну освіту та потреби ринку праці, оскільки цей підхід пов'язаний із замовленням на освіту працедавців, тих, кому потрібний компетентний фахівець. Натомість це можливо тоді, коли освіта стає особливо значущою діяльністю студента. Таку освіту неможливо «дати», вона здобувається тільки в процесі самостійної роботи студента. Отже, компетентнісний підхід – це підхід, що акцентує на результатах освіти, які визнаються вагомими за межами системи освіти, причому як результат розглядається не обсяг засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних професійних ситуаціях.

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що як зазначають науковці (Н. Бібік, А. Богуш, І. Єрмаков, Е. Зеєр, В. Лозова, О. Локшіна, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.), компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти:

навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. В якості інструментальних засобів досягнення цих цілей виступають такі освітні конструкти, як компетентності та компетенції. Отже, науковці доходять висновку про необхідність переходу до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, що пов'язано не із заміною однієї моделі іншою, а постійним співіснуванням двох парадигм – знаннєво-предметної та культурно-компетентнісної.

Цілком слушно зазначається О. Андрєєвим, що концептуальні координати компетентнісного підходу визначено досить чітко – це посилення практичної орієнтації освіти, виходячи поза межі «зунівського» освітнього процесу [2]. З огляду на це, перспективність компетентнісного підходу, на наш погляд, полягає у сформованості готовності майбутнього економіста до успішної економічної діяльності в різних сферах і напрямках освіти, завдяки комплексному застосуванню наукових методів і різних дослідницьких стратегій на міждисциплінарному ґрунті.

Зазначимо, що найбільш продуктивними в реалізації компетентнісно-діяльнісного підходу вважаються ідеї наукової школи В. Давидова і Д. Ельконіна, в якій елементарною одиницею діяльнісного змісту освіти виступає спосіб (принцип) діяльності, а оволодіння діяльнісним змістом спричинює зміну вихованця як суб'єкта діяльності [62]

Сьогодні в науці виокремлюється тенденція введення компетентнісного підходу не тільки в нормативний, але й у практичний складники освіти, розробляється опис змістових характеристик результатуючих одиниць змісту освіти (компетентностей, компетенцій). Згідно з компетентнісним підходом у професійній освіті відбуваються зміни цілей: від озброєння професійними знаннями і вміннями – до професійного розвитку майбутнього фахівця, від підготовки вузького спеціаліста – до підготовки професіонала, що володіє різними компетентностями, тобто узагальненими способами виконання дій, набутих у процесі навчання. Проте компетентнісний підхід необхідно

розглядати не тільки як засіб оновлення змісту вищої економічної освіти, а й як механізм його приведення до вимог сучасності, оскільки він дозволяє вносити сутнісні корективи в організацію процесу підготовки фахівців як дослідників.

Зауважимо, що аналіз наукових джерел із професійної освіти (Е. Зеєр, І. Колеснікова, В. Лозова, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Щербаков та ін.) свідчить, що загальна феноменологія компетентності майбутнього педагога знайшла відображення у великій кількості педагогічних досліджень, при цьому сам термін у більшості випадків вживається для позначення високого рівня кваліфікації та професіоналізму людини. Невід’ємним атрибутом професійної компетентності виступають прийоми та алгоритми дій, притаманні відповідним предметним сферам. Як зазначає Н. Бібік [21], сутність компетентнісного підходу виявляється у засвоєнні методів здобуття знань, адже розуміння знань – це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам’яттю людини дійсність, а, зокрема, й способи діяльності, вміння, тобто знання в дії.

Так, пріоритетним у процесі підготовки майбутнього економіста повинен стати компетентнісний підхід до проектування і реалізації освітнього процесу, що передбачає орієнтацію всіх його складників на здобування майбутнім фахівцем компетентностей, наявність яких дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність і вдосконалювати її з урахуванням перспектив розвитку [85].

На думку європейських дослідників, ключові компетентності мають бути інтегровані у зміст дисциплін, а не являти собою окрему частину освітнього плану [187].

Визначено, що важливого значення набувають результати проекту «Tuning Education Structures in Europe» («Налагодження освітніх структур у Європі») [232], підтриманого Європейською Комісією, у якому для реалізації цілей Болонської декларації поставлено завдання визначити точки

конвергенції та виробити спільне розуміння кваліфікацій за рівнями в термінах компетенцій і результатів навчання [188].

Зокрема, результати досліджень Л. Мітіної [119, с. 31-32] вказують, що від компетентності фахівця залежить його конкурентоздатність. Таким чином, необхідно, щоб фахівець не просто відповідав вимогам нормативних документів щодо професійної діяльності, а головне, щоб був готовий до досягнення ефективних результатів діяльності, прогнозування розвитку професійних подій при різних обставинах; до побудови ієрархій цілей професійної діяльності у відповідності з професійною ситуацією, до виокремлення головного і другорядного, розміщення акцентів у професійній діяльності згідно вимог роботодавця; відповідати запитам, які склались у реальній професійній діяльності, а не згідно кваліфікаційних вимог.

В Концепції розвитку економічної освіти в Україні [101] зазначено, що результативність професійної діяльності майбутнього економіста забезпечується використанням компетентнісного підходу в процесі навчання в умовах ЗВО. За А. Хуторським, професійна компетентність – це володіння людиною комплексом відповідних компетенцій, що включає її особистісне ставлення до них та предмета діяльності [205].

Низка наукових праць спрямована на дослідження професійної компетентності майбутніх економістів у різних аспектах: А. Спіциної [189] (засобами інтерактивних технологій навчання); О. Яковенко [212] (у процесі практичної підготовки); Т. Крутоус [107] (у процесі навчання природничо-наукових дисциплін); І. Власюк [43] (у процесі вивчення фахових дисциплін); К. Михасюк [131] (у процесі навчально-виробничої практики в коледжах економічного профілю); Н. Болюбаш [28] (засобами мережевих технологій); Н. Баловсяк [7] (у процесі професійної підготовки).

Дисертаційне дослідження А. Спіциної [189] присвячено проблемі формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання в процесі професійної підготовки. У

роботі здійснено теоретичний аналіз компетентнісного підходу у сучасній освіті та уточнено зміст і структуру досліджуваної дефініції.

Предметом дослідження А. Спіциної [189] визначено педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій. Вчена розкриває особливості формування професійної компетентності майбутніх економістів та використання інтерактивних технологій у практиці їх підготовки. На її думку, вибір інтерактивних технологій ґрунтувався на таких принципах: адаптивності; активізації всіх студентів до навчально-пізнавальної діяльності; професійного занурення; ускладнення інтеракцій у процесі їх використання. З метою реалізації зазначених принципів під час практичних занять найбільш оптимальними виявились інтерактивні вправи для роботи в мікрогрупах, інтеракції для актуалізації опорних знань, метод випадку, практичні ситуативні вправи, навчально-ділові ігри, інтелектуальні вправи для самостійної роботи студентів на основі інтерактивної взаємодії на рівні «студент – джерело інформації» (вправи на активізацію миследіяльності і змістотворчості), організація діалогічно-полілогічної взаємодії на лекційних заняттях.

У якості структурних компонентів професійної компетентності майбутніх економістів нею виокремлено мотиваційний (внутрішня мотивація, професійна позиція), когнітивний (професійні знання, оновлення знань) і операційно-діяльнісний (професійні вміння, професійні навички, професійний досвід, індивідуально-психологічні особливості людини) компоненти. Автор науково обґрунтовує модель формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій у вивченні фахових дисциплін, цілісність якої забезпечується органічним зв'язком мети і результату дослідження.

Проблему формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки досліджувала О. Яковенко [212]. Автором, розроблено модель формування професійної компетентності

майбутніх економістів у процесі практичної підготовки, яка базується на принципах систематичності та послідовності, компетентності, проблемності, практичної спрямованості, професійного саморозвитку та індивідуалізації, передбачає застосування компетентнісного, системного та практико-орієнтованого підходів. Модель орієнтована на професійно-практичну підготовку майбутніх економістів завдяки системі чотирьох послідовних практик: навчально-комп'ютерну, навчальну практику «Віртуальне підприємство», виробничу, переддипломну. Важливе місце в моделі відводиться особистості студента та науково-педагогічним працівникам (викладачам, керівникам практик, тьютерам), які є ключовими учасниками освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Авторська методика передбачає такі етапи формування професійної свідомості студентів, як адаптація до професійної діяльності, їх самоактуалізація та самовизначення; містить практично-закріплюючий етап – творчу роботу на практичних і семінарських заняттях та проходження студентами системи практик, а також оцінно-коригувальний, який передбачає діагностику сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх економістів.

Предметом дослідження Т. Крутоус [107] були педагогічні умови формування фахової компетентності майбутніх економістів у процесі навчання природничо-наукових дисциплін. Вченою виокремлено й обґрунтовано місце та роль формування математичної, пізнавальної, інформатичної та технологічної складових фахової компетентності майбутнього бакалавра економіки. Вимірювачем фахової компетентності в майбутніх бакалаврів економіки, на думку вченої, є теоретичні знання, практичні вміння, особистісні здатності до виконання завдань майбутньої професійної діяльності. Зокрема, доведено, що для розвитку в майбутнього бакалавра економіки здатності до математичного моделювання економічних процесів ефективним є використання економіко-математичних методів та моделей, спеціальних систем задач, дистанційних курсів, лабораторних занять, проектного методу, проблемних ситуацій, імітаційних методів тощо.

Автор обґрунтовує доцільність використовувати системи професійно-орієнтованих завдань, ділових ігор, аналіз господарських ситуацій тощо.

Фахову компетентність майбутнього бакалавра економіки Т. Крутоус [107] трактує як інтегральну особистісно-професійну характеристику, що вказує на готовність і здатність майбутнього бакалавра економіки комплексно й ефективно розв'язувати завдання майбутньої професійної діяльності. Автор виокремлює компоненти фахової компетентності майбутнього бакалавра економіки: математична, пізнавальна, інформатична, економічна, технологічна, мовна компетентність за фаховим спрямуванням. На думку вченої, природничо-наукові дисципліни відіграють важливу роль у формуванні математичної, пізнавальної, інформатичної та технологічної компетентностей майбутнього бакалавра економіки. В процесі навчання природничо-наукових дисциплін є необхідним і можливим формувати в майбутнього бакалавра економіки здатність до побудови, дослідження та використання економіко-математичних моделей; уміння ефективно використовувати методи лінійного, динамічного програмування; готовність застосувати елементи теорії ймовірності та математичної статистики під час планування, організації та управління виробництвом, оцінювання якості продукції, системного аналізу економічних структур і технологічних процесів; готовність до роботи зі спеціальним програмним забезпеченням.

Професійно-термінологічна компетентність І. Власюк [43] розуміє як здатність доцільно та влучно використовувати економічні терміни в процесі виконання посадових обов'язків, спираючись на досвід, одержаний під час навчання у ЗВО, мотивуючи себе значними успіхами у майбутній професійній діяльності. Досліджувана нею проблема є багатогранною, оскільки включає різні компоненти (професійно-креативний, професійно-діяльнісний, мотиваційно-вольовий, комунікативно-особистісний, когнітивно-пізнавальний), що стосуються як внутрішнього стану та внутрішньої визначеності майбутнього фахівця, його професійної реалізації та професійного розвитку, так і його здатності одержувати й успішно

засвоювати нові знання з подальшим їх практичним застосуванням, використовуючи в цих випадках креативний підхід.

Зазначимо, що кожний визначений критерій надавав можливість оцінити рівень розвитку професійно термінологічної компетентності, зокрема: результативність використання економічної термінології (рівень засвоєння термінів), обсяг термінологічних знань, розвиток пізнавальних якостей, професійна спрямованість та самовизначеність особистості, умотивованість вивчення фахової термінології, розвиток волевих якостей та розвиток творчих здібностей. Автором констатовано три рівні сформованості професійно термінологічної компетентності (шаблонний/низький, ініціативно-стандартизований/середній та продуктивно-творчий/високий), що надають загальні уявлення про сформованість професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

На думку автора, реалізація таких організаційно-педагогічних умов: упровадження інтерактивних та імітаційно-ігрових форм навчання з метою підвищення вмотивованості студентів щодо оволодіння фаховою термінологією; застосовування ситуативного моделювання з метою свідомого оволодіння та практичного застосування професійної термінології; використання інформаційно-комп'ютерних технологій для оптимізації оволодіння студентами нових економічних понять, сприяла високим показникам сформованості досліджуваної компетентності, розширила студентський словник економічної термінології.

Дисертаційне дослідження К. Михасюк [131] присвячено проблемі формування професійної компетентності майбутніх бухгалтерів у процесі навчально-виробничої практики в коледжах економічного профілю. Поняття «професійна компетентність майбутніх бухгалтерів» трактується вченою, як володіння спеціальними знаннями, вміннями, навичками й досвідом та здатність застосовувати їх для виконання професійних функцій. Автором визначено педагогічні умови: науково-методичне забезпечення навчально-виробничої практики; використання нетрадиційних форм організації

навчально-виробничого процесу; комп'ютеризація та інформатизація виробничого процесу і доведено ефективність їх реалізації. За результатами дослідження підтверджено ефективність запропонованої авторської методики.

Н. Болюбаш досліджувала особливості формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій [28]. Автором теоретично обґрунтовано та розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу, що містить блоки: цільовий, змістовний, психологічний, організаційний і результативний. Реалізація запропонованої моделі базується на розміщеному в інформаційному середовищі Moodle навчально-методичному комплексі, до складу якого входять дистанційні курси для вивчення дисциплін комп'ютерного циклу [28, с. 15].

Особливості формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки досліджувалися Н. Баловсяк. У процесі проведеного дослідження було розроблено та обґрунтовано технологічну модель формування інформаційної компетентності, яка визначає мету, функції, зміст та умови формування інформаційної компетентності майбутнього економіста і містить такі складові, як організаційно-педагогічну, змістову, процесуальну, ціннісно-мотиваційну [7, с. 13].

У загальному вигляді професійну компетентність майбутнього економіста можна представити як комплекс професійних знань, умінь, навичок, відносин та професійних якостей особистості фахівця, що дозволяє виконувати професійні завдання.

У структурі професійної компетентності економіста виокремлюємо (див. рис. 2.1):



Рис. 2.1. Види професійних компетентностей економіста

– особистісно-індивідуальну компетентність – сукупність компетенцій, що відображають професійно спрямовані переконання, цінності, потреби, вольові риси особистості, мотиви професійної діяльності, вміння досягати поставленої мети при виконанні професійних завдань;

– предметно-практичну компетентність – компетенції, що включають систему фундаментальних знань класичних наук, соціально-економічних законів та теорій, сутності, структури й тенденцій розвитку економічних систем; методів економічного аналізу господарських процесів на мікро- та макрорівнях, методів прийняття рішень; операційних знань, умінь та навичок щодо виконання функціональних обов’язків; система знань нормативної та правової бази, галузевих стандартів; розвиненість умінь застосування цих знань на практиці;

– інформаційну компетентність – компетенції, що містять систему знань і вмінь за допомогою наявних засобів інформаційних технологій самостійно проводити пошук, аналіз, відбір, обробку та передачу необхідної інформації;

– управлінську компетентність – сукупність компетенцій, що включають систему знань основ теорії управління; розвиненість умінь планування, формування цілей та завдань діяльності, організації діяльності, аналізу результатів діяльності, виокремлення та формулювання проблемних аспектів професійної діяльності, впровадження прогресивних форм і методів професійної діяльності;

– пізнавальну компетентність – інформаційні компетенції, які відображають систему знань і вмінь пізнавальної діяльності; розвиненість умінь цілезабезпечення, самостійної навчально-пізнавальної діяльності, самооцінки; система вмінь створення, опанування й використання інновацій у професійній діяльності;

– комунікативну компетентність – система знань та вмінь взаємодії з оточуючими людьми, розвиненість умінь професійного спілкування та роботи в групі [27, с. 92].

– правову компетентність – це система знань та вмінь за допомогою яких можна розв’язувати проблеми або задачі, пов’язані з правом, складниками якої є правова освіта, освіченість, свідомість, та правова культура, більш докладно їх характеристику позиціонуємо в наступному параграфі.

Отже, професійна підготовка майбутніх економістів є процесом формування професійних знань, практичних вмінь і навичок студентів, мотивації до навчання і саморозвитку та вмінь самостійної організації навчального процесу.

2.6. Сутність і характеристика правової компетентності майбутніх економістів у сучасних дослідженнях

Виходячи з логіки започаткованого дослідження, зупинимося на працях тих науковців, які безпосередньо або опосередковано висвітлюють проблематику правової компетентності фахівця.

Як важлива складова професійної компетентності майбутнього фахівця, правова компетентність формується на всіх етапах його професійного становлення. Університетський період професійної підготовки студентів у цьому відношенні має специфічний і водночас вагомий формувальний вплив. Розглянемо складники правової компетентності:

Правова освіта – це процес цілеспрямованого передавання знань, умінь і формування усталених навичок у галузі правової дійсності, що дозволяють не тільки мати теоретичні уявлення про певні юридичні норми життя, закони країни, а й застосовувати ці норми на практиці [151, с. 33]. Правова освіта як елемент системи виховного процесу – необхідний етап правової соціалізації особистості, в межах якої формуються її ціннісно-правові орієнтації [151, с. 33–34].

Правова освіченість, за А. Столяренком, характеризується наявністю у громадянина знань, поглядів і переконань, що дозволяють правильно розуміти й оцінювати правову сферу суспільства, права і свободи, їх межі, зв'язки прав, свободи та відповідальності (у кого більше прав, у того більше обов'язків, у кого менше обов'язків, у того і менше прав тощо) [191].

Правова культура громадянина вирізняється: повагою до закону та законності, ставлення до них як до групи вищих соціальних цінностей, як до норм, що стверджують мораль і захищають людину; потребою, бажанням, звичками постійно поводитися правомірно, неприйнятністю іншої поведінки; прагненням до вибору лише правомірних способів і засобів задоволення своїх потреб.

Поняття правової компетентності є об'єктом вивчення багатьох

дослідників (П. Баранов, А. Дахін, А. Крижанівський, Є. Майорова, А. Овчинніков, О. Панова, Є. Певцова, І. Покровський, Т. Соловйова, С. Треніхіна та ін.). Так, С. Треніхіна правову компетентність розуміє як комплекс знань, ідей, ціннісних уявлень, що визначають вибір обґрунтованої законом поведінки людини. Необхідним складником такого комплексу є правова освіта, формування політичної і правової свідомості, навичок самовизначення щодо явищ політичного та правового життя суспільства, вміння давати власну оцінку політичним і моральним явищам» [195, с. 241].

На думку Є. Майорової, правова компетентність – це «здатність... до ефективного здійснення професійної діяльності в умовах фінансово-економічної самостійності» [122, с. 69]. Як бачимо, автор акцентує на такій сутнісній рисі правової компетентності, як практична спрямованість, дієвість. Правова компетентність спеціаліста, зазначає М. Полякова – це цілісне утворення його особистості, що відбиває готовність до вирішення завдань, які потребують правових знань, а також до їх використання у професійній діяльності [161, с. 46].

На думку О. Болотової, правова компетентність визначається рівнем правосвідомості студента та його правової активності. Саме це утворення й дає змогу майбутньому фахівцеві, як активному учаснику освітньої політики держави, найбільш повно й чітко реалізувати власні вміння щодо розв'язання проблемних питань освітнього процесу, які потребують компетентного супроводу. Зазначене дає змогу наблизитися до розуміння функціональної ролі правової компетентності фахівця у професійній діяльності [25].

К. Левитан під правовою компетентністю розуміє здатність людини ефективно вирішувати проблеми правовими засобами, які виникають у житті [116, с. 51]. Звідси випливає, що правова компетентність будь-якого фахівця, як будь-якого громадянина, передбачає знання ним соціальних норм і правил поведінки людей, що встановлюються і санкціонуються державою. Вчені по-різному розглядають складники правової компетентності. Так, Д. Клочкова виокремлює такі з них: ціннісно-орієнтаційна компетентність, яка виступає в

різних видах усвідомлення як-от: усвідомлення й прийняття основних правових принципів, що діють у демократичному суспільстві, усвідомлення цінності права як способу узгодження інтересів людей і підтримки стабільності суспільства, правопорядку й законності; усвідомлення в необхідності правомірної поведінки, неприйняття асоціальної поведінки як чинника руйнування суспільства; формування власних настанов і ціннісних орієнтацій; регулятивно-поведінкова компетентність: наявність позитивних правових настанов, уміння приймати самостійні рішення, прогнозувати їх наслідки, нести відповідальність за свої дії, наявність навичок вирішення конфліктів правовими засобами, звертання за кваліфікованою юридичною допомогою; комунікативна компетентність, яка передбачає готовність до конструктивної правової взаємодії, ведення перемовного діалогу, аргументацію й презентацію власного погляду, досягнення домовленостей [94, с. 209].

З огляду на зазначене, науковець доходить висновку, що навички, необхідні для набуття компетентності, всеосяжні і можуть бути застосовані в різних обставинах. Компетентність у такій сфері, як право, вимагає спеціальних знань і вмінь: людина зі сформованою правовою компетентністю повинна мати систематичні знання з основ права, має бути здатна до самовизначення й самореалізації в типових правових ситуаціях; мати систематичні фундаментальні знання із загальних і профільних розділів права, здатність визначати адекватні моделі поведінки і/чи приймати рішення в типових і нестандартних правових ситуаціях; здатна до законотворчої діяльності (це стосується політичних діячів, професійних юристів, науковців, і в тому числі, педагогічних працівників, предметом досліджень і викладання яких є питання права) [94].

З позиції правової компетентності фіксуються ті реалії, які мають правовий аспект, відображаються свідомістю, оцінюються й регулюються з позицій наявних у суспільстві правових норм. Необхідно відзначити і те, що на цьому рівні значну роль відіграють почуття, емоції, переживання, в основі

яких лежить ставлення особистості до права.

Правова компетентність – це не тільки пасивне засвоєння знань, а й їх застосування на практиці. Як вид соціально-правової діяльності, вона може включати такі рівні: повсякденний рівень (первинний), що виявляється у вчинках, діях згідно з логікою своєї правової компетенції, практичне застосування знань у правовому просторі. Другим рівнем є теоретичний рівень, на якому відбувається осмислення права, його меж, нормативів, з'ясування способів і засобів поводження з ним, упорядкування й удосконалення знань про право [94].

Правова компетентність включає регулювання вчинків, дій, поведінки людей у сфері права, а також перетворення, зміну правової свідомості з тим, щоб вона (за змістом і побудовою) відповідало об'єктивним параметрам права, правовим нормам, але включає аналіз особистого й колективного досвіду правових відносин і спілкування, спостереження над системою правових інститутів і норм, навчання (самонавчання) правових навичок і правових знань.

Специфіка будь-якої професійної діяльності призводить до вироблення її регулювальних правових норм. Правова компетентність містить у собі здатність мислити правовими категоріями, діалектично пов'язувати з ними розбіжні з правом галузі трудової діяльності, соціальні і духовні явища суспільного життя, орієнтуватися на їх вирішення відповідно до прогресивних тенденцій розвитку суспільства. До правової компетентності майбутнього економіста входить насамперед відображення правових аспектів своєї професії, роду діяльності, конкретної організації виробництва; знання правових норм і законів, у межах яких протікає їхня безпосередня діяльність, настанова на правомірність дій і поведінки, навичок та досвіду вирішувати правові задачі зі своєї спеціальності. Це підтверджує наше припущення про те, що досліджувати правову компетентність має сенс на стику різних видів діяльності, і вона за своєю суттю є діяльнісною якістю особистості. Щоб констатувати наявність такої якості зовсім не обов'язково бути

кваліфікованим спеціалістом у галузі юриспруденції, мати безпосередній правовий досвід роботи. У цілому, на думку дослідників (О. Панова та ін.):

1. Основу формування правової компетентності спеціаліста складає розуміння її сутності як якісної характеристики особистості майбутнього спеціаліста.

2. Правова компетентність спеціаліста, як і будь-якого громадянина, обов'язково містить правові знання, норми, що дозволяють їй виконувати соціальні вимоги і правила поведінки в суспільстві, які встановлюються чи санкціонуються державними правовими органами, а також повноваженнями, правами й обов'язками конкретного виробництва.

3. Правова компетентність, крім глибоких теоретичних знань, включає практичні вміння, комунікативні здібності й особистісні якості, спрямовані на підвищення ефективності професійної діяльності.

4. Правова компетентність відображає правову дійсність, ставлення особистості до правових явищ і на підставі цього її правову поведінку; вона виявляється через позитивну, відповідну до законів суспільства, настанову щодо себе та інших, адаптує до правового простору конкретної держави.

5. Чинниками формування правової компетентності майбутнього спеціаліста є пріоритетні цінності, мотиваційні настанови, правова культура держави, рівень правової освіти студентів, законність і правопорядок у сфері соціального оточення особистості [150].

Отже, правова компетентність визначається рівнем розвитку суспільства, політичною і правовою ситуацією в ньому, особливостями окремого випадку, що розглядається. Але для цього потрібні знання не тільки конкретні, а й узагальнені, абстрактні, деякі орієнтації на правові ідеали і цінності. Крім цього, і знання, зокрема, відчуття ситуації і правового виходу з неї, що пов'язано з інтуїцією.

Науковці (О. Болотова, О. Панова, М. Полякова та ін.) виокремлюють такі ключові якості, що входять до правової компетентності: адаптивну (що дозволяє адаптуватися в певному правовому просторі); комунікативну

(здатність узгодження питань професійної діяльності з чинним законодавством і правом); мовленнєву (означає здатність передавати і виражати інформацію у правовому аспекті); юридичну (формування умінь оперувати юридичними категоріями); соціокультурну (знання історії розвитку правової свідомості, права, закономірностей їх розвитку, зв'язки з іншими формами суспільної свідомості, особливості функціонування); прогностичну (здатність передбачати розвиток конкретної ситуації, бачити проблеми, що виникають, наслідки, і знаходити їх правильне рішення щодо законодавства); компенсаторну (вміння знаходити вихід із ситуації, відносно якої відсутні закони, які її визначають); освітньо-пізнавальну (удосконалення загальнонавчальних навичок: працювати з документами, розуміти сенс законів, знати юридичну термінологію і вміти нею користуватися). Наявність правової компетентності майбутнього економіста, на нашу думку, – це здатність оцінювати соціальні явища і процеси з позиції правової свідомості, відповідного рівня правової культури, характерної для певного історичного та політичного етапу розвитку держави і бачити перспективи розвитку законодавчо-правових аспектів сфери своєї діяльності.

Проблему формування правової компетентності майбутніх інженерів досліджувала І. Огороднійчук [142]. Автором, розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх інженерів, яка базується на принципах систематичності, послідовності, компетентності та обіймала три етапи: настановчий, що передбачав усвідомлення студентами важливості правових знань у майбутній професійній діяльності; збагачувальний, що сприяв міждисциплінарному характеру правової підготовки; практичний, що спрямований на відпрацювання амінь і навичок правової поведінки в різних ситуаціях [142, с. 15-16].

Автором виокремлено педагогічні умови, що сприяють формуванню правової компетентності майбутніх інженерів, а саме: спрямування навчально-виховного процесу на розвиток правової свідомості і правової культури майбутніх інженерів; інтеграція правових знань з дисциплінами

гуманітарного циклу; насичення навчально-виховного процесу підготовки майбутніх інженерів активними методами навчання правового змісту [18, с. 15].

Предметом наукового дослідження Я. Кічук [89] виступили теоретико-методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти. Зазначений процес, на думку автора, є дуже важливим і обумовлений зміною соціально-правових умов життєдіяльності сучасної молоді, коли її соціальне зростання збігається зі становленням у державі ринкових відносин та зниженням соціально-правового імунітету суспільства, її правова соціалізація значно ускладнюється [89, с. 4].

У зв'язку з цим, наголошує вчений, активізація процесу професійного становлення майбутнього правокомпетентного соціального педагога пов'язана з випереджувальним розвитком його професійно-смыслового потенціалу як відкритої самоорганізуючої системи, що є важливою передумовою спроможності до творчої самореалізації у соціально-педагогічній діяльності.

Провідною ідеєю авторської концепції виступало положення про правову компетентність як інтегративну особистісно-професійну якість, виявом якої є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого складають соціально-педагогічна і правова культура, а опосередковане – її духовність та соціально-політичний зміст свідомості суспільства [89, с. 6].

Автором доведено, що правова компетентність тісніше пов'язана з професійною і правовою різновидами культури майбутнього соціального педагога, має динамічний характер, тобто у процесі професійної діяльності ця особистісно-професійна якість формується, розвивається, вдосконалюється.

Учений доходить висновку, що формування правової компетентності соціального педагога покликана подолати суперечності між домінуючим низьким ступенем готовності фахівців соціальної сфери до відповідних змін

та нагальною потребою у педагогізації соціального оточення учнівської молоді, необхідністю докорінної зміни характеру правової культури дітей і молоді [89, с. 6].

Підсумовуючи проведений огляд, який, хоча і не є вичерпним, все ж дає підстави стверджувати, що наявні сьогодні дослідження, які торкаються проблеми професійної підготовки фахівців економіки в умовах неперервної університетської освіти не порушують питань пов'язаних з формуванням їх правової компетентності.

Отже, на підставі вищезазначеного, доходимо висновку, що *правова компетентність* – це система правових знань, переконань, навичок, досвіду, механізму дії права і правових технологій, що дозволяють особистості орієнтуватись у правовому полі, юридично грамотно вирішувати завдання, що виникають, а також впливати на наявну в суспільстві юридично-правову та законодавчу системи, стимулювати дію механізму соціального захисту особистості, що потребує наявності професійних якостей, високого рівня спеціалізації в певній галузі виробничої діяльності, правової культури і грамотності, високого рівня громадянської зрілості, широкої ерудиції і навичок використання сучасних технологій.

У дослідженні *правова компетентність* розуміється як складна особистісно-професійна якість, змістовим ядром якої є ціннісне ставлення до правової діяльності: «знати», «вміти», «досягати», «відповідати».

Правову компетентність майбутніх економістів – визначаємо як систему професійно правових знань чинного законодавства та ціннісного ставлення до правової діяльності; усвідомлення сутності права і механізмів його дії; вміння мислити правовими категоріями; доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності, досягати ефективного результату нормативно-правовим способом.

«*Правову компетентність майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти*» розглядаємо як інтегральну якість особистості, що визначає її здатність орієнтуватись у нормативно-правовій базі чинного

законодавства, вміння мислити правовими категоріями, свідоме використання правових знань у професійній діяльності. Правову компетентність майбутнього фахівця економіки розглядаємо, з одного боку, як складник його професійної компетентності, а з іншого, як складник правової культури та правової діяльності майбутнього економіста.

Таким чином, зазначені методологічні підходи дослідження дозволяють виокремити реальні проблемні аспекти досліджуваного явища, визначити логіку й основні способи їх вирішення, дають можливість проаналізувати їх цілісно в діалектичній єдності й у певній ієрархічній підпорядкованості. Визначені методичні підходи дослідження формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти перебувають у тісній взаємодії, утворюючи цілісну, динамічну систему дослідницьких дій, доповнюючи, уточнюючи і корелюючи один одного.

Висновки до другого розділу

Визначено основні концепти дослідження, загальні методологічні закони та закономірності правового виховання майбутніх економістів.

Схарактеризовано *спеціальні принципи* професійно-правової підготовки у межах започаткованого дослідження: зв'язку навчання з практикою державного будівництва; поєднання різних методів, форм, засобів організації навчання в залежності від змісту і методів навчання; створення необхідних педагогічних умов для навчання; фундаментальність освіти і її професійна спрямованість; соціокультурної відповідності; позитивної мотивації і сприятливого емоційного позитивного клімату; метапредметності освітнього процесу; відбору індивідуальних освітніх траєкторій; ситуативності навчання; освітня рефлексія; комп'ютеризація освітнього процесу; економічної доцільності; моделювання професійної діяльності в навчальний процес.

З'ясовано, що методологічними орієнтирами формування правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти виступили: системний, контекстний, технологічний, компетентнісний підходи.

Системний підхід є базовим напрямом методології наукових досліджень, дозволяє виявити загальні системні властивості і якісні характеристики окремих елементів, що складають систему. Розглядаємо систему вищої ступеневої професійної освіти як особливу, безперервну, динамічну та керовану, сферу, де безпосередньо здійснюється підготовка майбутніх економістів до застосування загально навчальних технологій на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у спеціально створених умовах навчання у закладах вищої освіти.

Доведено, що побудова освітнього процесу на базі контекстного підходу, дозволяє максимально наблизити зміст і процес освітньої діяльності студентів до їхньої подальшої професії.

З'ясовано, що технологічний підхід, спрямований на оволодіння технологіями навчання що дозволило розробити модель формування правової компетентності майбутнього економіста, яка передбачала поетапну реалізацію завдань та націлена на очікуваний результат.

Під «технологією» навчання розуміємо процес проектування змісту дисципліни, в тому числі, і форм організації, методів та засобів навчання. У контексті дослідження «технологія навчання» представлена сукупністю методів і засобів надання, опрацювання, і оволодіння навчальною інформацією, а також включає способи впливу викладача на студентів у процесі навчання з використанням необхідних технічних, і інформаційних засобів.

Визначено, що компетентнісний підхід передбачає формування правової компетентності на базі інтеграції ключових, загальнопрофесійних і правової компетентностей, складовими якої є правова освіта, освіченість, свідомість, та правова культура.

У структурі професійної компетентності економіста виокремлено: особистісно-індивідуальну, предметно-практичну, інформаційну, управлінську, пізнавальну, комунікативну, правову компетентності.

У дослідженні правова компетентність розуміється як складна особистісно-професійна якість, змістовим ядром якої є ціннісне ставлення до правової діяльності, компетенції: «знати», «вміти», «досягати», «відповідати».

Поняття правова компетентність майбутнього економіста розуміємо як наявність системи професійно правових знань чинного законодавства та ціннісного ставлення до правової діяльності; усвідомлення сутності права і механізмів його дії; вміння мислити правовими категоріями; доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності, досягати ефективного результату нормативно-правовим способом.

Правову компетентність майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти визначаємо як цілеспрямований і спеціально організований процес формування правової компетентності майбутніх фахівців економіки в системі навчання «бакалавр-магістр», наявність системи професійно-правових знань чинного законодавства, вміння мислити правовими категоріями, свідоме використання у професійній діяльності правових знань. Правову компетентність майбутнього фахівця економіки розглядаємо, з одного боку, як складник його професійної компетентності, а з іншого, як складник правової культури та правової діяльності майбутнього економіста.

Успішність формування правової компетентності майбутнього економіста уможливорюється завдяки цілісному функціонуванню методологічного механізму: законів, принципів та підходів.

Основні теоретичні положення цього розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [44], [45], [46], [47], [48], [49], [50], [51], [52], [53].

Література до другого розділу

1. Ананьин Г. Е. О системном подходе в воспитании // Педагогика. 2011. № 8. С. 77–80.
2. Андреев А. Л. Компетентная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–27.
3. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва : Наука, 1978. 400 с.
4. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Издательство политической литературы, 1980. 368 с.
5. Бабак В., Лузік Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи // Вища освіта України. 2003. № 1. С. 78–83.
6. Балдынюк Д. И. Системное исследование культуры общения педагога (теоретический аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1989. 24 с.
7. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 28 с.
8. Баранников А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход. Москва : ГУ ВШЭ, 2002. 51 с.
9. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва : Советский писатель, 1963. 362 с.
10. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич; М-во освіти і науки України, Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Київ: Довіра, 2007. – 205 с.
11. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность : монографія. Москва : Академия Естествознания, 2010. 340 с. URL : <http://www.rae.ru/monographs/76>.

12. Берестова Л. И. Новые образовательные технологии в учебном процессе // Телекоммуникации и информатизация образования. 2002. № 6. С.46–47.
13. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем: критический обзор / общая ред. В. Н. Садовского, З. Г. Юдина : сборник переводов // Исследования по общей теории систем. Москва : «Прогресе», 1969. С. 23–82.
14. Беспалько В. П. Основы теории педагогических сист. Воронеж : ВГУ, 1997. 304 с.
15. Беспалько В. П. Теория ученика : дидактический. Москва : Педагогика, 1988. 165 с.
16. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
17. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці // Педагогіка і психологія. № 4 (45), 2004. С. 5–15.
18. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Изд. Полит, литературы, 1991. 413 с.
19. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища педагогічних систем відкритої освіти // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2008. Випуск 77. Частина 1. С. 3–12.
20. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький. 2004. Вип. 10. 196 с.
21. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 47–53.

- 22.** Білодід І. К. Психологічні основи індивідуального мовлення // Філософські питання мовознавства. Київ : Наукова думка, 1972. С. 91–111.
- 23.** Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Том 2. : Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 155–170.
- 24.** Боловинцев Ю. А. Системный подход к исследованию планирования стратегической деятельности организации // Российское предпринимательство. 2013 № 24 (246). С. 30–40.
- 25.** Болотова Е. Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров : автореф. ... докт. пед. наук. Москва, 2007. 46 с.
- 26.** Большой энциклопедический словарь / глав. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Норинт, 2001. 1456 с.
- 27.** Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів // Наукові праці : науково-методичний журнал. Вип. 99. Т. 112. Серія : Педагогіка. Миколаїв : Вид-во МДУ ім. П. Могили, 2009. С. 88–95.
- 28.** Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ялта, 2011. 20 с.
- 29.** Бондар В. Дидактика : підручник для студентів ВНЗ. Київ : Либідь, 2005. 262 с.
- 30.** Бондар С. П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. 2003. № 2. С. 8–9.
- 31.** Бондар С. П. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура // Освіта і управління. 2007. Т. 10. № 2. С. 93–99.
- 32.** Бондаренко Н. В. Педагогічні технології // Гуманітарні технології. Київ, 1994. С. 30–59.

33. Бялківська Я. В. Інтегральна модель фахової компетентності студентів-перекладачів та їх складові. URL : <http://langconf.fl.kpi.ua/uk/node/41>.

34. Великий тлумачний словник сучасної української мови / голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

35. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 208 с.

36. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС.- 2004.- 84 с.

37. Вербицкий А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. Жуковский : МИМ «Линк», 2000. 41 с.

38. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования. Москва : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. 80 с.

39. Вербицкий А. А. Концепция знаковоконтекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 31–39.

40. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. Москва : ИЦ, 2000. 200 с.

41. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 206 с.

42. Веселовская Н. С. Компетентностный подход в образовании – основа подготовки квалифицированного специалиста. URL : <http://www.auditorium.ru>.

43. Власюк І. В. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх бакалаврів економіки в процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 265 с.

44. Галушак І. Є. Використання інноваційних технологій в процесі підготовки майбутнього економіста // Науковий вісник Миколаївського державного університету : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Випуск № 3 (58). 2017. С. 78–82.

45. Галушак І. Є. Педагогічні технології як фактор удосконалення підготовки майбутніх економістів // Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка : науковий журнал. Вип. 3. Одеса, 2018. С. 100–103.

46. Галушак І. Є. Правова компетентність як складова процесу професійної підготовки економіста // Науковий вісник Миколаївського державного університету : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Випуск № 4 (59). 2017. С. 148–151.

47. Галушак І. Є. Правова підготовка майбутніх економістів у контексті компетентнісного підходу // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. № 17. Львів, 2018. С. 135–139.

48. Галушак І. Є. Технологічний підхід як чинник модернізації професійної підготовки майбутніх економістів // Збірник наукових праць. № 82. Том 1. Херсон, 2018. С. 103–107.

49. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутніх економістів // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Випуск 6 (113). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016. С. 39–44.

50. Галушак І. Є. Формування правокомпетентної особистості фахівця: генеза постановки проблеми // Обрії : науково-педагогічний журнал. № 2 (43). 2016. С. 14–17.

51. Галушак І. Є. Шляхи формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах гірського регіону // Гірська школа Українських Карпат : науково-методичний журнал. № 15. Івано-Франківськ, 2016. С. 102–106.

52. Галушак І. Є. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх економістів // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Вип. 8 (313). Ч. 1. Серія : Педагогіка. Старобільськ : Вид. ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2017. С. 58–65. URL :

http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2218/Visnik1%2c_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

53. Галушак І. Є. Наукові підходи до формування правової компетентності майбутніх економістів // Науковий вісник Миколаївського державного університету : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Випуск 2(61), травень 2018. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 63–67.

54. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 321 с.

55. Головань Микола. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду // Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23–31.

56. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

57. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.

58. Гончаренко С. У., Ничкало Н. Г. Дисертаційні дослідження з педагогіки: діапазон наукових пошуків і проблем якості // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2001. № 2. С. 6–18.

59. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

60. Горский Д. П. Проблемы общей методологии наук и диалектической логики. Москва : Мысль, 1966. 374 с.

61. Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти : монографія. Луцьк : Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинський держ. ун-ту імені Лесі Українки, 1999. 278 с.

62. Давыдов В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для вузов. Москва : Академия, 2006. 224 с.

63. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. 2004. № 4. С. 136–144.

64. Демидова В. Г. Прогностичний компонент у професійній діяльності педагога : навч.-метод. посіб. Одеса : ПНЦ АПН України – МП Черкасов, 2007. 147 с.
65. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. пос. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
66. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя // Педагогическое образование и наука. 2008. № 9. С.16–23.
67. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; Академія пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
68. Жилина А. И. Системный подход как методология педагогического исследования // Человек и образование. 2007. № 10–11. С. 15–20.
69. Загородній Ю. І., Митрофанов К. Г., Соколов О. В. Політична соціалізація студентської молоді в Україні: досвід, тенденції, проблеми. Київ : Генеза, 2004. 144 с.
70. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва, 1982. 124 с.
71. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. Москва : «Академия», 2005. 208 с.
72. Загнітко А. П., Цукіна І. А. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. 704 с.
73. Зверева Н. М., Касьян А. А. Методологическое знание в содержании образования // Педагогика. 1993. № 1. С. 9–12.
74. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 2003. № 6. С. 35–44.
75. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 18–21.

76. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. 2006 № 8. С. 20–26.

77. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие. Москва : АПК и ПРО, 2003. 101 с.

78. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2002. 208 с.

79. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Ленинград : ЛГУ, 1991. 384 с.

80. Каменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва : Педагогика, 1989. 416 с.

81. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград-Архангельск : Перемена, 1996. С. 3–16.

82. Каримов Г. М. Шариат: Закон жизни мусульман. Ответы Шариата на проблемы современности. Санкт-Петербург : ДИЛЯ, 2007. 512 с.

83. Керимов Д. А. Методологические функции философии права // Государство и право. 1995. № 9. С. 15–22.

84. Керимов Д. А. Методология права: предмет, функции, проблемы философии права. 4-е изд. Москва : Изд-во СГУ, 2008. 521 с.

85. Кириллов А. Г. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя информатики в процессе обучения программированию : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Шадринск, 2005. 162 с.

86. Кічук Я. В. Методичні засади вдосконалення правової компетентності соціального педагога : навчальний посібник. Ізмаїл, 2009. 140 с.

- 87.** Кічук Я. В. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика : монографія. Ізмаїл : Сміл, 2009. 232 с.
- 88.** Кічук Я. В. Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Львів, 2008. Вип. 23. С. 141–147.
- 89.** Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Одеса, 2010. 34 с.
- 90.** Кічук Я. В. Формування правової компетентності майбутнього соціального педагога у процесі практичної підготовки : методичні рекомендації. Ізмаїл, 2008. 64 с.
- 91.** Кічук Я. В. Формування правокомпетентної особистості фахівця: генеза постановки проблеми // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. № 3. Частина 2. Одеса, 2009. С. 61–68.
- 92.** Кларин М. В. Что такое педагогическая технология // Современная дидактика: теория и практика. Москва, 1994. С. 215–230.
- 93.** Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). Москва : Педагогика, 1991. 298 с.
- 94.** Клочкова Д. М. Основні критерії формування правової компетентності майбутнього вчителя // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. № 23 (186). Ч. 3. С. 207–212.
- 95.** Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 42.
- 96.** Ковальчук В. В., Моїсєєв Л. М. Основи наукових досліджень : навчальний посібник. 4-е вид., перероб. і допов. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 240 с.

97. Ковтун О. В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / наук. ред. А. М. Богуш. Київ : Освіта України, 2012. 478 с.

98. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : [для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед.] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. - М.: Академия, 2001. - 176 с.

99. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов на Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

100. Козлова А. А. Психотехнологии как средство формирования субъектной позиции клиента системы профконсультирования : дис. канд. психол. наук : 19.00.13. Москва, 2002. 325 с.

101. Концепція розвитку економічної освіти. URL : http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v12_7290-03.

102. Краевский В. В. Методология педагогики : прошлое и настоящее // Педагогика. 2002. № 1. С. 3–10.

103. Краевский В. В. Общие основы педагогики. Москва : «Академия», 2003. 256 с.

104. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. Москва : Академия, 2007. 352 с.

105. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3–10.

106. Краєвський В. В. Методологія наукового дослідження : посібн. для студентів та аспірантів гуманітарних університетів гуманітарних університетів. Санкт-Петербург : СПб. ГУП, 2001. 144 с.

107. Крутоус Т. П. Формування фахової компетентності майбутніх бакалаврів економіки у процесі навчання природничо-наукових дисциплін : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 245 с.

- 108.** Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2006. 206 с.
- 109.** Кудж С. А., Цветков В. Я. Системный подход в диссертационных исследованиях // Перспективы Науки и Образования. 2014 № 3 (9). С. 26–32. URL : pnojournal.wordpress.com.
- 110.** Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Ленинград, 1974. С. 10–50.
- 111.** Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукові досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
- 112.** Лаврентьев Г. В., Лавреньева Н. Б., Неудахина Н. А. Обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2004. 232 с.
- 113.** Лазарев В. В. Поиск права // Журнал российского права. 2004. № 7. С. 3–14.
- 114.** Латышев Л. К., Проворотов В. И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе : учебно-методическое пособие. Москва : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. 136 с.
- 115.** Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
- 116.** Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 192 с.
- 117.** Лернер П. С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационно значимых компетентностей учащихся // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 86–92.
- 118.** Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : [монографія] / А. Ф. Линенко. – Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.
- 119.** Личность и профессия : психологическая поддержка и сопровождение : учеб. пособие / под ред. Л. М. Митиной Москва : Издат. центр «Академия», 2005. 336 с.

120. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Директ-Медиа, 2008. 1174 с.

121. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. - №2(63). – 2009. – С.13-25.

122. Майорова Е. Б. Компоненты готовности руководителя к управленческой деятельности в условиях финансово-экономической самостоятельности образовательного учреждения // Вестник университета российской академии образования. Москва, 2008. № 3 (41). С. 67–72.

123. Макарова Л. Н., Шаршов И. А Личность и стиль деятельности преподавателя глазами студентов // Образование и общество. 2004. № 6. С. 37–47.

124. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 397 с.

125. Мамонтов Я. А. Хрестоматія сучасних педагогічних течій. Харків : Держ. видав. України, 1926. 635 с.

126. Мартишин О. В. Нужно ли единое определение права? // Теоретико-методологические проблемы права / под ред. М. Н. Марченко. Вып. 2. Москва : ИКЦ «Зерцало-М», 2007. С. 187–212.

127. Матеріали Вікіпедії. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>.

128. Машкіна Л. А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ : 2000. 268 с.

129. Методологические проблемы общественных наук : сб. науч. трудов / под ред. Н. И. Козюбра. Київ : Наук. думка, 1985. 271 с.

130. Методы системного педагогического исследования : учебное пособие. Москва : Народное образование, 2002. 208 с.

- 131.** Михасюк К. В. Формування професійної компетентності майбутніх бухгалтерів у процесі навчально-виробничої практики в коледжах економічного профілю : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2016. 288 с.
- 132.** Моисеев С. В. Философия права : курс лекций. 2-е изд., испр. и доп. Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2004. 262 с.
- 133.** Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Врлгоград, 1995. 24 с.
- 134.** Ничкало Н. Г. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 34 с.
- 135.** Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии Российской акад. наук; гл. ред. В. С. Степин. Москва : Мысль, 2000–2001. URL : <http://iph.ras.ru/elib/1880.html>.
- 136.** Новий тлумачний словник української мови : у чотирьох томах. Т. 3. / укладачі: В. Яремко, О. Сліпушко. Київ : Видавництво «Аконіт», 1999. 927 с.
- 137.** Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 3 / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2005. 864 с.
- 138.** Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва : СИНТЕГ, 2007. 663 с.
- 139.** Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология : словарь системы основных понятий. Москва : Либроком, 2013. 208 с.
- 140.** Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32
- 141.** Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 5–15.

- 142.** Огороднійчук І. А. Формування правової компетентності майбутніх інженерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2012. 20 с.
- 143.** Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. Москва : ООО «Издательство «Мир и Образование»; ООО «Издательство Оникс», 2012. 1376 с.
- 144.** Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Київ : Либідь, 2004. Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. 576 с.
- 145.** Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
- 146.** Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : «А.С.К.», 2001. 256 с.
- 147.** Основи наукових досліджень у соціальній роботі : навчальний посібник / М. М. Букач, Попова Т. С., Клименчук Н. В. : ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. URL : <http://lib.chdu.edu.ua/index.php?m=2&b=327>.
- 148.** Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. 152 с.
- 149.** Панов М. І. Проблеми методології формування категоріально-понятійного апарату юридичної науки // Проблеми законності : зб. наук. пр. Вип. 126 / відп. ред. В. Я. Тацій; Національний юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого. Харків, 2014. 224 с.
- 150.** Панова О. А. Формирование правовой компетентности педагогов современной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2002. 19 с.
- 151.** Певцова Е. А. Реализация современной доктрины правового образования в России // Современное право. 2003. № 11. С. 33–38.
- 152.** Певцова Е. А. Правовое воспитание и формирование правосознания в России // Журнал российского права. 2003. № 10. С. 122–133.

- 153.** Педагогика и психология высшей школы / ответственный редактор М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 543 с.
- 154.** Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : «Современное слово», 2005. 720 с.
- 155.** Педагогіка : підручник / під ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Вища школа, 1986. 543 с.
- 156.** Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге видання, перероб. і доп. Київ : Знання, 2005. 399 с.
- 157.** Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
- 158.** Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
- 159.** Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навчальний посібник / С. П. Боднар., Н. І. Головка, Л. А. Липова, Л. Л. Момот; за ред. С. П. Боднар. Рівне : Теніс Міжнародного університету «РЕТТ» ім. акад. С. Демянчука, 2003. 200 с.
- 160.** Пикельная В. С. Теоретические основы управления: Школоведческий аспект. Москва : Высш. шк., 1990. 175 с.
- 161.** Полякова М. Е. Формирование правовой компетентности студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. Москва, 2007. 143 с.
- 162.** Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять // Шлях освіти. 2004. № 3. С. 10–15.
- 163.** Пометун О. І., Фрейман Г. О. Методика навчання історії в школі. Київ : Генеза, 2006. 328 с.
- 164.** Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. 2005. № 1. С. 65–69.

165. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. С. 25.

166. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования. Москва : Академический Проект, 2004. 432 с.

167. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія. Харків : Основа, 1995. С. 5–11.

168. Психологический словарь / под. ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1983. 448 с.

169. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд-е., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.

170. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва : «Когито-Центр», 2002. 396 с.

171. Рогалева Г. И. Системный подход в исследовании воспитательного пространства университета // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 1. С. 199–203.

172. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Вид. група «Основа», 2005. Вип. 8(32). 96 с. (Б-ка журн. «Управління школою»).

173. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с

174. Рябовол Л. Т. Понятійний апарат шкільних курсів правознавства: загальна характеристика та особливості // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2012. № 64. С. 134–139. URL : <http://www.nniif.org.ua/File/12rltpas.pdf> .

175. Савельева Н. Н., Болдирева Л. В., Широбокова Ю. Н. Системный подход в организации научи исследовательской работы студентов СНО

(студенческое научное общество) // Актуальне вопросы современной педагогики : VI междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа : Лето, 2015. С. 212–214.

176. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. Москва : Народное образование, 1998. 255 с.

177. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.

178. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 224 с.

179. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

180. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Социально-психологический центр, 1996. 52 с.

181. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 323 с.

182. Скакун О. Ф. Теорія держави і права : підручник. Харків : Консум, 2001. 656 с.

183. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Гол. ред. УРЕ, 1985. 968 с.

184. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). Нова Каховка : ММК, 2014. 268 с.

185. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL : <http://sum.in.ua/> .

186. Словник-хрестоматія педагогічних понять : навч. посіб. для студ., аспірантів, магістрантів, викладачів / Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля; уклад. Г. П. Шевченко та ін. Луганськ, 2004. 272 с.

187. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною

системою : монографія / за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.

188. Спірін О. М. Теоретичні та методичні основи кредитно-модульної системи навчання майбутніх учителів інформатики : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2009. 40 с.

189. Спіцина А. Є. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Переяслав-Хмельницький, 2015. 24 с.

190. Стефановская Т. А. Педагогика : наука и искусство. Москва, 1998. С. 78.

191. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учебное пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 423 с.

192. Теория государства и права : курс лекций / под ред. Н. И. Матузова, А. В. Малько. Москва, 2000. 776 с.

193. Технологія // Українська радянська енциклопедія : у 12 т. / гол. ред. М. П. Бажан; редкол.: О. К. Антонов та ін. 2-е вид. Київ : Головна редакція УРЕ. 1974. 1985 с.

194. Глумачний словник української мови. URL : <https://eslovnyk.com/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>.

195. Тренихина С. Ю. Проблемы формирования правовой культуры старшеклассников // Известия Уральского государственного университета. 2007. № 51. С. 239–243.

196. Тюхтин В. С. Отражения, система, кибернетика. Теория отражения в сфере кибернетики и системного подхода. Москва : Наука, 1972. 256 с.

197. Федоров В. П. Философия права : курс лекцій. Санкт-Петербург : ГУАП, 2006. 264 с.

198. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.

199. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва : Республика, 2001. 719 с.
200. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
201. Філософія права : навч. посібник / О. О. Бандура, С. А. Бублик, М. Л. Заінчковський та ін.; за заг. ред. М. В. Костицького, Б. Ф. Чміля. Київ : Юрінком Інтер, 2000. 336 с.
202. Філософський енциклопедичний словник / під гол. ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
203. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2. вид. і доп. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
204. Хоружа Л. Л Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї // Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія : Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. С. 178–183.
205. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
206. Чошанов М. А. Что такое педагогическая технология? // Школьные технологии. 1996. № 3. С.10–15.
207. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. Москва : Нар. Образование, 1996. 93 с.
208. Чумаков А. Н. Системный подход и его значение для глобальных исследований // Пространство и Время. 2014. № 4 (18). С. 30–34.
209. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.
210. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С. 30–34.
211. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: Мониторинг качества образования. Москва : Изд-во Пед.общества России, 2000. –354 с.

212. Яковенко О. І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 329 с.

213. Яришева Н. Наступність у роботі дитячого садка і школи в оволодінні дітьми знаннями про природу // Дошкільне виховання. 1973. № 12. С. 7–10.

214. Brainerd C. J. Recent Advances in Cognitive-developmental Theory // Progress in Cognitive Development Research. XII. New York, 1983. 270 p.

215. Brainerd C. J. The stage question in cognitive-developmental theory// Behavioral and Brain Sciences. USA, Vol. 2. 1978. P. 173-182.

216. Competences. URL : <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>.

217. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Annual Report 2001. Spring 2002, 9 p. URL : <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.59988.DownloadFile> .

218. Galushchak I. Legal training of future economists with using the software in uninterrupted university education // The scientific heritage. № 22. Budapest : Hungary, 2018. P. 43–45.

219. Galushchak I. Peculiarity at information technology use in the process of legal preparation of future economists // Modern Science – Modernívěda. № 3. Prague : Czech Republic, 2018. P. 90–95. Index Copernicus.

220. Galushchak I. The legal competence of the personality in the value dimension of higher economic education of a modern student // Znanstvenamisel journal. № 18. Slovenia, 2018. P. 45–46.

221. Galushchak I. Yev. Legal competence of a future economist as a necessary component of professional training // Scientific Journal Virtus. Issue № 23, Part 1. Canada; Montreal; April, 2018. P. 79–80.

222. George M. Frankfurter, Theory and Reality in Financial Economics: Essays Toward a New Political Finance. USA, 2007. P. 240.

- 223.** Graduate Attributes and Professional Competencies. URL : <http://www.ieagreements.com/GradProfiles> .
- 224.** Howell K. E. Introduction to the Philosophy of Methodology. London: Sage Publications, 2013.
- 225.** Johnson E. B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press. INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks. California, 2002. 196 p
- 226.** Katsicas Sokratis K. «Chapter 35». In Vacca John. Computer and Information Security Handbook. Morgan Kaufmann Publications. Elsevier Inc, 2009. 605 p.
- 227.** Key Data on Education in Europe, 2009. URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf
- 228.** Miller J. G. The nature of living Systems. Behavioral Science. 1971. № 4. P. 281
- 229.** Mitchell D. Educational Technology // The encyclopedia of Educational media communication and technology / Eds. D. Unwin, R Mc. Alece. London : Macmillian Press, 1978. 312 p.
- 230.** Skinner B. Reflections on a decade of teaching machines // Current research on instruction - Englewood Cliffs, 1969. P. 22–32.
- 231.** Thomas Kuhn, The Structure of Scientific Revolutions : University of Chicago, 1970.
- 232.** Tuning Educational Structures in Europe. URL : http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html .

РОЗДІЛ 3. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У СУЧАСНІЙ ПРАВОВІЙ ОСВІТІ

3.1. Підготовка майбутніх економістів в практиці сучасної вищої освіти

У дослідженні розглядаємо правову підготовку майбутніх економістів у закладах вищої освіти в умовах її неперервності. Отже, визначимо основні тенденції модернізації системи вищої освіти в Україні: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення ЗВО сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Інтернет, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розроблення освітніх стандартів, нових структур управління тощо [9, с. 128].

Зауважимо, що експериментальна робота полягала у вивченні стану формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти і здійснювалась у кілька етапів. Перший етап дослідження – пошуково-розвідувальний.

Для визначення ступеня відповідності процесу вивчення економічних дисциплін у ЗВО сучасним вимогам, стандартам та в подальшому оптимізації процесу формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, на пошуково-розвідувальному етапі було окреслено наступні завдання:

- 1) аналіз освітньої характеристики, освітнього ступеня (далі – ОС) підготовки випускників (ОС «Бакалавр») та (ОС «Магістр») спеціальності «Облік і аудит», «Облік і оподаткування», «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», з метою з'ясувати, які правові знання, уміння та навички

передбачені цими документами для оволодіння студентами. Бнали до уваги навчальні плани таких закладів вищої освіти: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», «Ізмаїльський державний гуманітарний університет», «Ужгородський торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету»;

2) анкетування студентів з метою з'ясувати рівень їхньої правової підготовки;

3) анкетування викладачів правових та фахових дисциплін ЗВО.

В ході пошуково-розвідувального етапу експерименту:

- уточнено цілі і зміст фахової підготовки майбутніх економістів з урахуванням необхідності формування правової компетентності на основі аналізу навчальних планів та робочих програм відповідних дисциплін, які зазначимо нижче, їх науково-методичного забезпечення, бесід, анкетування студентів;

- виявлено причини гальмування процесу формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти за результатами анкетування викладачів, аналітичних педагогічних досліджень;

- окреслено та конкретизовано проблему і шляхи розв'язання питань формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Отже, перше завдання пошуково-розвідувального етапу дослідження полягало в аналізі навчальних програм та робочих програм навчальних дисциплін ОС «бакалавр» та «магістр» для вище перелічених (наведених) спеціальностей. Метою такого аналізу було зрозуміти чи вони включають в себе юридичні дисципліни, а також виокремити теми або розділи у фахових дисциплінах, які пропонуються для вивчення студентам і які передбачають формування у майбутніх економістів правової компетентності.

Враховуючи вище сказане, було проаналізовано навчальні плани та робочі освітні програми підготовки студентів ОС «бакалавр» спеціальності «Облік і оподаткування», «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» та напряму підготовки «Облік і аудит». Результати аналізу засвідчили, що недостатньо уваги приділено праву, оскільки на першому етапі переважають соціогуманітарні («Українська та іноземна мови (за професійним спрямуванням)», «Філософія», «Історія України», «Політологія», «Релігієзнавство») та дисципліни професійного спрямування: («Політекономія», «Мікроекономіка», «Макроекономіка», «Маркетинг», «Регіональна економіка»). На 1-2 курсах вивчали дисципліни з циклу професійної та практичної підготовки: «Бухгалтерський облік», «Економіка підприємства» («Вступ до спеціальності», «Податкова політика», «Логістика»), «Балансоведення» тощо.

Паралельно розглядаючи навчальні плани студентів ОС «магістр» спеціальності «Облік і оподаткування», «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» та «Облік і аудит», дійшли висновку, що акцент на правові дисципліни відсутній, оскільки на першому році навчання викладаються фахові дисципліни: «Фінансовий аналіз», «Судово-бухгалтерська експертиза», «Економічне управління діяльністю суб'єктів господарювання у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності», «Конкурентоспроможність підприємства та оцінка якості його продукції, товарів і послуг», «Організація бухгалтерського обліку», «Організація і методика аудиту». На другому році навчання приділяється увага таким дисциплінам, як «Електронне подання звітності», «Консолідована фінансова звітність», «Облік зовнішньоекономічної діяльності», «Стратегічний аналіз», «Стратегічний менеджмент», «Економічна безпека бізнесу».

На 3-4 курсах ОС «бакалавр» основний зміст навчання становлять дисципліни професійної та практичної підготовки. По-перше, це різні види обліку, менеджмент «Фінансовий облік», «Податковий облік», «Управлінський облік»; «Бухгалтерський облік видів економічної діяльності»

«Бізнес-планування», «Фінансове право» та ін.; по-друге, дисципліни за вибором («Внутрішньогосподарський контроль», «Міжнародні стандарти аудиту», «Економічна діагностика підприємств», «Тренінг зі спеціальності») тощо. На 4 курсі вивчаються обов'язкові дисципліни циклу професійної підготовки, які, у свою чергу, поділяються на теоретичну підготовку: «Аналіз господарської діяльності», «Звітність підприємства», «Облік у бюджетних установах» та практичної підготовки («Виробнича практика за фахом», «Підготовка бакалаврської роботи», «Курсова робота із фінансового або управлінського обліку» та ін.).

На 1-2 курсах ОС «магістр» основний зміст навчання становлять дисципліни обов'язкової теоретичної та практичної підготовки. По-перше, це різні види обліку, менеджмент, підприємницька діяльність, аудит. До таких обов'язкових дисциплін теоретичної підготовки належать: «Бухгалтерський облік в управлінні підприємством», «Організація бухгалтерського обліку», «Економічне управління діяльністю суб'єктів господарювання у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності»; «Стратегічне управління в підприємстві», «Фінансовий аналіз», «Стратегічний управлінський облік» та ін.; обов'язкова практична підготовка: «Виробнича практика», «Науково-педагогічна-практика», «Науково-дослідна практика з підготовкою кваліфікаційної роботи», «Підготовка магістерської роботи» та ін.

У циклі професійної підготовки бакалаврів є вибіркові дисципліни, які поділяються на дисципліни за вибором закладу вищої освіти: «Вступ до спеціальності», «Облік у системі управління», «Основи наукових досліджень в обліку», «Організація і методика аудиту»; дисципліни вільного вибору студента «Контролінг», «Економічна діагностика підприємства», «Аудит у зарубіжних країнах», «Облікова політика», «Облік у зарубіжних країнах». Гнучкість освітніх програм забезпечено наявністю варіативного складника і в переліку навчальних дисциплін, і самому змісті дисципліни.

Щодо циклу професійної підготовки магістрів є вибіркові дисципліни, які поділяються на дисципліни за вибором закладу вищої освіти: «Обліково-

аналітичне забезпечення економічної безпеки підприємства», «Організація і методика аудиту за видами економічної діяльності», «Управління консалтинговим бізнесом», «Прогнозування та моделювання в управлінні підприємницькою діяльністю»; дисципліни вільного вибору студента «Стратегічний аналіз», «Податковий контроль у системі управління», «Фінансовий менеджмент», «Управління розвитком компанії», «Фондовий ринок і цінні папери». Освітні програми надають можливість студенту-магістру самостійно обирати деякі дисципліни, водночас відсутні дисципліни правової спрямованості. Це звужує можливості студентів набувати правової компетентності.

На жаль, перераховані дисципліни частково або зовсім не включають тем лекційного чи практичного матеріалу, який би безпосередньо ознайомлював студентів із правом та правовою термінологією. Здійснений аналіз дав можливість виокремити теми, які можуть тільки, на нашу думку, передбачати вивчення юридичних термінів.

Зазначимо, що наукова робота також посідає важливе місце в підготовці фахівця. З першого курсу студенти виконують наукові завдання в межах вивчення навчальних дисциплін. З третього курсу відвідують наукові гуртки, де займаються дослідницькою діяльністю та публікують її результати в статтях та наукових працях. На третьому та четвертому курсах для всіх студентів передбачено виконання курсових досліджень. Продовження наукової праці відбувається в магістратурі. Проте, за нашими спостереженнями, в науковій роботі відсутня або слабко виражена правова компетентність.

Водночас вважаємо, що формування правової компетентності має здійснюватись не через окремі дисципліни, а інтегровано, в усіх видах діяльності у межах професійно зорієнтованого середовища ЗВО.

Багаторівнева система вищої освіти – це сукупність етапів, зміст яких визначається освітніми програмами. На першому-другому рівнях підсилений освітній компонент, а на подальших – професійно-практичний та науковий.

Перехід на новий рівень передбачає також зміну в методах та формах викладання. Якщо на 1-2 курсі переважають лекції, семінари та монологічний стиль викладання, то на 3-4 курсі відбувається перехід до інтерактивних лекцій, інтерактивних семінарів та практичних занять, активно застосовують різні форми групової праці, ділової гри; надається перевага діалогічним та дискусійним методам, проте з недостатнім застосуванням правових норм у фахових дисциплінах. У II семестрі 3-го курсу та на 4 курсі активно використовуються методи моделювання, проектування, спостереження та аналіз, рішення професійних завдань. 1-ий курс магістратури дає можливість майбутнім економістам можливість реалізовувати більш самостійно пошукову діяльність при виборі професійно спрямованої літератури, яка в подальшому допоможе при написанні магістерської роботи. На 2-гому курсі магістерської підготовки майбутні фахівці з економіки отримують директиви та настанови при викладанні фахових предметів для реалізації своїх знань, умінь та навичок у майбутній професії та безпосередньо сам захист магістерської роботи, але, на жаль, не акцентується на правових знаннях, правової компетентності. На початкових етапах професійної освіти основною метою є особистісний розвиток. На таких етапах професійного становлення співвідношення особистісного та професійного розвитку набуває характеру динамічної цілісності [24].

Такий підхід узгоджується також із теоретичними положеннями, сформульованими О. Анісімовим, Р. Асадулліним, А. Вербицьким, А. Деркачом, З. Решетовою, В. Сластьоніним, В. Шадриковим [2; 4; 12; 20; 54; 57; 62], що становлення суб'єкта професійної діяльності відбувається в логічній послідовності від освітньо-пізнавальної діяльності через імітаційно-моделювальну до професійно-педагогічної.

Особистісно розвивальна концепція передбачає диверсифікацію вищої професійної освіти. Згідно з дослідженнями О. Гогоберідзе, диверсифікацію освіти забезпечує гнучкість освітніх програм, що є запорукою реалізації

багатоступеневості професійної підготовки та багатофункціональності навчальних закладів [16, с. 34].

О. Гогоберідзе вбачає переваги цієї системи в тому, що вона: достатньо мобільна, відкрита, максимально враховує принцип фундаментальності; дозволяє використовувати концептуально-аналітичні методи, конструювання ситуацій спільної освітньо-наукової творчості [16, с. 93–94].

Правові дисципліни займають особливе місце в системі формування фахової компетентності студента-економіста. Для досягнення мети формування належного рівня правової компетентності майбутніх економістів вбачаємо можливість удосконалення освітніх та робочих програм.

Таким чином, формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти за своєю структурою та системою взаємозв'язків може забезпечити оптимізацію освітнього процесу щодо їхньої фахової підготовки.

Наступне завдання пошуково-розвідувального етапу передбачало анкетування студентів 4 курсу (ОС «Бакалавр») та 1 курсу (ОС «Магістр») Ужгородського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, Черкаського державного технологічного університету, Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, Ізмайльського державного гуманітарного університету, «Вища Школа Лінгвістична», м. Ченстохова (Республіка Польща), Мукачівського державного університету. В анкетуванні взяли участь 693 респонденти (568 бакалаврів і 125 магістри).

Студентам було запропоновано дати відповіді на запитання анкети (див. додаток А).

Проаналізуємо отримані відповіді студентів-бакалаврів.

На запитання «Визначіть поняття «право», «закони», «правова свідомість», «трудове законодавство», «юридична відповідальність», «правове регулювання», «економічні злочини», «адміністративна

відповідальність» було одержано такі відповіді: 86% студентів відповіли, що не пам'ятають точне значення цих понять, 14% студентів намагалися визначити ці поняття, хоча й на рівні побутового розуму. Серед причин, що зумовлюють високий відсоток необізнаності із правом, студенти вказували на: «мала кількість предметів пов'язаних з правом» (54%) «недостатньо приділялось уваги правовим термінам та нормам в економічних дисциплінах» (28%) «часткове розуміння необхідності працювати самостійно над вивченням юридичної термінології» (18%).

Вивчення й узагальнення досвіду викладання у вищій школі навчальних дисциплін правознавчого циклу дає підстави вважати, що в майбутніх економістів не сформовано тезаурус юридичних термінів, що знижує їх правову компетентність.

На друге запитання «Чи вважаєте Ви себе обізнаним у галузі права?» 93% студентів відповіли, що «обізнані в межах шкільного курсу», 7% респондентів визнали себе не компетентними в галузі права. Це дало підстави дійти висновку, що є потреба у збільшенні акценту на отриманні правових знань майбутніми економістами. Не було зафіксовано жодної відповіді «знаю досконало».

Відповідаючи на наступне запитання «Звідки Ви отримуєте інформацію з правових питань?» 47% опитаних зазначили, що шукають самі відповіді через Інтернет, 39% студентів самостійно вивчають літературу й джерела і 14% звертаються за роз'ясненням питання до викладача.

На жаль, запитання «В яких ситуаціях економістам потрібні правові знання?» викликало труднощі в студентів. Так, 68% майбутніх економістів обрали варіант «не можу назвати таких ситуацій». 28% студентів перелічили більше трьох ситуацій, у яких вони могли б застосувати правові знання та наголосили на значущості модернізації професійно-правової підготовки майбутніх економістів та вдосконаленні традиційних методик відповідно до завдань сучасної освіти. 4% студентів зазначили три і менше ситуацій, де необхідні знання з права.

Щодо п'ятого запитання «Чи потрібно майбутнім економістам знання правових законів. Чому? (Ваша думка?)», то 48% студентів в анкетах зазначили, що бажають отримати знання правових законів, які регулюють економічні відносини на території України. Зазначивши, що це надає їм конкурентні переваги перед іншими економістами та підвищує їхню юридичну грамотність; 24% відповіли «потрібно, але поверхнево», оскільки бачать часткову необхідність їх застосування в економічній практиці; 18% респондентів утрималися від відповіді.

Аналіз відповідей студентів засвідчив, що всі причини, названі ними, мають професійне спрямування. Водночас майбутні економісти, які дали відповідь «потрібно, але поверхнево» чи утрималися від відповіді, вочевидь, не цілком усвідомлюють професійну значущість знань правових законів.

На запитання «Які правові закони, що регулюють економічні відносини в Україні, Ви знаєте?» респонденти надали такі відповіді: «менше двох законів» – 59%; «від двох до чотирьох законів» – 36%; «більше чотирьох законів» – 5% (наприклад, Закон України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні», Закон України «Про зовнішньоекономічну діяльність», Закон України «Про аудиторську діяльність», Закон України «Про підприємництво», Закон України «Про господарські товариства», Податковий кодекс України).

На запитання «Чи вважаєте, що фахівець економіки обов'язково має бути компетентним у правових питаннях?» було отримано такі відповіді: «так» – 29%; «ні» – 25%, «важко відповісти» – 46%. Більшість студентів не впевнені в необхідності бути компетентним у правових питаннях, оскільки їм у процесі навчання не ознайомили з перевагами, які вони матимуть при досконалому вивченні правових норм, що стосуються регулювання економічних відносин тому й не відповіли чітко.

Аналіз відповідей студентів на восьме запитання анкети: «Як Ви вважаєте, чи залежить ваша економічна грамотність від правової підготовки?» засвідчив, що економічна грамотність прямо залежить від

правової підготовки майбутніх економістів. Студенти вважають, що потрібно збільшити акцент на вивченні юридичних норм при викладанні фахових економічних дисциплін – 85% – прихильники введення нових юридичних дисциплін для їх вивчення та 15% – не визначились із відповіддю.

Даючи відповідь на наступне запитання: «Чому важливо вивчати правові дисципліни у ЗВО економічного профілю?» 36% студентів відповіли, що рівень їхніх правових знань робить їх конкурентоздатними на сучасному ринку праці. 64% – майбутніх економістів озвучили думку про те, що вивчаючи правові дисципліни, вони підвищують свою компетентність, що надає їм значні переваги та формує у них впевненість у якості своєї фахової підготовки в економічній сфері.

На останнє запитання анкети «Чи вважаєте Ви свій рівень знань із права достатнім для подальшого використання у майбутній професійній економічній діяльності?» було отримано такі відповіді: «так» – 27%; «ні» – 21%, «важко відповісти» – 52%. Більшість студентів не впевнена в достатності своїх знань, умінь і навичок для початку функціонування в професії на момент закінчення бакалаврату, натомість у приблизно однаковій пропорції студенти чітко визначають свій рівень знань з права – достатній / недостатній тощо.

Проаналізуємо отримані відповіді студентів-магістрів на запитання анкети.

Відповіді на запитання «Визначіть поняття «право», «закони», «правова свідомість», «трудове законодавство», «юридична відповідальність», «правове регулювання», «економічні злочини», «адміністративна відповідальність» були такими: 65% студентів відповіли, що не пам'ятають точне значення цих понять, 35% студентів надали правильні визначення. Серед причин, що зумовлюють високий відсоток необізнаності з правом, студенти вказували на: «недостатній акцент на нормативні акти в економічних дисциплінах» (44%); «недостатньо часу приділялось опрацюванню економічних ситуацій, у яких необхідні правові

знання» (30%); «мало було проведено ігор, пов'язаних із застосуванням юридичних термінів» (26%).

На друге запитання «Чи вважаєте Ви себе обізнаним у галузі права?» 88% студентів відповіли, що «обізнані, але недостатньо повно», 4% респондентів визнали себе не компетентними в галузі права?» та 8% студентів відповіли, що «обізнані на високому рівні». Це дало підстави дійти висновку, що є потреба у продовженні збагачення знань з права.

Відповідаючи на наступне запитання «Звідки Ви отримуєте інформацію із правових питань?» 56% опитаних зазначили, що шукають самі відповіді через Інтернет, 19% студентів самостійно вивчають літературу й джерела і 25% звертаються за підказкою до викладача, в яких конкретно джерелах можна знайти необхідну інформацію.

На запитання «В яких ситуаціях економістам потрібні правові знання?». 40% майбутніх економістів обрали варіант «не можу назвати таких ситуацій». 67% студентів перелічили більше трьох ситуацій, у яких вони могли б застосувати правові знання. 3% студентів зазначили три і менше ситуацій, де необхідні знання з права.

Щодо п'ятого запитання «Чи потрібно майбутнім економістам знання правових законів. Чому? (Ваша думка?)», то близько 65% студентів в анкетах зазначили, що бажають отримати знання правових законів, оскільки розуміють їх значення в економічному житті. 15% відповіли «потрібно, але поверхнево», оскільки бачать часткову необхідність їх застосування у економічній практиці; 20% респондентів утрималися від відповіді.

Аналіз відповідей студентів засвідчив, що студенти мали бажання більше часу приділити вивченню законів України, які застосовуються у економічній сфері.

На запитання «Які правові закони, що регулюють економічні відносини в Україні Ви знаєте?» респонденти надали такі відповіді: «один закон» – 43%; «від двох до чотирьох законів» – 47%; «більше чотирьох законів» – 10% (наприклад, Закон України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність

в Україні» Закон України «Про зовнішньоекономічну діяльність» Закон України «Про аудиторську діяльність» Закон України «Про підприємництво» Закон України «Про господарські товариства», Податковий кодекс України).

На сьоме запитання «Чи вважаєте, що фахівець економіки обов'язково має бути компетентним у правових питаннях?» було отримано такі відповіді: «так» – 44%; «ні» – 20%, «важко відповісти» – 36%. Більшість студентів вагалися між відповідями «так» та «важко відповісти», оскільки у них ще не було чітких уявлень про те, чи використовують майбутні економісти набуті правові знання у своїй професійній діяльності.

Аналіз відповідей студентів на восьме запитання анкети: «Як Ви вважаєте, чи залежить ваша економічна грамотність від правової підготовки?» показав, що економічна грамотність прямо залежить від правової підготовки майбутніх економістів. 90% студентів-магістрів були прихильниками введення нових юридичних дисциплін для їх вивчення та 10% – не визначились з відповіддю.

Даючи відповідь на наступне запитання: «Чому важливо вивчати правові дисципліни у ЗВО економічного профілю?» 56% студентів відповіли, що рівень їх правових знань робить їх конкурентоздатними на сучасному ринку праці. 44% – майбутніх економістів озвучили думку про те, що вивчаючи правові дисципліни, вони підвищують свою компетентність, що надає їм значні переваги та формує у них впевненість у якості своєї фахової підготовки у економічній сфері.

На останнє запитання анкети «Чи вважаєте Ви свій рівень знань з права достатнім для подальшого використання у майбутній професійній економічній діяльності?» було отримано такі відповіді: «так» – 32%; «ні» – 18%, «важко відповісти» – 50%. Більшість студентів не впевнена в достатності своїх знань, умінь і навичок для початку функціонування в професії на момент закінчення бакалаврату, натомість у приблизно однаковій пропорції студенти чітко визначають свій рівень знань з права – достатній / недостатній тощо.

Після відповідей на запитання у вищевказаній анкеті, студентам бакалаврату та магістратури було надано картки із таблицею самооцінки, де вони мали змогу оцінити свої знання поставивши знак «+» або будь-який інший у потрібній колонці (самооцінка) (див. табл. 3.1)

Таблиця 3.1

**Самооцінка обізнаності майбутніх економістів до
правокомпетентних дій у професійній діяльності**

№ п/ п	Запитання	Достатньо	Частково	Поверхнево	Необізнані
1	Обізнаність з правовими поняттями				
2	Обізнаність з нормативними документами що регулюють економічні процеси в Україні				
3	Обізнаність з нормативними документами що регулюють економічні процеси в зарубіжних країнах				
4	Обізнаність з законодавством України				
5	Обізнаність з податковою політикою України				
6	Обізнаність з договірним регулювання господарською діяльністю				
7	Обізнаність з основами трудового права				
	Загалом				

Результати самооцінки студентів-магістрів та студентів-бакалаврів подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Характеристика обізнаності майбутніх економістів до
правокомпетентних дій у професійній діяльності (за їхньої самооцінкою)**

респонденти типові судження	бакалаври		магістри	
	абсолютні дані	в %	абсолютні дані	в %
«обізнаний»	83	12	32	25,6
«не достатньо обізнаний»	337	48,6	52	41,6
«не обізнаний»	273	39,4	41	32,8
Загалом	693	100	125	100

Наведені в таблиці 3.2. дані дають підстави стверджувати, що за самооцінними судженнями приблизно кожний другий вважає себе не достатньо підготовленим, ніж готовим до означеної діяльності. Отже, означений аспект потребує посиленої дослідницької уваги з метою змінення ситуації на краще.

Зазначене посилює емпіричний матеріал, який конкретизує окреслений аспект через подання діаграми (рис. 3.1) набутих даних у порівнянні.

Аналітична робота, здійснена за результатами самооцінки студентів бакалаврату та магістратури, дозволила конкретизувати принаймні два аспекти: ступінь усвідомлення студентами вагомості правових знань у професійній діяльності; другий – стан готовності майбутніх фахівців до реалізації правових знань у професійній діяльності.

Відповідно до наступного завдання було проведено анкетування викладачів правових та фахових дисциплін ЗВО (50 викладачів) (зміст анкети див. у додатку Б).

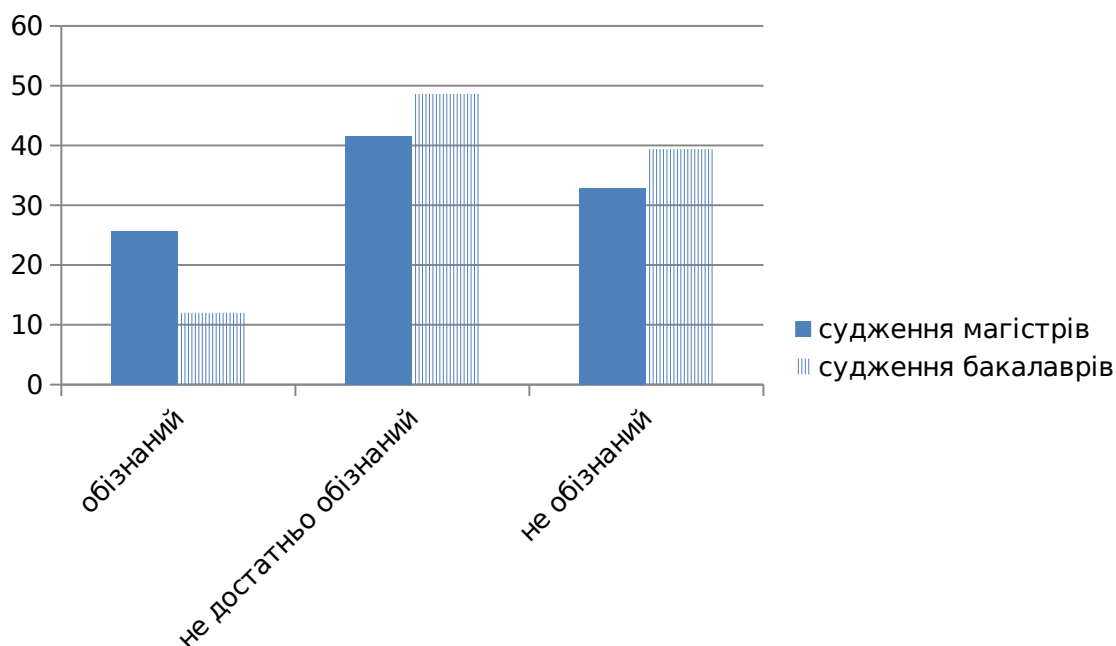


Рис. 3.1 Стан обізнаності майбутніх економістів до розв'язання правових питань у професійній діяльності (за їхньою самооцінкою)

Відповіді викладачів на запитання «Дайте визначення понять а) »компетенція»; б) «компетентність»; в) «правова компетентність» розділились таким чином: поняття «компетенція» 36% викладачів схарактеризували як «визначені програмою вимоги до професійної підготовки студентів»; 28% – як «результат навчання»; 25% – як «суму знань та вмінь, якими оволодівають студенти у процесі навчання»; 11% – як «готовність до професійної діяльності». Зміст поняття «компетентність» викладачі розкрили так: «володіння компетенціями» (32%); «здатність розв'язувати завдання в процесі професійної діяльності» (25%); «знання, уміння, навички» (21%); «професійний досвід здобутий у процесі навчання» (12%); «здатність займатися самоосвітою» (10%). Поняття «правова компетентність» у відповідях респондентів розкрите як «формування спеціальних правових компетенцій» (42%); «правова грамотність» (34%); «уміння співвіднести свою соціальну поведінку з правовими нормами» (14%) «необхідні складові правових знань економістів» (10%).

Відповіді викладачів на перше запитання засвідчили, що частина з них не розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність». Зміст поняття

«правова компетентність» розкрито частково, зокрема, не відображено професійний аспект означеного явища.

На запитання «У змісті яких фахових дисциплін, на вашу думку, передбачено формування правової компетентності майбутнього економіста до подальшої професійної діяльності?» викладачі надали такі відповіді: «Звітність підприємств» – 31%; «Податкова система» – 19%; «Аудит» – 29%; «Судово-бухгалтерська експертиза» – 21%.

Щодо запитання «Яку роль відіграють правові дисципліни у набутті фахової компетентності?», то викладачі зазначили важливість та значущість вивчення правових дисциплін у набутті фахової компетентності (69%); висловили думку про те, що вивчення правових дисциплін не значною мірою впливає на набуття фахової компетентності – 12% і 19% респондентів вважали, що позитивний вплив правових дисциплін є більшою мірою придуманим, оскільки в кожній фаховій дисципліні є посилення на законодавство, що сприяє набуттю фахової компетентності.

У відповідях на четверте запитання «Яким чином здійснює міжпредметні зв'язки та міжпредметну інтеграцію у процесі викладання дисциплін?» 42% викладачів вказали: «здійснюю зв'язки між правовими предметами («Господарське право», «Податкове право», «Трудове право»)); 32% – «використовую зв'язки між предметами професійного циклу («Бухгалтерський облік», «Менеджмент», «Аудит», «Податкова система», «Організація обліку»); 18% – «здійснюю зв'язки між різними предметами («Макроекономіка» «Звітність підприємств», «Фінансовий облік», «Управлінський облік», «Політологія», «Нормативне регулювання обліку і аудиту»).

Аналіз відповідей респондентів на означене запитання дозволив дійти висновку, що міжпредметні зв'язки та інтеграція у ЗВО найчастіше здійснюється, якщо викладач веде кілька предметів, взаємопов'язаних між собою («Аудит», «Фінансовий аудит», «Організація і методика аудиту», «Бухгалтерський облік», «Фінансовий облік», «Управлінський облік») (%).

На рівні різних навчальних дисциплін такі зв'язки реалізуються рідко («Податкова політика», «Аудит», «Організація бухгалтерського обліку»), а отже, єдине правове середовище, в якому формується правова компетентність відсутнє.

На запитання «Що потрібно змінити сьогодні в підготовці майбутніх економістів до формування правової компетентності в освітній діяльності ЗВО?» отримано такі відповіді «ввести в навчальні плани більшу кількість юридичних предметів» – 28%; «при викладанні фахових дисциплін акцентувати на нормативно-правовій базі, що регулює конкретні економічні відносини» – 32%; «необхідно здійснити тренінги правового спрямування для викладачів, що викладають фахові дисципліни» – 38% і «нічого не потрібно змінювати» – 2%.

Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що фахівці економічного профілю в умовах ринкових відносин мають бути обізнаними з нормативно-правовими актами, повинні аналізувати великі за обсягом і різноманітні за змістом потоки економічної інформації, що є неможливим без використання правових знань. Це зумовлює необхідність у прийнятті оптимальних управлінських рішень у професійній економічній діяльності й потребує у майбутніх економістів сформованої правової компетентності.

Таким чином, важливим складником фахової підготовки майбутнього фахівця економічного профілю є набуття правової компетентності, яка сприяє розвитку в майбутнього економіста здатності до моделювання економічних процесів зі знанням права. Правова компетентність у контексті дослідження розглядається і як ключова компетентність.

Правова компетентність містить, у різний спосіб, здатність та готовність використовувати нормативно-правові документи, акти, логічне мислення та інтуїцію, здатність оперувати правовими знаннями, вміннями та навиками їх застосування в економічній діяльності.

Зокрема, формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної вищої освіти складається із трьох складників:

- 1) формування правових знань, умінь і навичок правової культури;
- 2) формування навичок правової діагностики у сфері професійної діяльності;
- 3) формування здатностей використання інформаційних технологій у процесі надання правової оцінки економічним процесам.

Опираючись на дані дослідження, вважаємо, що правову компетентність варто розглядати як вагомий чинник для розвитку в майбутнього економіста здатності до правової оцінки економічних процесів.

Процес розвитку в майбутнього фахівця економічного профілю здатності до правової оцінки економічних процесів розглядаємо як цілісну систему, окремими складниками якої, як засвідчують результати дослідження, є:

- застосування міжпредметних зв'язків;
- використання активних форм та методів із правовим акцентом у процесі навчання фахових дисциплін;
- використання дистанційних курсів у процесі формування правових знань та вмінь;
- уведення нових елективних курсів для майбутніх економістів з правовою орієнтацією тощо.

Враховуючи вищесказане, суголосні з думкою, що «оптимізація» (англ. *optimisation*) у лексикологічних словниках трактується як «процес надання будь-чому найвигідніших характеристик, співвідношень; обрання найкращого з можливих варіантів» [45, с. 455]. Уважаємо, що доповнення змісту навчальних дисциплін дозволить оптимізувати процес формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти на основі комплексного знання юридичних процесів, які відбуваються в економічному житті.

Оптимізація процесу формування правової компетентності майбутніх економістів дозволить створити передумови для швидкої адаптації студентів з урахуванням їхнього особистісного правового рівня компетентності, сформувати потребу більш глибокому вивченні чинних нормативно-правових актів, розумінні та наданні об'єктивної оцінки виробничій ситуації у правовому полі господарської діяльності, сприяти зацікавленості та бажанню самостійно глибше працювати над цією проблематикою.

3.2. Педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти

Виявленню й обґрунтуванню педагогічних умов, що сприяли формуванню правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти, передувало з'ясування сутності означеного явища.

У словникових джерелах «умова» визначається як: 1) середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати; 2) обставини, у яких щонебудь відбувається [17, с. 12]; сукупність зовнішніх обставин, у яких відбувається освітня діяльність і обставин життєдіяльності її суб'єктів [42, с. 348]; обставини, за яких відбувається чи залежить щонебудь [44]; структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей [43]; «необхідна обставина, що уможлиблює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [11, с. 1506]; поняття ж «обставина» характеризується як сукупність умов, за яких щонебудь відбувається [11, с. 818]; «як філософська категорія, в якій відображаються універсальні відносно тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує [61, с. 482].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовищ, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [58]. Як підкреслює З. Курлянд, якщо явище

викликає інше явище, воно є причиною; якщо явище взаємодіє з тим чи тим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище зумовлює існування іншого, воно є умовою [35].

Ю. Бабанський стверджує, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [5]. З погляду філософії, умова тлумачиться як чинник, тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу. Як філософська категорія, поняття «умова» відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного дієвого чинника. Саме він як умова забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [13].

Отже, педагогічні умови – категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [46].

Під педагогічними умовами С. Гончаренко розуміє демонстрацію сукупності процесів відношень, що необхідні для виникнення та існування певного об'єкта або обставин процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і пристосування елементів, змісту, методів, засобів навчання для досягнення поставлених завдань [17, с. 255].

Зауважимо також, що в сучасній педагогічній науці термін «педагогічні умови» розуміється неоднозначно. Так, О. Пехота визначає педагогічні умови як категорію, що «визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети» [48].

Дослідниця Е. Щеглова під педагогічними умовами розуміє об'єктивні можливості педагогічного процесу, які сприяють вирішенню його завдань, що належать змісту та методичному оформленню [63, с. 99].

Поняття «педагогічні умови» В. Стасюк визначає як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковуються активністю особистості, групою людей» [59, с. 175].

Релевантною з приводу тематики дослідження є позиція С. Архангельського [3], який співвідносить поняття педагогічних умов із середовищем, у якому професійні вміння виникають, існують та розвиваються. Науковець, не виокремлюючи конкретної їх класифікації, наводить увесь комплекс методів, засобів, форм та впливів, які сприяють практичній спрямованості освітнього процесу. А. Бахов під педагогічними умовами розуміє комплекс взаємодіючих заходів освітньо-виховного процесу, який спрямований на формування певної компетентності та забезпечує перехід на більш високий рівень її сформованості [7, с. 314]. Пропоноване визначення, окрім врахування переваг термінологічного підходу С. Архангельського, актуалізує увагу на комплексності підходу, взаємодії всіх можливостей педагогічного середовища, враховує компетентнісний підхід, підкреслюючи необхідність формування не лише знань, умінь та навичок, а саме компетентностей, які характеризуються більш високим розвитком студентів; до того ж науковець підкреслив її постійний розвиток.

У дослідженні педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх економістів розглядаємо як сукупність спеціально організованих обставин, що впливають на особистісно-професійну якість, визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії і є необхідними для цілеспрямованої підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності з метою формування правової компетентності майбутніх фахівців.

При визначенні комплексу педагогічних умов формування правової компетентності майбутніх економістів, що забезпечують ефективність цього процесу, було враховано необхідність інтеграції усіх предметів стосовно кінцевих цілей освітньо-виховного процесу ЗВО, ефективне використання

інформаційного освітнього середовища та мотивацію щодо формування правової компетентності студентів.

Розглянемо з цих позицій **педагогічні умови** формування правової компетентності майбутніх економістів більш докладно.

Формування правової компетентності передбачає засвоєння студентом не окремих, відірваних один від одного елементів правових знань, умінь та навичок професійних і особистісних якостей, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного визначеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [27]. Це, зокрема, освітній компонент, що передбачає три пріоритетних завдання: – розвиток теоретичного компонента правової компетентності, який забезпечує майбутнього економіста загальноправовими знаннями, що сприяють успішній організації професійної діяльності; – розвиток практичного компонента правової компетентності майбутнього економіста, який визначається, насамперед, сукупністю професійних умінь і навичок, що зумовлюють функціональну готовність майбутніх економістів вирішувати завдання правової діяльності; – розвиток особистісного компонента правової компетентності, який утворює такі професійні й особистісні якості, як: професійно-світоглядні, професійно-поведінкові, особистісно-значущі.

Отже, основними засобами формування правової компетентності у майбутніх економістів є правова освіта й правове виховання та соціалізація у правовому середовищі ЗВО.

З огляду на це, ґрунтуючись на системному методологічному підході, було визначено такі педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти: інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету;

позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості.

Розглянемо першу педагогічну умову – інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів.

У вітчизняній та світовій педагогіці накопичено значний досвід досліджень з проблеми інтеграції (В. Буданов, О. Білик, С. Гончаренко, І. Козловська, О. Князева, В. Сидоренко та ін.), проблемі міждисциплінарної інтеграції (М. Антонов, М. Данилов, І. Огородніков, Л. Кулагіна, В. Максимова, Г. Юрков та ін.) та підготовки фахівців економічного профілю (І. Каленюк, С. Мочерного, О. Падалки, Р. Костенко та ін.).

У контексті дослідження важливим є погляд науковців (І. Алексишина, В. Кушнір та ін.) щодо надання пріоритетності інтеграції. Це дає підставу виокремити два методологічно ціннісні положення: філософії, де інтеграція розглядається як механізм гуманітаризації освіти та єдиний метод, «спроможний схопити живу дійсність у цілому» (О. Лосєв) [38], тобто йдеться про діалектику як вчення про принципи узагальнювального зв'язку і єдності світу; психологічної науки, в межах якої встановлена асоціативна природа розумової діяльності, тобто визнання, що розвиток елементарних «асоціацій і є моментом народження думки, початком знань» (Ю. Самарин) [56].

Отже, педагогічний сенс інтеграції може бути представлений через її сутність – процес і результат формування цілісного знання в умовах виконання інтегративної діяльності.

Проблема інтеграції є предметом посиленої уваги дослідників (С. Гончаренко, Е. Клімова, Ю. Кузнецов, В. Сидоренко, А. Ятайкіна та ін.), особливо в аспекті інтеграції наукових знань. Встановлені наукові факти дозволяють розширити уявлення про інтегрованість, оскільки можна вести мову про «горизонтальний» і «вертикальний» характер зв'язків між певними елементами [18].

Зауважимо, що у змісті освіти усталився інтегративний підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, результатом якої є цілісність знань тих, хто навчається. Інтегрований підхід у процесі навчання студентів у вищій школі розглядається у двох аспектах: викладання інтегративних курсів та в процесі читання окремих навчальних дисциплін у певній освітній галузі на основі інтеграції у їх змісті спільних для низки фахових та загальнонаукових предметів, понять, наукової термінології, застосуванні спільних форм, методів навчання, контролю, корекції, що спрямовані на об'єднання знань та формування їх цілісності у свідомості майбутніх фахівців [22, с. 356].

На сучасному етапі розвитку освіти і науки набуває особливої актуальності проблема загальнонаукової методології, де поряд із процесами диференціації наукового знання за галузями, важливою стає його інтеграція. Висока насиченість змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх економістів дисциплінами, які вивчають досить різні галузі знань, породжують проблему неузгодженості різних сфер пізнання. Особливо гостро це виявляється при вивченні профільних та вибіркових дисциплін.

У контексті заявленої проблеми здійснимо деякі термінологічні уточнення: інтеграцію та міждисциплінарність розглядаємо як науковий феномен. Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості» [31, с. 58].

«Інтеграція це – доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [11, с. 401]. Словосполучення «інтеграція навчання» тлумачиться як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей» [17, с. 16]. Інтеграція в освітньому процесі передбачає об'єднання узагальнених знань про предмет, поняття, явище та підпорядкування їх цілому на основі міжпредметних зв'язків.

Зазначимо, що в педагогічній літературі зазвичай йдеться про міжпредметні зв'язки в освітньому процесі. Натомість зазначений термін означає лише використання окремих набутих знань з інших дисциплін під час викладання якоїсь певної дисципліни. Наголошуємо на необхідності саме взаємозв'язку і взаємодії навчальних дисциплін, що передбачає системне і цілісне набуття знань, формування відповідних умінь і навичок у ході підготовки студентів, спрямованої на правову освіту, тобто інтеракції.

Мова йде про інтеграцію, яка на виході дає випускнику не тільки фах економіста, а забезпечує належний рівень юридичного експерта – на нашу думку, професіонала найвищої категорії. Однак це можливо лише за однієї умови: більш активного включення до нормативних документів, а саме до навчальних планів і програм, предметів юридичного циклу. Вважаємо, чим більше фундаментально-правових знань отримають студенти, тим більше ефекту це дасть у прикладному плані, тобто в професійній діяльності, бізнесова сфера стане більш безпечною, захищеною правом.

Водночас правова наповненість дисциплін економічного циклу дає можливість відійти від вузькопрофесійного «полону». На нашу думку, право тут повинно відігравати не тільки і не стільки просвітницьку функцію, скільки виконувати роль змістово-методологічного орієнтиру в підготовці майбутніх фахівців економічного профілю.

Становлення професіоналізму під час навчання у закладі вищої освіти залежить, на думку Е. Клімова, від системного об'єднання дисциплін, з орієнтацією на цілісну професійну діяльність, де кожна окрема дисципліна повинна служити засобом для досягнення однієї цілі [29]. Цілком погоджуючись з автором, все ж наголошуємо на тому, що лише взаємодія викладачів різних навчальних дисциплін та пошук ефективних форм і методів формування правової компетентності майбутніх економістів сприятиме формуванню конкурентноздатних фахівців у сфері економіки, які володіють високим рівнем професіоналізму.

Вважаємо інтеграцію найвищим рівнем взаємодії знань, оскільки вона містить усі аспекти результату як синтез (утворення нової якості), натомість зберігає індивідуальні ознаки інтегрованих елементів. Ця обставина забезпечує можливість зворотного процесу диференціації на кожному з етапів інтеграції знань.

На наш погляд, власне інтеграція знань є теоретичною науковою основою для формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, в умовах посилення уваги до інтелектуального капіталу сучасного суспільства, де набуває надзвичайно великого значення когнітивна діяльність людини.

А. Ятайкіна визначає такі способи інтегрування знань у процесі занять. Розглянемо їх.

Тематична інтеграція: дві-три навчальні дисципліни розглядають одну й ту саму тему. Цей спосіб оволодіння спільними знаннями дозволяє засобами двох дисциплін розкрити тему навчального заняття.

Проблемна інтеграція: одну проблему студенти розв'язують, застосовуючи можливості двох дисциплін. Розв'язуючи міжпредметну проблемну ситуацію, студенти оволодівають уміннями самостійно мислити, досліджувати, моделювати тощо.

Концептуальна інтеграція: наукова концепція розглядається і розв'язується різними навчальними дисциплінами. Застосування концептуальної інтеграції розвиває інтелектуальні здібності перенесення синтезу, узагальнення, абстрагування та водночас актуалізує опорні знання студентів з різних дисциплін.

Теоретична інтеграція: (філософське взаємопроникнення різних теорій) передбачає використання понять і принципів із різних галузей знань, синтез конкуруючих теорій [64, с. 52].

Проілюструємо прикладом. Проблемна інтеграція як спосіб інтегрування знань у процесі занять надає можливість студентам при розв'язанні одного ситуаційного завдання у вигляді проблеми, наприклад:

«Виявлено ознаки шахрайства у документах бухгалтерської звітності» застосовувати знання із дисциплін: «Аудит», «Судово-бухгалтерська експертиза», «Нормативне регулювання обліку і аудиту» та «Звітність підприємств». Майбутні економісти оволодівають вміннями самостійно мислити щодо надання експертної оцінки ситуації, що склалась, досліджувати всі факти пов'язані шахрайством та документами фінансової звітності згідно чинного законодавства України та моделювати шляхи розв'язання залучаючи уявного судово-бухгалтерського експерта, надавати грамотну юридичну оцінку проблемі.

Визначимо поняття «міждисциплінарність» і різні підходи до нього. За словниковими джерелами подано таке визначення: «міждисциплінарність включає дві або більше академічних наукових дисциплін» [66]; «міждисциплінарність – це співпраця двох або більше предметних галузей» [39]. У словнику «Вікіпедія» цей термін відносять до освіти та навчання і визначають як особливість знання, які перетинають кілька встановлених дисциплін або традиційних галузей знань.

Американський учений соціолог Еверет Х'юз визначає міждисциплінарну програму навчання як таку, що «об'єднує кілька предметів в один активний проект». Термін «міждисциплінарний» часто використовують в освітній сфері, коли дослідники двох і більше дисциплін об'єднують у загальний фонд свої підходи і трансформують їх так, щоб вони стали прийнятними для вирішення певних освітніх проблем. Міждисциплінарність включає розгляд предмета з різних боків і різними методами, пронизуючи дисципліни й утворюючи новий спосіб розуміння предмета.

Розглянемо специфіку використання міждисциплінарного підходу в професійній підготовці майбутніх економістів у системі навчання «бакалавр-магістр». Сучасні вимоги до якості вищої освіти для фахівців економічного профілю безпосередньо пов'язані з необхідністю досягнення результатів у пріоритетних напрямках розвитку науки з права, технологій і техніки. Відомо,

що наукові і технологічні прориви здійснюються здебільшого на межі наук, у результаті комплексних досліджень об'єктів і пов'язаних з ними проблем юридичного характеру. При цьому під міждисциплінарними дослідженнями розуміється комплексне вивчення єдиного предмета досліджень представниками різних наукових дисциплін для майбутніх економістів.

Міждисциплінарність розглядається як форма організації наукового знання, заснованого на певних зв'язках між науковими дисциплінами (галузями знань), методами і технологіями, що забезпечують розв'язання комплексних науково-технічних проблем. На думку М. Бабича, міждисциплінарність характеризується властивостями інтегративності дисциплін, що передбачає перенесення методів досліджень з однієї дисципліни в іншу. Міждисциплінарність вимагає синтезу одержаних результатів у рамках різних наукових дисциплін [6, с. 12].

У системі вищої освіти формування правової компетентності випускників економістів, пов'язаних із здійсненням міждисциплінарних досліджень, забезпечується міждисциплінарними освітніми програмами. Основною їх ознакою є правова підготовка. Міждисциплінарність освітніх програм ґрунтується на інтегрованих наукових напрямках правового спрямування, що виникли на межі економічної та юридичної наук. Однак сьогодні українські ЗВО випускають, головним чином, вузьких фахівців економіки із професійними знаннями, які не мають достатньої правової компетенції для ефективної діяльності в економічній сфері.

Міждисциплінарні інтегровані заняття, на думку М. Бабича, є більш доречними під час викладання нового матеріалу для майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, проведення практичних занять із врахуванням правових знань, завдяки чому можна:

- зняти умовні бар'єри, що розділяють навчальні дисципліни, і забезпечити взаємопроникнення та концентрацію правових знань;
- уникнути дублювання навчального матеріалу в правових та економічних дисциплінах;

- підвищити мотивацію до навчання та забезпечити активну пізнавальну діяльність у правовому контексті на занятті кожного студента;
- встановлювати взаємозв'язки між навчальними дисциплінами з метою розширення кругозору і системи знань з права майбутніх економістів;
- підготувати дослідно-пошукові роботи із врахуванням діючого законодавства України студентами економічного профілю для участі в науково-теоретичних і науково-практичних конференціях;
- забезпечити професійну економічну спрямованість навчання і вміння застосовувати правові знання в практичній діяльності [6, с. 10].

У сучасних соціально-економічних умовах актуальним завданням є підготовка універсальних фахівців – творчо мислячих, які володіють ефективною методологією науково-дослідницької і виробничої діяльності на межі галузей знань. Тому перспективним напрямом розвитку системи професійної підготовки є розширення міждисциплінарних освітніх програм.

Проектування міждисциплінарних освітніх програм повинне ґрунтуватися передусім на принципах інтеграції змісту освіти в різних предметних галузях, профілях, напрямках підготовки. Основою для інтеграції є освітні програми системи вищої і післядипломної освіти. Під інтегрованими міждисциплінарними освітніми програмами розуміємо програми, що реалізуються за інтегрованими навчальними планами. Застосування різних інструментів інтеграції кількох освітніх програм підготовки зумовило відмінність видів інтегрованих освітніх програм.

Інтеграція може бути в межах освітніх програм одного освітнього рівня, що належать до різних предметних галузей знань, коли реалізується паралельне навчання за інтегрованими програмами (так звані дуальні програми), наприклад: бакалавр різних напрямів підготовки.

Інтеграція може бути в межах кількох освітніх рівнів, коли відбувається послідовне навчання за інтегрованими програмами підготовки, наприклад: бакалавр одного профілю – магістр іншого профілю підготовки.

Отже, послідовні інтегровані програми будуються на принципах

інтеграції предметної галузі підготовки, узгодженості змісту, форми і періодів навчання. Основною метою таких програм є розширення фундаментальної підготовки випускників ЗВО, формування додаткових компетенцій, необхідних для вирішення комплексних фундаментальних і прикладних завдань на межі суміжних галузей знань. Прикладом можуть слугувати дисципліни «Господарське право» та «Міжнародне право», які є на всіх економічних спеціальностях та здійснюють правову підготовку студентів. Основна їх мета – здійснити правову підготовку, спрямовану на формування інтелектуального потенціалу висококваліфікованих працівників, що опанували основи теоретичних знань у сфері міжнародного права, необхідні для майбутньої трудової діяльності. Зміст курсу також включає формування у майбутніх економістів сукупності стійких знань із правового регулювання майнових та управлінських відносин між суб'єктами господарювання.

Інтеграція змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю виступає як засіб формування його творчої особистості. Концепція підготовки фахівців нового типу вимагає володіння наскрізним багатоваріантним циклом творчої праці від пошуку нових принципів та ідей до розробки і впровадження в життя і виробництво нової техніки, нових технологій на основі максимальної автоматизації процесів обробки інформації і їх практичної реалізації [34]. Головна мета дисциплін – підготувати і сформувати спеціалістів зі своєю індивідуальною системою творчого мислення.

Вивчення вітчизняної практики і світового досвіду показало, що використання інтегрованих міждисциплінарних освітніх програм та курсів для формування правової компетентності фахівців економічного профілю забезпечує ефективну модернізацію системи професійної підготовки майбутніх економістів відповідно до вимог ринку праці та згідно чинного законодавства.

Суспільна проблема формування правової компетентності у фахівця з економіки визначає сутнісний зміст інтеграції як дієвого педагогічного

засобу. Інтеграція правових знань потребує точного, прогностичного підходу, врахування особливостей параметрів економічних знань; виявлення специфіки структурування предметних та інтегрованих знань у майбутніх економістів; передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція сприяє виробленню професійного економічного мислення правовими категоріями, оскільки основи фахового навчання пов'язані з формуванням інтегративних понять, умінь і навичок узагальненого характеру для майбутніх економістів.

Багаторівневість реалізації інтегративного підходу до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю передбачає виділення відповідних рівнів інтеграції [50, с. 14]: загальнонауковий, міждисциплінарний, міжцикловий та внутрішньодисциплінарний. На загальнонауковому рівні інтегративні горизонтальні зв'язки простежуються у всіх трьох циклах: загальноосвітньому, загальнопрофесійному, професійному. Основним засобом реалізації горизонтального складника інтеграції служить встановлення міждисциплінарних і міжциклових зв'язків, що забезпечують цілісність, системне уявлення про галузь. Вертикальні інтегративні зв'язки в структурі змісту циклів простежуються за напрямками: розробки наукових ідей у змісті предметів загальноосвітнього циклу з виходом на категорію інтеграції у загальноосвітній підготовці; технічного та технологічного втілення ідей на практиці у змісті предметів загальнопрофесійного циклу з виходом на категорію інтеграції у змісті загальнопрофесійних дисциплін; практичної реалізації наукових ідей у матеріальному виробництві у змісті професійних модулів професійного циклу з виходом на категорію інтеграції у змісті професійного циклу. Внутрішньодисциплінарний рівень інтеграції змісту професійної підготовки характеризується планомірним переходом від загальних закономірностей інтеграційних процесів у навчальному пізнанні до часткових, методичних.

На наш погляд, більш теоретично обґрунтованим до виділення рівнів інтеграції є підхід, який відповідає рівням формування змісту освіти, за В. Краєвським [32, с. 40–47]. На рівні загального теоретичного представлення зміст освіти виступає як уявлення про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і функції соціального досвіду у його педагогічному трактуванні: склад пізнавальної діяльності, фіксований у формі її результатів – знань; здійснення відомих способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком; творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; здійснення емоційно-ціннісних відносин – у формі особистісних орієнтацій. Ці елементи утворюють структуру змісту, вони взаємопов'язані таким чином, що кожен попередній елемент служить передумовою для переходу до наступного. На рівні навчального предмета конкретизується уявлення про склад змісту освіти, визначаються його місце і функції у педагогічному процесі. На рівні навчального матеріалу реально наповнюються елементи змісту, позначені на першому і другому рівнях. На четвертому рівні зміст освіти існує не в проекті, а в педагогічній дійсності, всередині практичної діяльності навчання. На п'ятому рівні зміст виступає як кінцевий результат навчання, стає надбанням особистості студента. На кожному рівні зміст представлено як систему за головними її характеристикам: складом, структурою і функціями.

На наш погляд, викладений вище підхід слугує основою для побудови окремих моделей інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Використання інтеграції правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості зображено на рис 3.2.

Так, у процесі викладу дисципліни «Судово-бухгалтерська експертиза» майбутнім економістам передбачалось викладання тем, які містили нормативно-правові документи, що регулюють правовідносини судово-бухгалтерських експертів, слідчих, суддів та підприємств, яким призначався вказаний вище вид експертизи за ухвалою суду чи постановою слідчого.



Рис. 3.2. Інтеграція правових дисциплін у дисципліни фахової спрямованості майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти

При вивченні дисципліни «Аудит» було розглянуто ситуаційні завдання, в ході яких опрацьовувались нормативні акти для надання кваліфікованого аудиторського висновку і звіту, наприклад, закон України «Про аудиторську діяльність», закон України «Про фінансову звітність» та ін.

Збагачення знань із права відбувалось і на заняттях з навчального курсу «Звітність підприємств». Так, наприклад, при вивченні Форми №1 Баланс (Звіт про фінансовий стан) студенти дізнавались про заповнення бланку обов'язкової звітності згідно чинного законодавства України із врахуванням змін та доповнень. Майбутнім економістам наголошувалось на динамічності законодавства і постійних змінах, які відслідковувались у документах правового характеру, інструкціях та положеннях.

У процесі розгляду предмета «Нормативне регулювання обліку і аудиту» студенти знайомилися із системою нормативно-правового регулювання обліку і аудиту та необхідністю її державного регулювання та системою управління аудиторською діяльністю.

Використовуючи інтеграцію правових дисциплін у дисципліни фахової

спрямованості майбутніх економістів, було враховано вимоги програми з кожної дібраної дисципліни, а також зміст і структуру всіх навчальних предметів.

Останнім часом все більшого поширення при підготовці фахівців економістів набувають так звані міждисциплінарні програми та інтегровані курси. Бурхливий розвиток науки і техніки робить вузьку спеціалізацію у ряді випадків неприпустимою. Тому підготовка висококваліфікованих фахівців часто вимагає впровадження особливих програм, що базуються на міждисциплінарному підході. Міждисциплінарні програми і курси забезпечують необхідну багатoproфільність професійної підготовки економістів.

Пошук ефективних форм і методів формування професійних компетентностей майбутніх економістів у процесі навчання визначив головне завдань посилити міждисциплінарну інтеграцію навчальних дисциплін.

Аналіз міждисциплінарних освітніх програм, що реалізуються провідними вітчизняними університетами, показав, що в основі їх розроблення лежать принципи інтеграції освітнього і дослідницького складників. Інтеграція передбачає не просте додавання окремого змістового блоку для розширення компетенцій, що формуються, а одержання двох різних професійних кваліфікацій. Інтегрований навчальний план забезпечує оптимізацію управління освітнім процесом.

Ефективним, на нашу думку, є створення й реалізація курсу «Управління економічною безпекою бізнесу» для спеціальності «Менеджмент організацій та адміністрування» та «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності». Вивчаючи цей курс, студенти вчаться оцінювати потенціал, економіко-правових умов та ризиків укладання міжнародних комерційних контрактів; планувати та бюджетувати контрактну діяльність; організовувати зовнішньоекономічну контрактну діяльність та складати міжнародні комерційні контракти; контролювати виконання та

оцінювати ефективність контрактів, аудиту контрактної діяльності; коригувати напрями контрактної діяльності тощо.

Інший інтегрований курс «Управління фінансовими ризиками». Відомо що на ринку праці серед економістів, працівників фінансових служб, бухгалтерів і менеджерів найбільш затребуваними є фахівці, які обізнані з основами права. Тому знання права є однією із важливих умов майбутньої успішної професійної діяльності. Метою вивчення курсу є формування системи теоретичних і практичних знань студентів щодо забезпечення ефективного управління фінансовими ризиками шляхом навчання основам правових та економічних аспектів управління; вивчення основних понять системи правової діяльності що має безпосереднє відношення до фінансових ризиків; складників міжнародної системи впливу на фінансові ризики.

Отже, наведені інтегровані навчальні курси у системі економічної освіти сприяють поглибленню знань із різних навчальних дисциплін, і як результат, сприяють активізації розумової і пізнавальної діяльності студентів.

Для реалізації першої педагогічної умови було проаналізовано стандарти, навчальні плани та робочі програми. Аналіз дієвих навчальних планів, стандартів, роз'яснень Міністерства освіти і науки України свідчить про те, що загальні навчальні дисципліни правового спрямування, а саме «Основи конституційного права», «Господарське право» належать до дисциплін вільного вибору студента і не завжди представлені в конкретних робочих планах підготовки економістів. Обов'язковий правовий навчальний курс «Міжнародне право» є вузько профільним і не має суттєвого значення для професійної діяльності майбутнього фахівця економіки. Що стосується інших дисциплін, як наприклад, «Управління економічною безпекою бізнесу», «Управління фінансовими ризиками», «Аудит в зарубіжних країнах», «Контролінг» тощо, то вони поодинокі відображені в планах підготовки бакалаврів та магістрів і не мають широкого втілення.

Випускники економічних факультетів мають прогалини в знаннях з права, правового статусу суб'єктів широкого кола правовідносин, суб'єктів освітніх відносин, не мають навичок практичного застосування правових знань і професійно-правових умінь та достатнього рівня правової грамотності. І ці проблеми багато в чому зумовлені тим, що в навчальних планах і програмах підготовки майбутніх економістів недостатньо враховується характер і обсяг правових знань, професійно-правових умінь, не розроблені вимоги до відбору оптимального змісту правових дисциплін для студентів економічних факультетів.

У більшості випадків навчальні плани підготовки фахівців економічного профілю перевантажені дисциплінами, які часто непов'язані між собою логічно та не узгоджено викладаються в часі, а також недостатньо оперативно оновлюється зміст професійної підготовки фахівця. До таких дисциплін відносять: «Фінансове право», «Податкове право», «Адміністративне право» та інші. В структурі цих дисциплін значне місце займає нормативно-законодавча і довідкова інформація: правові акти України, офіційні роз'яснення і супровідні документи, фінансові консультації і нормативи тощо.

Змістова частина правової підготовки спрямована на формування у студентів економічного факультету правового способу мислення і передбачає насамперед вивчення теорії права і базових правових галузей. Вивчення спектра спеціальних галузей, необхідних випускникам-економістам, доповнює їх можливості юридично грамотно визначати правові рамки господарських операцій у сфері подальшого працевлаштування або самостійної підприємницької діяльності. Все це дозволяє випускникам факультету займати гідне місце як серед провідних топ-менеджерів вітчизняних, зарубіжних та спільних підприємств, так і відкривати власну справу.

Що ж стосується змісту поглибленої правової підготовки майбутніх економістів, то вважаємо доцільним основний акцент у вивченні правових

дисциплін робити на профілюючі дисципліни. Це дозволить, по-перше, розширити правовий образ мислення випускників, по-друге, підвищить ступінь їх юридичної захищеності і, по-третє, дозволить виключити дублювання багатьох прикладних навчальних дисциплін, наприклад: страхування і правове регулювання страхової діяльності; банківська справа і банківське право, система оподаткування і податкове право, інвестиційна діяльність та правове регулювання інвестиційної діяльності і тощо. Водночас не можна забувати, що висока динамічність законотворчого процесу в Україні призводить до того, що більшість нормативних актів залишаються нестабільними, в них вноситься велика кількість змін, деякі просто скасовуються і на їх місце приходять нові.

Отже, при вивченні багатьох економічних дисциплін важливе місце повинно відводитися роботі з джерелами права. Переконані, що перенесення центру ваги на фундаментальні дисципліни дасть можливість у цих умовах здійснити стабілізацію навчальних планів і програм. Все це дозволить виконати одне з найважливіших завдань – виховання у майбутніх економістів професійної самостійності і відповідальності, поваги до загальнолюдських цінностей і до закону – як необхідних умов його ефективної інтеграції в сучасне соціально-економічне середовище.

Висока якість підготовки сучасного фахівця забезпечується інтеграцією його фундаментальних та спеціальних знань із практичною підготовкою. Така інтеграція передбачає орієнтацію професійної освіти не тільки на засвоєння визначеної суми знань, але і на розвиток особистості, її пізнавальних і творчих здібностей, підготовку до самостійної діяльності й особистої відповідальності майбутніх фахівців, зокрема економічного профілю.

Наступною умовою формування правової компетентності майбутніх економістів визначено **забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету.**

Сьогодні важко уявити сферу життя людини, котра б не базувалася на використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), і в якій пошук нової інформації та розширення світогляду не пов'язували б з використанням комп'ютерів і мережевих сервісів.

Питанню використання ІКТ в освітньому процесі присвячені дослідження таких науковців, як В. Биков, О. Бондаренко, Я. Булахова, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Заболотний, М. Кадемія, Т. Коваль, Г. Козлакова, О. Міщенко, О. Пінчук, С. Сисоєва, О. Спирін, О. Шестоपालук та інші.

Вагомим компонентом підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності є володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, комунікаційними засобами, програмним забезпеченням. Оскільки вони широко використовуються у професійній діяльності фахівців економічного профілю, то підготовка студентів має здійснюватися на якісно новому рівні.

У процесі підготовки майбутніх економістів освіта має орієнтуватися на зміни, що відбуваються в суспільстві, тим самим сприяючи підготовці висококваліфікованих працівників. З огляду на це, вітчизняна дослідниця Т. Коваль стверджує, що використання інформаційно-комп'ютерного складника під час професійної діяльності сприятиме успішному виконанню сучасними фахівцями їхніх службових обов'язків, сприяючи постійному оновленню знань та підвищенню показників їхньої професійної майстерності [30, с. 5].

Водночас В. Андрущенко та В. Олійник пропонують розглядати сам процес упровадження інформаційних технологій у процес підготовки фахівців як системний метод організації навчання, що розширить уявлення студентів про використання комп'ютерів у процесі фахової підготовки, сприятиме виробленню практичних навичок в освоєнні нових засобів інформатизації та сприяє розвитку сфери знань [1, с. 10].

Отже, успішність підготовки фахівців економічного профілю до професійної діяльності тісно пов'язана з використанням інформаційних

технологій у їхній професійній підготовці. Головними їх перевагами є гнучкість, можливість налаштування на різні методи, алгоритми навчання, а також індивідуальні реакції на дії кожного окремого студента.

Головною особливістю фактологічного боку сучасного змісту освіти є багаторазове збільшення «підтримуючої інформації», наявність комп'ютерного інформаційного середовища, яке включає на сучасному рівні бази інформації, гіпертекст і мультимедіа, мікросвіти, імітаційне навчання, електронні комунікації, експертні системи.

Зауважимо, що використання інформаційного освітнього середовища передбачає: 1) більш чітку систему планування і ведення освітньої діяльності студентів; 2) інтерактивність – яка забезпечує можливість комунікації між викладачем і студентом; 3) мотивація і самомотивація. У процесі оволодіння правовою компетентністю студента мотивує не тільки зовнішній контроль із боку викладача, а й можливість бачити результати власної діяльності, безпосередньо брати участь у формуванні професійної компетентності; 4) модульність і високий рівень структуризації навчального матеріалу (Л. Мієринь, Н. Бикова, О. Зарукіна).

У дослідженні поділяємо думку Л. Петухової, яка, узагальнюючи різні позиції учених, вважає за доцільне використання поняття «інформаційне освітнє середовище» та стверджує, що наведені вище трактування є найбільш повними за рахунок створення спеціального програмного середовища з необхідними для студентів дидактичними та методичними матеріалами, творчими завданнями, включенням елементів мультимедійних і дистанційних технологій, у тому числі надання можливості роботи студентам у Moodle та глобальній мережі Інтернет [47].

Зазначимо, що в межах інформаційно-комунікативного середовища виділяють два основні підходи – компенсаторний і дистанційний. Компенсаторний підхід передбачає наявність нових засобів подання інформації та способів доступу до неї. Це є певною компенсацією збільшення обсягу знань і зменшення часу на його ознайомлення та засвоєння через

активне впровадження мультимедійних технологій. Дистанційний підхід, як зазначає Д. Чернілевський, характеризується наявністю різноманітних платформ, які забезпечують функціонування дистанційної освіти.

Одним з поширених методів навчання, які застосовуються в системах навчання з використанням інформаційних технологій, є ігри. Ігрові технології в освітньому процесі посідають одне з провідних місць. Вони стали особливо актуальними внаслідок широкого застосування комп'ютера у вищій школі. Навчальні ігри привабливі тим, що це одночасно навчання і розвага. Розважальний чинник може бути важливим мотивуючим стимулом для немотивованих студентів.

Обираючи інноваційні інформаційні технології у підготовці майбутніх економістів, схарактеризуємо більш детально більш детально ігрові технології. Ігрова діяльність виконує такі функції: розвивальну (це основна функція гри – розважати, надихнути, викликати інтерес); комунікативну: засвоєння діалектики спілкування; ігротерапевтичну: подолання різних труднощів, які виникають в інших видах діяльності; діагностичну: вплив відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри; функцію корекції: внесення позитивних змін у структуру особистісних показників; функцію соціалізації: включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм людського співжиття.

Місце і роль ігрової технології в освітньому процесі та поєднання елементів гри і навчання багато в чому залежить від розуміння викладачем функцій і класифікацій навчальних ігор (М. Артюшина, С. Колісниченко, Ю. Красовський, С. Поляков та ін.).

За характером освітнього процесу виділяються такі групи ігор:

- а) навчальні, тренувальні, узагальнювальні;
- б) пізнавальні, виховні, розвивальні;
- в) репродуктивні, продуктивні, творчі;
- г) комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні тощо.

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить широку групу методів, прийомів організації педагогічного процесу у формі різноманітних педагогічних ігор.

У підготовці майбутніх економістів доцільно використовувати інтерактивні вправи. Так, інтерактивні вправи повинні містити:

- інструктування, під час якого повідомляється студентам мета та зміст вправи;
- підготовка до проведення вправи (об'єднання студентів у групи, розподіл ролей, технічна підготовка);
- виконання завдання (максимальне виконання вправ самостійно, при необхідності – допомога викладача);
- презентація результатів виконаної вправи;
- аналіз студентами власних результатів.

Найбільш широко використовуються ділові комп'ютерні ігри, які надають можливість майбутньому фахівцю моделювати різні професійні ситуації, проектувати способи дій в умовах конкретних економічних моделей. Активне використання економічних комп'ютерних ігор в українських вищих закладах освіти безпосередньо пов'язане з необхідністю інтенсифікації освітнього процесу, новими підходами до організації навчання в умовах ринкових перетворень, які вчинили вплив і на конкретні процеси у системі освіти.

Мультимедійний супровід лекцій являє собою матеріал, призначений для підкріплення розповіді викладача ефектними відео- та аудіоматеріалами. Мультимедійні лекції інтегрують в єдине інформаційно-освітнє середовище різні види інформації, причому як традиційних – у вигляді тексту, таблиць, ілюстрацій, графіків тощо, так і оригінальних, які подані музичним супроводом, анімацією тощо.

Завдяки таким лекціям підвищується можливість введення елементів проблемного навчання, активізації студентів при вирішенні проблемних

завдань; посилюється зворотний зв'язок між студентами та викладачем. Таким чином підвищується ефективність лекції.

Мультимедіа-технології можна застосовувати і у науково-дослідній роботі студентів. На етапі збирання інформації якнайкращим чином підійдуть мультимедійні енциклопедії, електронні довідники і підручники, інші інформаційно-довідкові мультимедійні засоби.

Основна їх перевага – можливість візуального подання студенту саме тієї інформації, яка йому у цей час потрібна. При цьому покращується сприймання та запам'ятовування, скорочується час на отримання певного обсягу інформації, формується пізнавальний інтерес до проблеми, що досліджується.

У викладача з'являється можливість оцінити ефективність розв'язку, у тому числі й несподіваного, ефективність обраної стратегії та здійснювати постійний контроль за правильністю розв'язання.

Як технологія навчання метод проектів, раціонально поєднуючи теоретичне і практичне навчання, ґрунтується на таких положеннях [37, с. 81]: метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів; в основу методу проектів покладено ідею, що відображає суть поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат; в основі проекту лежить певна проблема, що має дослідницький характер та потребує інтегрованих знань і умінь з різних сфер науки, техніки й технології для її вирішення; структурування змістової частини проекту (з визначеними результатами окремих етапів); виконання проекту має передбачати усі етапи навчального дослідження (визначення проблеми, формулювання дослідницьких завдань, висування гіпотез, визначення методів дослідження, проведення дослідження, аналіз отриманих даних, оформлення висновків та отриманих кінцевих результатів); за умов реалізації методу проектів однаковою мірою застосовуються різні форми організації освітньо-пізнавальної діяльності учнів, але робота має бути самостійною та практично значущою для кожного; результат проектної діяльності має нести практичне,

теоретичне або пізнавальне значення, його можна побачити, осмислити, застосувати, вони мають бути певним чином матеріалізовані.

У сучасній педагогіці (В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.) проекти поділяють за комплексністю й характером контактів (монопроект, міжпредметний проект), за тривалістю виконання (міні-проекти, короткотермінові проекти, річні) [22, с. 488], за кількістю учасників виконання проекту – індивідуальний, парний, груповий.

Щодо класифікації проектів, то Е. Полат виділяє п'ять таких груп [49]:

практико зорієнтований проект націлений на соціальні інтереси самих учасників проекту або зовнішнього замовника. Продукт заздалегідь визначений і може бути використаний у житті класу, школи, мікрорайону, міста, держави;

дослідницький проект за структурою нагадує справді наукове дослідження. Він включає обґрунтування актуальності обраної теми, позначення завдань дослідження, обов'язкове висування гіпотези з подальшою її перевіркою, обговорення отриманих результатів;

інформаційний проект спрямований на збір інформації про певний об'єкт, явище з метою її аналізу, узагальнення та подання для широкої аудиторії;

творчий проект передбачає максимально довільний і нетрадиційний підхід до оформлення результатів. Це можуть бути альманахи, театралізації, спортивні ігри, твори образотворчого чи декоративно-прикладного мистецтва, відеофільми тощо;

рольовий проект є найбільш складним у розробленні та реалізації. Беручи участь у ньому, проектанти приміряють на себе ролі літературних чи історичних персонажів, вигаданих героїв та ін. Результат проекту залишається відкритим аж до завершення [49, с. 75-76].

Аналізуючи структуру проектної діяльності для майбутніх економістів можна виділити основні елементи його змісту: мотиви, які спонукають до економічної діяльності із застосуванням норм права; цілі – результати, на

досягнення яких спрямована діяльність студентів економічного профілю у системі навчання «бакалавр-магістр»; засоби, за допомогою яких діяльність відбувається із врахуванням юридичної специфіки. Отже, у процесі взаємодії суб'єкта з дійсністю, виділяються мотивована діяльність у економічній сфері, цілеспрямовані дії правового характеру, що входять до її складу, і компоненти цих дій – операції.

Формування проектної діяльності передбачає відпрацювання зі студентами економічного спрямування кожного із компонентів цієї діяльності. Першочергового значення тут має усвідомлення сформульованої викладачем задачі та самостійне висування власних задач у економічній діяльності в безпосередньому зв'язку з її мотивами.

Здійснення навчальних дій над матеріалами дослідження – аналіз, синтез, порівняння, моделювання, а також оволодіння новими способами дій – сприяють розвитку майбутнього фахівця.

Метод проектів розглядаємо як спільну освітньо-пізнавальну, дослідницьку, творчу самостійну діяльність майбутніх економістів на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має загальну проблему, мету, відповідні методи та способи самостійної роботи для досягнення спільного результату.

Третя умова передбачала **позитивну мотиваційну налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості.**

Мотиваційна сфера посідає особливе місце у структурі особистості (О. Гончарова, А. Осборн, У. Дж. Гордон, П. Гальперін, Г. Буш, А. Коваленко, Ж. Піаже, Б. Ананьєв, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, С. Рубінштейн, К. Роджерс, А. Новіков та ін.). Вона виступає у двох значеннях: як складна сукупність мотивів і як заснована на цій мотивації система її ставлення до дійсності.

У психологічній літературі (Е. Ільїн [26], А. Реан [53]) «мотив» визначається як спонукання до діяльності, що складається під впливом умов життя суб'єкта і визначає спрямованість його активності.

Спонукальною причиною, сукупністю дій і вчинків людини, джерелом діяльності є мотив. Система мотивів або стимулів, яка детермінує конкретні форми людської діяльності чи поведінки, складає мотивацію. Мотивація як визначальний чинник людської поведінки відіграє суттєву роль в організації навчання. Методологічною основою вивчення мотивації є положення діяльнісної теорії про зміст, функції та механізми утворення мотивів.

Мотив не лише передуює діяльності, а й спрямовує її; мотивація свідчить про особистісний смисл, якого набуває саме цей вид діяльності для особистості. Вважаємо, що терміном «мотив» позначають специфічну функцію, яку може представляти й реалізовувати будь-що. Попри наукові дискусії, цілком очевидним є те, що у такому складному утворенні, яким виступає правова компетентність, саме мотиваційний її компонент «концентрує» і ставлення особистості до соціально-професійної діяльності, і усвідомлення цілей та потреби в ній, і оцінку такої діяльності.

Мотивація професійної діяльності визначається відповідною спрямованістю, що має певну мету, професійними настановами людини. Стійкі системи відносин у професійній діяльності утворюють професійний менталітет і визначають професійні позиції [8]. Однією із найважливіших умов підвищення якості підготовки студентів економічних спеціальностей ЗВО є формування їхньої професійної мотивації, оскільки вона активно впливає на результативність освітньої роботи студентів.

Ефективність освітньої діяльності студентів залежить передусім від рівня мотивації. Цілеспрямований розвиток мотивів пізнавальної діяльності пов'язаний із задоволенням домінуювальних потреб студента. Одна з таких потреб – пізнавальна потреба. У процесі її задоволення формуються стійкі пізнавальні інтереси і професійні схильності, які визначають позитивне ставлення до навчання. При цьому цікавою стає можливість розширити і збагатити свої знання, проникнути в сутність досліджуваних явищ, встановити причинно-наслідкові зв'язки. Мотив не є потребою, але безпосередньо пов'язаний із нею. Мотивація та потреби спонукають суб'єкта

до професійної діяльності, наявність тісного зв'язку між здійснюваною системою професійного впливу і усвідомленням його мотивів є складником потребнісно-мотиваційного компонента, без якого неможлива якісна підготовка фахівців [40].

Термін «мотивація» – це широке поняття яке має різне трактування. Мотив походить від старофранцузького «*motivus*» – «спонукання до дії». В першому випадку її розглядають як сукупність чинників, які підтримують та спрямовують поведінку (Ж. Годфруа, К. Мадсен). У другому випадку її розглядають як сукупність мотивів (К. Платонов) та у третьому випадку – як пробудження, яке викликає активність організму та визначає його спрямованість, тобто як комплекс чинників, які спрямовують та спонукають поведінку людини (П. Якобсон). Крім того мотивація розглядається як процес регуляції конкретної діяльності людини (М. Магомед-Емінов).

С. Гончаренко визначає мотивацію як «систему мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки», і наголошує на тому, що «одна й та сама діяльність може здійснюватись з різних мотивів» [17, с. 217].

У сучасних дослідженнях (С. Бобровицька, Н. Лисовець, А. Мечніков, Г. Мухіна та ін.) стверджено, що мотивація включає всі види спонукань, а саме: потреби, інтереси, мотиви, цілі, схильності, налаштування тощо, тобто мотивація – це опосередкована процесом її віддзеркалення суб'єктивна детермінація поведінки людини.

За визначенням Н. Лисовець, мотивацію складають дві групи явищ:

- сукупність мотивів або чинників як індивідуальна система мотивів;
- динамічна освіта, процес, механізм, тобто система дій з активізації мотивів певної людини [36].

Традиційно мотивацію поділяють на зовнішню й внутрішню (В. Асєєв, Л. Божович, А. Маркова, Дж. Олпорт та ін.), маючи на увазі джерело спонукання. Вона визначає співвідношення динамічного та змістового боків діяльності і поведінки. Продуктивність діяльності визначається: по-перше,

спрямованістю мотивів, їх змістом; по-друге, ступенем активності і напруженості мотивів, що в цілому складає своєрідність мотивації особистості студента.

Опираючись на контекстний підхід (Л. Васіна А. Вербицький, Н. Каньоса) до освітнього процесу, можна стверджувати, що зміст професійної підготовки тісно пов'язаний із мотивацією як однією із найважливіших сторін пізнавальної функції психіки людини: у процесі професійної підготовки за певних психолого-педагогічних умов спочатку породжується пізнавальна мотивація, яка потім трансформується у професійну [12]. Цей процес проходить два етапи [10]: на першому етапі відбувається оволодіння фундаментальними та загально-професійними знаннями, а надалі вирішення тих чи тих виробничих завдань і проблем завдяки відтворенню й осмисленню відбувається процес інтеграції професійних знань, який сприяє вдосконаленню професійної підготовки майбутнього фахівця. Професійна мотивація як один із найважливіших компонентів пізнавальної функції є вихідною засадою змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Професійна мотивація – це сукупність чинників і процесів, які відображаючись у свідомості, спонукають і спрямовують особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності [28].

Професійна мотивація виступає як внутрішній чинник розвитку професіоналізму та особистості. При цьому під мотивом професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (отримання вищої освіти, самопізнання, саморозвиток, підвищення соціального статусу, професійного розвитку).

Як зазначають учені (Ю. Нікітін, І. Нікітіна, С. Єрохін), структурними компонентами професійної мотивації є мотивація ініціації (спонукає до діяльності); мотивація селекції (сприяє вибору мети); мотивація реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії);

мотивація пост реалізації (уможливлює завершення виконання дії і спонукання до іншої) [23].

Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного чинника у разі недостатньо високих спеціальних здібностей або недостатнього запасу у студента необхідних знань, умінь і навичок. Таку думку, близьку до нашого розуміння, знаходимо у Р. Рибнікова про те, що готовність до професійної діяльності це рівень саморозвитку фахівця, за якого той володіє фаховими знаннями й уміннями, необхідними для виконання професійної діяльності, та є вмотивованим до неї через її емоційну привабливість й усвідомлення її особистісної та суспільної значущості [55].

Мотивом самореалізації є не суперечності, а узгодження між внутрішньою сутністю людини та рішеннями, які вона здійснює. На зв'язку між мотивацією та властивостями особистості наголошував Є. Ільїн. Він відстоював думку про те, що властивості особистості впливають на особливості мотивації, а особливості мотивації, закріплюючись, стають властивостями особистості [26].

У дослідженні було враховано стадіальну адаптовану модель мотиваційного процесу майбутніх економістів, розроблену І. Ільїним [25]. Означена модель включає три стадії, сутність яких представлена у схемі на рисунку 3.3.

Зокрема, сутність першої стадії полягає у формуванні потреби майбутнього економіста до пізнавально-пошукової діяльності у правовому полі. Формування первинного стимулу для отримання правових знань є важливим чинником даної стадії. Опиняючись у професійному середовищі, студенти-економісти усвідомлюють значущість потреби у підвищенні власного рівня кваліфікації. Водночас на цьому етапі предмет потреби є узагальненим, тому виникає абстрактна мета у реалізації правових умінь та навичок. Її поява призводить до розвитку спонукання, бажання покращити власний рівень правової компетентності та стимулювати інших членів колективу до його вдосконалення, що, у свою чергу, свідчить про закінчення

формування первинного мотиву, який містить потребу, мету, стимул до пошуку конкретної цілі досягнення задач, що зумовлені специфікою виробничої діяльності майбутніх економістів у системі навчання «бакалавр-магістр».

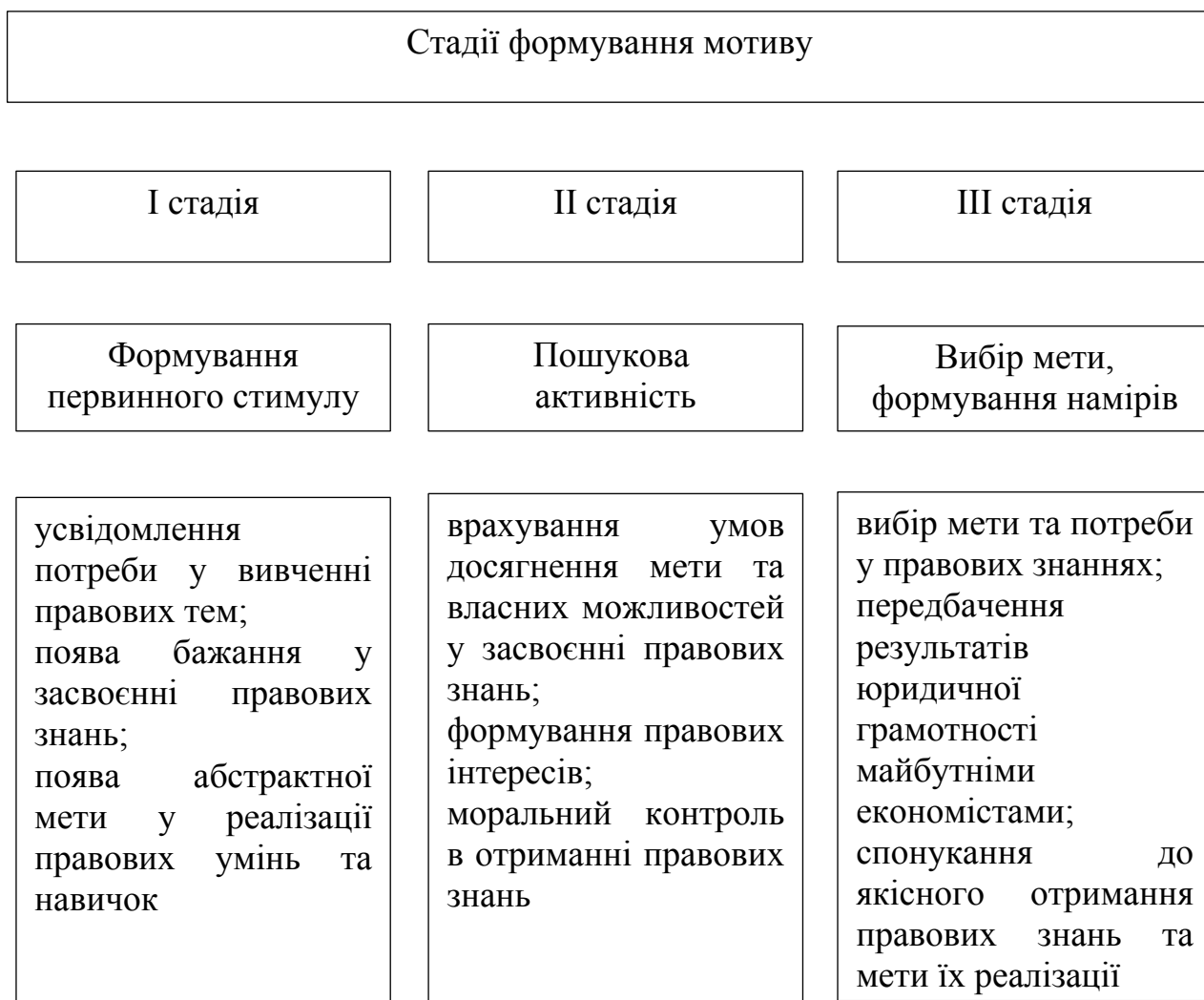


Рис. 3.3. Стадіальна адаптована модель мотиваційного процесу формування правової компетентності у майбутніх економістів, за І. Ільїним [25]

Наступна стадія, завдання якої полягає у визначенні суб'єктивної ймовірності досягнення успіху, пов'язана з пошуком реального об'єкта в зовнішньому середовищі. Майбутні економісти мають проводити аналіз поточної ситуації на підприємстві, організувати професійне спілкування в

економічному середовищі з метою обговорення оптимальних стратегій поведінки, стимулювати персонал до ефективної діяльності за допомогою різноманітних методів мотивації згідно чинного законодавства. Внутрішня пошукова активність студентів-економістів передбачає відбір конкретних засобів задоволення потреби з метою втілення її в певний план досягнення цілі. Необхідно сформувати інтерес, контроль за набуттям правових знань та моральний самоконтроль студентів економічного профілю.

На третій стадії здійснюється вибір конкретної цілі й формування наміру її досягнення. Цей намір знаходить вираження в усвідомленому спонуканні членів колективу до ефективної професійної діяльності згідно правових норм. Саме це спонукання призводить до активної позиції майбутнього економіста щодо необхідності правового саморозвитку, формування мотивації інших та до формування правової компетентності, що стає можливим за умови вдосконалення їх рівня юридичних та професійних умінь та навичок. Майбутні економісти розставляють пріоритети, визначають цілі, розробляють план власної правової діяльності.

Мотивація також відіграє велику роль у прагненні досягнення успіху (Ф. Хоппе). «Мотив досягнення» (Д. Мак Келланд), яке розглядається як стійке виявлення потреби індивіда досягати успіху в різних видах діяльності. Якщо особистість орієнтована на успіх, вона впевнено йде до мети діяльності в очікуванні успішного результату. У цьому вона завдячує власній Я-концепції.

На сьогоднішній день мотиваційна царина студента, на думку фахівців (Ю. Нікітін, І. Нікітіна, С. Єрохін та ін.), найменш піддатлива до управління нею. Тут є суб'єктивні та об'єктивні причини. Складність вивчення мотивації і тим більше її формування, пояснюється передусім тим, що на студента діє водночас комплекс зовнішніх і внутрішніх мотивів, які не лише доповнюють один одного, але і вступають у суперечності. Мотивація може проявлятися як стійке утворення особистості і як компонент діяльності.

На рис 3.4 представлено три основні види мотивації, що визначають мотиваційний компонент на отримання правових знань майбутніми економістами:

- зовнішня мотивація – залежність професійної кар'єри майбутніх економістів від результатів засвоєння правових знань;
- внутрішня мотивація – схильність, здатність до застосування правових знань у виробничих економічних ситуаціях;
- навчальна мотивація – розуміння теоретичної значущості та практичної корисності виконуваної роботи студентів економічного профілю згідно чинного законодавства.

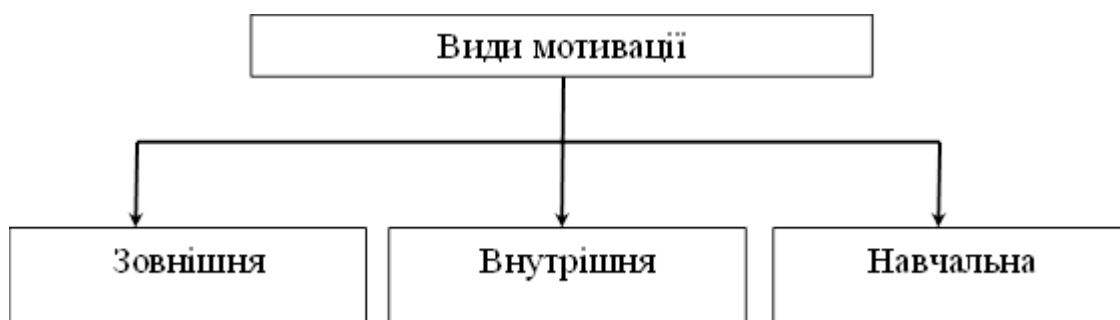


Рис. 3.4. Види мотивації майбутніх економістів

Сьогодні суттєво змінюється завдання вищої школи щодо професійної підготовки економістів. Це пов'язано з перебудовою традиційної системи навчання, впровадження нових технологій навчання. Головним завданням вищої економічної освіти є постійна адаптація її змісту до потреб суспільства. Водночас для успішної самоактуалізації та самореалізації майбутнього висококваліфікованого фахівця поряд із професійними якостями надзвичайно важливим є формування правової компетентності.

Якщо студент сам обрав заклад вищої освіти, розбирається в тому, що за професію він обрав і вважає її гідною і значущою для суспільства, то це і впливає на те, як складається його навчання. Під час навчання у ЗВО неодноразово відбувається корекція професійної мотивації студентів. Для

педагогічного управління цим процесом необхідно активізувати професійне самовизначення студентів.

Поділяємо твердження учених (Е. Ільїн, Н. Каньоса), що професійна мотивація студентів активно формується на 3-4 курсах навчання, коли поглиблено вивчаються професійно-зорієнтовані дисципліни та здійснюється практика.

Формування професійної мотивації майбутнього фахівця є важливим напрямом модернізації освіти. Розвитку професійної мотивації і творчої активності студента сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх курсів дисциплін, а також правових дисциплін.

У дослідженні формування позитивної мотивації до вивчення правових дисциплін вбачаємо у реалізації через професіоналізацію змісту економічної підготовки, зокрема створення професійно-орієнтованого освітньо-методичного комплексу з права для майбутніх економістів до складу якого, на наш погляд, обов'язково потрібно внести теоретичні матеріали, завдання для самостійної роботи, теми рефератів і реферативних виступів, вправи, які містять наукову та практичну інформацію про усвідомлення сутності права та механізмів його дії, про вміння мислити правовими категоріями, про доречне використання набутих правових знань у професійній діяльності.

Таким чином, запропонований комплекс педагогічних умов та засобів їхньої реалізації ми вважаємо доцільним та науково відповідним для формування правової компетентності майбутніх економістів, оскільки вони були виокремлені згідно із природою досліджуваного феномена та сучасними вимогами щодо підготовки майбутніх економістів у вищому навчальному закладі.

Висновки до третього розділу

У розділі викладено сучасний стан сформованості правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної

університетської освіти, який свідчить про необхідність оновлення й оптимізації змісту навчальних планів і програм дисциплін фахової та правової спрямованості, розробки належного навчально-методичного супроводу, зокрема, створення професійно-орієнтованого навчально-методичного комплексу з права для майбутніх економістів до складу якого, на наш погляд, обов'язково потрібно внести теоретичні матеріали, завдання для самостійної роботи, теми рефератів і реферативних виступів, вправи, які містять наукову та практичну інформацію про усвідомлення сутності права та механізмів його дії, про вміння мислити правовими категоріями, про доречне використання набутих правових знань у професійній діяльності.

Надано характеристику стану підготовки майбутніх фахівців економіки на економічних факультетах засобами анкетування студентів і викладачів фахових дисциплін.

У дослідженні педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх економістів розглядаємо як сукупність спеціально організованих обставин, що впливають на особистісно-професійну якість, визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії і є необхідними для цілеспрямованої підготовки майбутніх економістів до професійної діяльності з метою формування правової компетентності майбутніх фахівців.

Визначено і обґрунтовано педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти: інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету; позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості в умовах неперервної університетської освіти.

Доведено, що правова наповненість дисциплін економічного циклу дає можливість відійти від вузькопрофесійного «полону». Право повинно відігравати не тільки і не стільки просвітницьку функцію, скільки виконувати

роль змістово-методологічного орієнтиру в підготовці майбутніх фахівців економічного профілю.

Інтегровані програми будуються на принципах інтеграції предметної галузі підготовки, узгодженості змісту, форми і періодів навчання. Основною метою таких програм є розширення фундаментальної підготовки випускників ЗВО, формування додаткових компетенцій, необхідних для вирішення комплексних фундаментальних і прикладних завдань на межі суміжних галузей знань.

Успішність підготовки фахівців економічного профілю до професійної діяльності тісно пов'язана з використанням інформаційних технологій у їхній професійній підготовці. Головними їх перевагами є гнучкість, можливість налаштування на різні методи, алгоритми навчання, а також індивідуальні реакції на дії кожного окремого студента.

Формування професійної мотивації майбутнього фахівця є важливим напрямком модернізації освіти. Розвитку професійної мотивації і творчої активності студента сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх курсів дисциплін, а також правових дисциплін.

Професійна мотивація виступає як внутрішній чинник розвитку професіоналізму та особистості. При цьому під мотивом професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (отримання вищої освіти, самопізнання, саморозвиток, підвищення соціального статусу, професійного розвитку).

Основні теоретичні положення цього розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [14], [15], [65].

Список використаних джерел до третього розділу

1. Андрущенко В. П., Олійник А. М. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти // Вища освіта України. 2008. № 3. С. 5–15.

2. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии. Москва : РАГС, 1995. 295 с.
3. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности и методы. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
4. Асадуллин Р. М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2000. 389 с.
5. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
6. Бабич М., Журавчак Ю. Роль інтегрованих занять в активізації знань і вмінь студентів // Освіта. Технікуми, коледжі. 2009. № 1 (22). С. 10.
7. Бахов І. С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія : Соціологія. Психологія. Педагогіка. 2009. № 3. С. 313–323.
8. Белозерцев Е. П., Гонеева А. Д., Пашков А. Г. Учебное пособие. Москва : Академия, 2004. 368 с.
9. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 304 с.
10. Васіна Л. С. Дидактичні умови інтеграції знань з математики та спеціальних дисциплін у підготовці майбутніх радіотехніків : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2006. 270 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
12. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : методическое пособие. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
13. Виноградова Н. Ф. Окружающий мир: методика обучения : 1–4 классы. Москва : Вентана–Граф, 2004. 240 с.

14. Галушак І. Є. Концептуальні засади інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю // Науковий вісник Ізмаїльського гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. Вип. 36. С. 44–48.
15. Галушак І. Є. Професійна мотивація майбутніх економістів в процесі вивчення правових дисциплін // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія : Педагогічні науки. Випуск 3(35). Глухів, 2017. С. 213–219.
16. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2002. 535 с.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 367 с.
18. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип // Шлях освіти. 2008. № 1. С. 2–7.
19. Гончарова О. Н. Теоретико-методические основы личностно-ориентированной системы формирования информатических компетентностей студентов экономических специальностей : дисс. ... доктора пед. наук : 13.0.02. Симферополь, 2007. 445 с.
20. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.
21. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
22. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень.; Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

23. Єрохін С. А., Нікітін Ю. В., Нікітіна І. В. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці // Юридична наука. 2011. № 1. С. 20–28.
24. Зеєр Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва : Издат. центр «Академия», 2010. 176 с.
25. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
26. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2009, 448 с.
27. Іваній О. М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2012. 20 с.
28. Каньоса Н. Г. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу // Педагогічна освіта: теорія і практика. : збірник наукових праць. Вип. № 11. 2012. С. 50-56.
29. Климов Е. А. Пути в профессионализм (психологический взгляд). Москва : МПСИ; Флинта, 2003. 320 с.
30. Коваль Т. І. Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : монографія. Київ : Ленвіт, 2007. 264 с.
31. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укладач С. Г. Мельничук. Кіровоград, 2004. 58 с.
32. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
33. Красовский Ю. Д. Мир деловой игры. Москва : Экономика, 1989. 173 с.
34. Кузнецов Ю. М. Концепція розвитку творчої активності майбутніх фахівців // Інформаційний вісник АН ВШ України. 2003.

№ 3 (11–16). С. 99.

35. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 2 вид. перероб. І доп. Київ : Знання. 2005. 399 с.

36. Лисовец Н. М. Профессиональная мотивація студентов как способ активации обучения. URL : <http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>.

37. Лопай С. А. Підготовка студентів педагогічних ВНЗ до впровадження методу проектів у школі // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2008. № 8. С. 80–83.

38. Лосев А. Ф. Философия, мифология, культура. Москва, 1991. 478 с.

39. Матеріали сайту. URL : <http://wordnetweb.peinceton.edu/perl/webwn>.

40. Моторная С.Е. Актуальные аспекты підготовки специалистов и магистров в условиях технического университета // Весник СєаГТУ. 1999. № 22. С. 50–57.

41. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. URL : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

42. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.

43. Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Том 1: А–К. Київ : Аконіт, 2001. 928 с.

44. Новий тлумачний словник української мови : у чотирьох томах. Т. 3. / укладачі : В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Видавництво «Аконіт», 1999. 927 с.

45. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва : Русский язык, 1990. 917 с.
46. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 516 с.
47. Петухова Л. Є. Розширення можливостей навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища // Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць. Випуск 6. Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. С. 32–38.
48. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. Київ : В-во А.С.К., 2003. 240 с.
49. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. 2-е изд., стереотипное. Москва : Академия, 2005. 272 с.
50. Попова Г. Г. Конструирование интегрированного содержания образовательных программ в учреждениях системы начального профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владивосток, 2011. 26 с.
51. Програма розвитку юридичної освіти на період до 2005 року : затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 10.04.2001 р. № 344. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344-2001-%D0%BF>.
52. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : кол. монографія / ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
53. Реан А. А. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 432 с.
54. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 256 с.

55. Рибніков С. Р. Формування готовності майбутніх екологів до професійно-орієнтованої управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2011. 20 с.
56. Самарин Ю. Ф. Избранные произведения. Москва, 1996. 608 с.
57. Сластенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя. Москва : Прометей, 1993. 177 с.
58. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібн. / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2003. 149 с.
59. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 291 с.
60. Указ Президента України «Про Національну програму правової освіти населення» від 18.11.2001р. № 992/2001 р. // Офіційний вісник України. 2001. № 43.
61. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энцикл., 1983. 840 с.
62. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов : Логос, 1993. 184 с.
63. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2005. 164 с.
64. Ятайкина А. А., Пашкина О. А. Программа интегрированного спецкурса математики и литературы // Математика в школе. 1996. № 4. С. 50–55.
65. Halushchak I. Yev. Pedagogical Conditionsof Future Economists' Legal Competence Formation // Наука і освіта. CLXIII. 2017. № 10. Педагогіка та психологія. Одеса. С. 162–169. (Webof Science).

66. Interdisciplinary. URL : <http://www.merriam-webster.com/dictionary/interdisciplinary?show=0&t=136811091>.

РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

4.1. Компонентно-критеріальний підхід до формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти

Метою констатувального етапу експерименту виступило виявлення наявних рівнів сформованості правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Експеримент проводився серед студентів напряму підготовки «Облік і оподаткування», «Облік і аудит» та «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» ОС «бакалавр» і ОС «магістр» «Ужгородського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету, ДВНЗ «Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника», «Ізмаїльського державного гуманітарного університету». Загальна кількість студентів, які взяли участь у дослідженні склала 693 осіб (28 академічних груп) з них: 568 бакалаврів та магістрів – 125 осіб.

Розроблення критеріальної бази виявлення сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти вимагало звернення до понять «критерій» і «показник».

З'ясуємо сутність поняття «критерій». Зауважмо, що дефініція «критерій» по-різному тлумачиться у різних словникових джерелах, так, психологи розглядають статистичні критерії для перевірки гіпотез. У педагогіці критерій (від грецького – *kriterion* – засіб для судження) тлумачиться як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чогось [43]; мірило, на основі якого здійснюється оцінка об'єкта за такими ознаками, що надають можливість судити про його стан і рівень розвитку; міра судження, оцінки будь-яких явищ [17, с. 149]; підстава для

оцінки, визначення або класифікації чогось [8, с. 588]; ознаки, за якими класифікуються, оцінюються за відповідним індикатором психологічні явища, дії або діяльність [46, с. 158]; мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікації [48, с. 196].

Критерії, зазначає В. Беліков, конкретизуються в показниках феномена, що досліджується [2, с. 9]. Показники, стверджує І. Бізюкова, дозволяють визначити стан явищ та процесів у динаміці, і є кількісною характеристикою критеріїв.

Феномен «показник» у педагогічних дослідженнях розуміють як ознаки, що дозволяють виокремити й оцінити найбільш конкретні змістові аспекти досліджуваного конструкту.

Зауважимо, що критерії і показники науковці [В. Бєликов, В. Загвязинский, Т. Климова та ін.] розглядають, як інструмент, який забезпечує можливість перевірки теоретичних положень, однак вважається, що критерії та якісні показники дають суб'єктивну характеристику досліджуваного явища, а кількісні показники засвідчують об'єктивну характеристику, дають змогу виміряти його.

Критерії і показники тісно взаємопов'язані, оскільки науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і навпаки якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує певний критерій [3, с. 27].

Розробляючи критерії, виходили з того, що вони є підставою для порівняння, зіставлення предметів чи явищ, своєрідним еталоном вираженості певної якості. Критерій у педагогіці – це сукупність показників, що дають якісно-кількісну характеристику стану об'єкта навчання на певному рівні [3]. Необхідно зазначити, що окремо взяті показник та критерій не можуть об'єктивно відобразити рівень сформованості досліджуваного явища чи об'єкта. Тому їх повинна бути достатня кількість, щоб охопити всі сторони формування правової компетентності майбутніх економістів умовах неперервної університетської освіти.

Підґрунтям для розуміння компонентів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в професійній діяльності мають бути особливості феномена правова компетентність та специфіка професійної діяльності економіста.

Узагальнення досліджуваних матеріалів дає можливість визначити компоненти сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти: *мотиваційний, когнітивно-гностичний, відтворювальний, рефлексивно-оцінний*. Розглянемо кожен, зокрема.

Мотиваційний компонент як сукупність орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість професійно-педагогічної діяльності майбутнього економіста, характеризуються високою значущістю для нього правової діяльності, усвідомлення її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним ставленням до майбутньої професії.

У психологічній літературі «мотив» визначається як спонукання до діяльності, що складається під впливом умов життя суб'єкта і визначає спрямованість його активності [15, с. 78].

Мотивація трактується науковцями як джерело активності та виступає, на думку А. Реана, процесом спонукання до діяльності для досягнення чітко окресленої мети [45, с. 317].

Мотивація професійної діяльності визначається відповідною спрямованістю, що має певну мету, професійними установками людини. Стійкі системи відносин у професійній діяльності утворюють професійний менталітет і визначають професійні позиції [1]. Однією із найважливіших умов підвищення якості підготовки студентів економічних спеціальностей ЗВО є формування їхньої професійної мотивації, оскільки вона активно впливає на результативність навчальної роботи студентів.

Мотиваційний компонент передбачає в процесі підготовки майбутніх фахівців максимально враховувати індивідуальні особливості студента. Серед особистісних рис, якими повинен володіти випускник ЗВО, незалежно

від фаху, вчені називають: відповідальність перед справою та людьми, добропорядність, соціопривабливість, єдність слова та діла (О. Мельничук, А. Яковлева); фізичне, психічне та моральне здоров'я, освіченість, загальнокультурну грамотність (Г. Скок); креативність, контактність, самоконтроль (Е. Зеєр) [42]. В центрі освітнього процесу має знаходитися студент, його мотиви, цілі, особистісні якості, психологічний склад, тобто студент як особистість. Виходячи з інтересів майбутнього економіста, рівня його знань і вмінь, викладач визначає освітню мету заняття та формує, спрямовує і корегує весь освітній процес з метою розвитку особистості студента, сприяє поглибленню ціннісного контексту професії, формуючи у студентів чіткі мотиваційні потреби в її здобутті.

Когнітивно-гностичний компонент включає спеціальні знання з предмета, вміння, навички їх здобувати, у тому числі самостійно, та вільно, конструктивно і творчо використовувати, проводити логічні інтелектуальні операції, критично мислити; необхідний і достатній обсяг операціональних правових знань, логічних і мовленнєвих умінь, пов'язаних з їх отриманням (збиранням), використанням і поширенням (оприлюдненням) (на рівні викладу, пояснення, обґрунтування) в різних формах.

Специфіка знань як елемента компетентності у тому, що б не просто «мати» знання, володіти ними, а вміти ними оперувати, використовувати їх, розпоряджатися ними, організовувати на їх основі свою діяльність. Обсяг знань має бути необхідним і достатнім для того, аби дозволяти компетентній особі адекватно реагувати на ситуації у правовому контексті, бути мотивованим діяти згідно з нормами чинного законодавства. Водночас правові знання та інтелектуальні вміння, незважаючи на їх важливість, є не самоціллю навчання правознавства, а основою формування практичних умінь і навичок та ставлень.

Знання – це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а й способи діяльності, а вміння – знання в дії, що

означають виявлену особою (доведену) готовність досягати мети у відповідній діяльності, вказує Н. Бібік [18, с. 48].

Саме вміння особистості діяти на основі здобутих знань В. Кальней і С. Шишов розглядають як її компетентність [18, с. 20]. Правова компетентність особи визначається рівнем її правової активності, вважає О. Болотова [6, с. 12].

В аспекті дослідження *відтворювальний* компонент зумовлений необхідністю опанування майбутніми економістами прийомів використання одержаної правової інформації з метою засвоєння способів вирішення різноманітних ситуацій у правових межах, потребують відповідних умінь у студентів. Зазначений компонент у структурі правової компетентності майбутніх економістів передбачає набуття студентами вмінь і навичок пошуку й використання правових знань у професійній практиці. Зокрема, майбутні економісти повинні вміти застосовувати законодавчі й правові норми, орієнтуватись у цих документах; уміти виявляти правопорушення; володіти процедурою правових рішень; уміти вести пошук необхідної інформації в галузі права й законодавства; вміти свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень розвитку в межах реалізації норм права у професійній сфері. При цьому, завданням ЗВО є не тільки дати студентам знання, сформувати вміння і розвинути навички, але й виробити в них постійну звичку самостійно поповнювати знання і забезпечити перенесення цієї звички у свою майбутню виробничу чи дослідницьку діяльність.

У дослідженні *рефлексивно-оцінний* компонент був спрямований на формування адекватної самооцінки і взаємооцінки своєї власної професійної ідентичності та професійної ідентичності одногрупників.

До основних термінів зазначеного компонента належать: оцінка, рефлексія, самооцінка, контроль самооцінки, взаємооцінка [38; 39].

У філософському словнику «оцінка» тлумачиться, як ставлення до соціальних явищ, людської діяльності, поведінки, встановлення їх значущості, відповідності певним нормам і принципам моралі (схвалення і

осуд, погодження чи критика та ін.) [37, с. 201]. Визначається соціальною позицією, світоглядом, рівнем культури, інтелектуальним та моральним розвитком людини. З іншого боку, урахування мотивів, засобів і цілей дії, її умов, місця в системі поведінки особистості – необхідна умова правильної оцінки цієї дії. Думка про цінності, рівень чи значення будь-кого чи будь-чого [37].

Проблема оцінки досліджувалася вченими у різних напрямках: філософському, психологічному, педагогічному. А. Богуш, характеризує феномен «оцінка» у зв'язку зі специфікою професійної діяльності педагога, тобто як адекватне позитивне або негативне судження педагога про процес (чи результат) діяльності і вчинків дитини [4, с. 162].

На думку М. Артюшиної, оцінка у поєднанні з іншими мотивами учіння сприяє розкриттю перспектив успіху студента, створює і підтримує позитивний емоційний настрій, викликає бажання вчитися, сприяє формуванню адекватної самооцінки» [21].

Оцінка необхідна для аналізу досягнень, підведення підсумків діяльності, тому можна сказати, що вона пов'язує дію, стан, процес, що вже завершилися з тим, що планується, породжується щойно виступає між ними як сполучна ланка. Можливість порівняння бажаного, запланованого результату як певного еталону і того, що був отриманий, яку надає оцінка, дозволяє особистості усвідомити ступінь узгодженості / неузгодженості між ними й відповідальним чином скоректувати, вдосконалити свою діяльність.

Рефлексія (від лат. *відображення*) – слід розуміти як настанови, позиції та думки інших людей, так і власні [32].

Досить слушними, на нашу думку, є погляди О. Степанова який визначає рефлексію як розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе [47, с. 300] – це дозволяє педагогу мислити багатомірно (надлишкове мислення), сприяючи осмисленню процесів на майбутнє. Автор наголошує, що зумовленою рефлексією та локусом контролю є атрибуція

каузальна (від лат. *причина* та *надаю, наділяю*) як пояснення людиною причин поведінки інших людей, причинове приписування [47].

За словниковими джерелами, «самооцінка» – це оцінка самого себе, своїх досягнень і недоліків; своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей; один із найважливіших регуляторів поведінки особистості [36, с. 109].

В. Падерно наголошує, що самооцінка – це усвідомлення власної ідентичності незалежно від зовнішніх впливів. Вона складається в процесі пізнання людиною себе. За змістом самооцінка розрізняється як завищена, занижена та адекватна, однак саме остання сприяє розвитку людини. Завищена або занижена утруднюють цей процес [40, с. 85].

А. Богуш, О. Монке до структурних компонентів овітньої діяльності, крім оцінки та контролю, відносить дії, що їх супроводжують – контрольні, оцінні, оцінно-контрольні. Під оцінно-контрольними діями вчена розуміє уміння контролювати і оцінювати діяльність однолітків та вміння контролювати й оцінювати свою власну діяльність [5, с. 5].

Оцінно-контрольні дії у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної освіти розглядаємо як дії майбутніх економістів, спрямовані на здійснення само- (взаємо-) оцінювання та само- (взаємо-) контролю під час моделювання ситуацій з виробничої практики. Само- (взаємо-) оцінювання – вміння адекватно оцінювати свою (чужу) правову діяльність, адекватна самооцінка й загальне позитивне ставлення до обраної професії, та сприйняття її як соціально значущої. Само- (взаємо-) контроль – уміння виправити допущені помилки у регулюванні власної (чужої) правової діяльності.

Зазначений компонент спрямований на формування в майбутніх економістів здатності од самооцінювання своїх сильних і слабких сторін, вміння оцінювати свої професійні здібності під час проходження виробничої практики та оцінювати професійні здібності своїх одногрупників [19].

Для констатації рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти визначено компоненти, критерії та показники (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Компоненти, критерії, показники та діагностичний інструментарій дослідження сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти

№ п / п	Компоненти	Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
1.	Мотиваційний	Ціннісно-настановний	- наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; - наявність мотивації щодо особистісної правової поведінки; - наявність інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань.	- картки «критерії правових цінностей»; - анкети «оцінка правової поведінки»; - інтерв'ю зі студентами.
2.	Когнітивно-гносичний	Знаннєвий	- обізнаність із правовими поняттями; - обізнаність із нормами права та державотворчими документами; - усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери.	- юридичний диктант; - схема-карта «Вплив законодавства України на економіку в цілому»; - есе «Правова компетентність - складник конкурентоспроможності фахівця економіки».
3.	Відтворювальний	Дієвий	- вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності; - вміння приймати відповідальні правові рішення; - вміння вирішувати	- юридичний акваріум; - есе «Я – керівник організації»; - картки «Самооцінка

			правові виробничі конфліктні ситуації у професійній діяльності економістів.	майбутніх економістів у вирішенні правових конфліктних ситуацій».

Продовження таблиці 4.1

4 4.	Рефлексивно- оцінний	Рефлексивний	- вміння оцінювати свої особистісні якості (образ - «Я»); - вміння оцінювати свої професійні якості («Я»-економіст); - вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів).	- картки «самоідентифікації за адаптованою шкалою Лайкерта»; - есе «фінансова грамотність»; - картки «самооцінки професійно-правових якостей майбутнього економіста»; - анкетування; - картки «взаємооцінки професійно-правових якостей майбутнього економіста»

Показники, розроблені до кожного критерію, ураховують обсяг знань, отриманих студентами протягом попередніх років навчання у закладі вищої освіти, їхні практичні навички, дозволяють характеризувати їхню поведінку в ситуаціях, дотичних до майбутньої професії, а також відбивати усталеність виявленого критерію.

Окреслені показники за кожним критерієм слугували підставою визначення рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти (ініціативно-продуктивний, стандартизовано-усталений, пасивно-репродуктивний)

Схарактеризуємо якісну характеристику кожного з них.

Ініціативно-продуктивний рівень. Студенти цього рівня проявляють ініціативність, засвідчують усталену позитивну мотивацію на професійну діяльність і правову поведінку. Правові знання у них мають систематизований характер, вони обізнані з основними юридичними поняттями й термінами. Чітко уявляють правовий аспект професійної діяльності, мислять правовими категоріями. Обізнані з нормативно-правовими актами, усвідомлюють необхідність оволодіння правовими знаннями і вміннями у їхній майбутній професійній діяльності. Зорієнтовані на використання законодавства в ході розв'язання конфліктних ситуацій у професійній діяльності. Майбутні економісти проявляють ініціативність у розв'язанні конфліктних ситуацій, вони здатні приймати самостійні відповідальні рішення. Об'єктивно визначають свою обізнаність/необізнаність з огляду на обрану професію, однозначно формулюють послідовність власних дій щодо подолання особистісних вад. Вони адекватно оцінюють компетентність одногрупників під час моделювання ситуацій і виробничої практики. Майбутнім економістам властиві адекватна самооцінка і взаємооцінка, наявне позитивне ставлення до обраної професії, робота економіста сприймається ними як соціально значуща.

Стандартизовано-усталений рівень. Студенти цього рівня відзначаються стандартизованими знаннями, позитивним ставленням до правової освіти і правової поведінки. Майбутні економісти усвідомлюють значущість правової підготовки для їхньої майбутньої професійної діяльності. Натомість інтерес до права та законодавства виявляється лише в окремих ситуаціях. Обізнані з юридичними поняттями й термінами. Застосовують норми права, законодавчі акти за необхідності в окремих ситуаціях. Студенти прагнуть здобути правові знання, здатні стандартизовано застосовувати їх на практиці, вони подекуди вдало розв'язують конфліктні ситуації, здатні приймати відповідальні рішення. Водночас майбутні економісти не завжди виявляють адекватну самооцінку з

огляду на обрану професію але об'єктивні у взаємооцінці, прагнуть самовдосконалюватись і долати власні недоліки, натомість не завжди дотримуються чіткого плану дій.

Пасивно-репродуктивний рівень. Студенти цього рівня відрізняються пасивністю, нестійкістю мотивів, у них відсутня правова поведінка, не сформована переконаність у цінності правових знань у майбутній професійній діяльності. Частково обізнані з правовими поняттями. Мають фрагментарні, поверхневі знання нормативно-правової бази, потреба у набутті знань права або носить ситуативний характер, або відсутня. Відсутній інтерес до правової і законодавчої сфер. Вони не здатні приймати відповідальне рішення. У розв'язанні конфліктних ситуаціях пасивні та потребують допомоги. Уміють достатньо об'єктивно оцінювати своїх одногрупників під час моделювання виробничих ситуацій (адекватна взаємооцінка), натомість вони вирізняються загальним ставленням до обраної професії – воно було нейтральним, робота економіста сприймається ними як важка й нецікава (неадекватна самооцінка).

З метою виявлення рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти до визначених показників було розроблено низку діагностичних завдань.

Зазначимо, що діагностувальні завдання на констатувальному етапі були однаковими як для студентів бакалаврату, так і студентів магістратури.

Опишемо їх.

Критерій: ціннісно-настановний

Показник: наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності.

Завдання. Ранжування ціннісних орієнтацій до правової освіти.

Мета: виявити, які ціннісні орієнтації до правової освіти майбутні економісти вважають найбільш важливими для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Процедура виконання: Студенти отримують по 2 картки із зазначеними цінностями відносно правової освіти. Завдання – присвоїти номер кожній із них, де перша цінність – найбільш важлива для реалізації майбутньої професійної економічної діяльності.

Інструкція: Вам пропонуються дві картки зі списками правових цінностей та базових принципів, якими Ви будете керуватися в економічній сфері. Будь-ласка, розташуйте їх у порядку значимості особисто для Вас. Найбільш важлива цінність отримає номер 1, найменш важлива цінність буде останньою у Вашому ранжуванні. У представленому тесті немає правильних і неправильних відповідей. Він є відображенням Вашої власної системи цінностей.

Бланки критеріїв правових цінностей

Картка № 1

<i>Абстрактні (загальні) правові цінності</i>	
Справедливість	
Правова культура суспільства	
Гідність	
Здібність	
Демократичність	
Незалежність	
Рівність	
Освіченість	
Правопорядок	
Свобода	

Картка № 2

<i>Спеціальні правові цінності</i>	
Безпека	
Приватна власність	
Свобода віросповідання	
Майновий інтерес	
Громадська правосвідомість	
Правовідносини	
Індивідуальна правосвідомість	
Правова оцінка	
Правова орієнтація	
Свобода у прийнятті обґрунтованих правових рішень	

Недоторканість	
Правова справедливість	

Шкала оцінювання: Під час обчислення результатів за цим завданням брали до уваги, які цінності студенти включили до першої свого списку з кожної групи цінностей (тобто присвоїли їм номери від 1 до 5 у картці абстрактних (загальних) правових цінностей та номери від 1 до 6 у картці спеціальних правових цінностей).

Враховувалась присутність у цих частинах списків таких цінностей: рівність, гідність та свобода(абстрактних (загальних) цінностей); правова оцінка, правова орієнтація та недоторканість (спеціальні правові цінності). За кожну згадану цінність, якщо вона розташована студентом у першій половині списку цінностей, нараховувалося по 3 бали.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – 5 балів та менше;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 6 до 12 балів;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 13 до 18 балів.

Показник: наявність мотивації щодо особистісної правової поведінки.

Завдання. Заповнення анкети «Оцінка правової поведінки».

Мета: виявити ставлення студентів до правової поведінки.

Процедура виконання: Студентам пропонувалося обрати одне із двох висловлювань, які виражають протилежні думки, ситуації правової поведінки.

Анкета «Оцінка правової поведінки»

1	Бездіяльність: я не зверну увагу і не надам допомогу особі, яка перебуває в небезпечному для життя стані	А	А←	→Б	Б	Я рішуче буду захищати особу, яка перебуває в небезпечному для життя стані
2	Зловживанням правом: чи буду використовувати своє право у недозволені способи, що суперечать	А	А←	→Б	Б	Я не буду використовувати свої права, якщо це, в певний спосіб

	призначенню права, внаслідок чого завдаються збитки (шкода) окремій особі, суспільству, державі					зможе завдати збитки окремій особі, суспільству, державі
3	Буду їхати з дозволеною швидкістю та переходити дорогу на зелене світло	A	A←	→B	B	Чи вчиню правопорушення, наприклад, перевищу швидкість чи перейду дорогу на червоне світло
4	Якщо мені запропонують вчинити крадіжку, чи задумаюся над можливості її реалізації	A	A←	→B	B	Я вважатиму за краще не спілкуватись з людьми, які пропонують мені здійснити не правомірні дії
5	Я рішуче втручаюся, якщо хтось із моїх рідних робить дії, які порушують права інших	A	A←	→B	B	Я не буду звертати уваги на дії моїх рідних, кожен із них відповідає сам за свої вчинки

Інструкція: Із запропонованих тверджень «А» «Б» виберіть те, яке найбільше вам підходить і обведіть її кружечком. Якщо ваша думка близька до «А», але не збігається з «А», виберіть пункт «A←». Якщо Ваша думка схиляється до варіанта «Б», але повністю з «Б» Ви погодитися не можете, вибирайте «→B»

Ключ для обробки результатів

1 Б	2 Б	3 А	4 Б	5 А

Шкала оцінювання: За повну відповідність відповіді ключеві дається 3 бали, за стрілку спрямовану в бік цієї відповіді – 2 бали, за стрілку в протилежний бік – 1 бал. За відповідь, протилежну поданій у ключі, – 0 балів. Тест дозволяє вирахувати ступінь вираженості правосвідомості та адекватної правової поведінки. Максимальне значення – 15 балів.

Тест діагностує, на скільки в людині в цілому сформоване ціннісне ставлення до правової поведінки та усвідомлення важливості права у житті особи.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – від 1 до 6 балів;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 7 до 11 балів;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 12 до 15 балів.

Показник: наявність інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань.

Завдання. Інтерв'ю зі студентами.

Мета: виявити наявність інтересу в майбутніх економістів в опануванні необхідних правових знань.

Процедура виконання: коротка індивідуальна бесіда зі студентами. Викладач визначає, наскільки студенти зацікавлені та усвідомлюють потребу в опануванні необхідних правових знань. Студентам пропонувалось відповісти на запитання, пов'язані з правом:

- Як Ви розумієте поняття «правові знання»?
- Чи зацікавлені Ви в отриманні правових знань та їх опануванні?
- Якщо так, то конкретизуйте, до яких саме правових знань у вас є інтерес?

Шкала оцінювання: За результатами бесіди студенти отримають бали від 1 до 10, де 10 балів означають повне розуміння студентом понять цінностей та наявності інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань, а 1 бал свідчить про мінімальне розуміння поняття правових цінностей, не виявлення інтересу та потреби отримувати нові правові знання, що дасть можливість бути обізнаним, конкурентоздатним та відчувати себе впевнено у економічній сфері, на ринку праці.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – від 1 до 3 балів;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 4 до 7 балів;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 8 до 10 балів.

Результати виконання завдань за ціннісно-настановним критерієм ОС «бакалавр» представлено в таблиці 4.2.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості правової компетентності майбутніх бакалаврів з правом за ціннісно-настановним критерієм свідчить про домінування пасивно-репродуктивного рівня (72% – в ЕГ та 72% – у КГ), ініціативно-продуктивний рівень правової компетентності студентів становив лише $\chi = 8,7\%$ – в ЕГ і $8,4\%$ – у КГ. Середньостатистичне значення стандартизовано-усталеного рівня становило $19,3\%$ – в ЕГ та $19,6\%$ – в КГ.

Таблиця 4.2

**Результати рівнів сформованості правової компетентності
студентів бакалаврату за ціннісно-настановним критерієм
(констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Ініціативно-продуктивний	10,7	8	7,3	8,7
	Стандартизовано-усталений	24,1	18	15,9	19,3
	Пасивно-репродуктивний	65,2	74	76,8	72
КГ	Ініціативно-продуктивний	10,1	9	6,2	8,4
	Стандартизовано-усталений	23,5	23	12,3	19,6
	Пасивно-репродуктивний	66,4	68	81,5	72

Умовні скорочення:

П 1 – наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності;

П 2 – показник наявності мотивації щодо особистісної правової поведінки;

П 3 – наявність інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань;

χ – середньоарифметичне значення.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за ціннісно-настановним критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником особистісно-ціннісного ставлення до правової освіти (наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності) (ініціативно-продуктивний рівень: 10,7% – в ЕГ та 10,1% – у КГ; стандартизовано-усталеного: 24,1% – в ЕГ та 23,5% – у КГ). За показником наявності мотивації правової поведінки ініціативно-продуктивний рівень складав (8% – в ЕГ та 9% – у КГ). При цьому, переважав пасивно-репродуктивний (74% в ЕГ та 68% – у КГ) та стандартизовано-усталений (18% – ЕГ та 23% – КГ) рівень. Результати, що були одержані за показником наявності інтересу та потреби в опануванні необхідними правовими знаннями також засвідчили невисокі результати (тільки 7,3% студентів були на ініціативно-продуктивному рівні в ЕГ та 6,2% – у КГ; стандартизовано-усталений рівень в ЕГ становив 15,9%, у КГ – 12,3%; пасивно-репродуктивний рівень переважав в ЕГ – 76,8% та у КГ – 81,5%).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не знають значення більшості запропонованих правових понять, не завжди надають чітку та грамотну правову оцінку економічним явищам.

Результати виконання завдань за ціннісно-настановним критерієм студентів ОС «магістр» представлено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

**Результати рівнів сформованості правової компетентності
студентів магістратури за ціннісно-настановним критерієм
(констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Ініціативно-продуктивний	25,2	20	17	20,8
	Стандартизовано-усталений	30,1	25,5	22,2	25,9
	Пасивно-	44,7	54,5	60,8	53,3

	репродуктивний				
КГ	Ініціативно-продуктивний	25,8	17	15	19,3
	Стандартизовано-усталений	29	23	22,7	24,9
	Пасивно-репродуктивний	45,2	60	62,3	55,8

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості правової компетентності майбутніх магістрів за ціннісно-настановним критерієм свідчить про домінування пасивно-репродуктивного рівня (53,3% – в ЕГ та 55,8% – у КГ), ініціативно-продуктивний рівень обізнаності студентів становив лише $\chi = 20,8\%$ – в ЕГ і $19,3\%$ – у КГ. Середньостатистичне значення стандартизовано-усталеного рівня становило $25,9\%$ – в ЕГ та $24,9\%$ – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за ціннісно-настановним критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником особистісно-ціннісного ставлення до правової освіти (наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності) (ініціативно-продуктивний рівень: $25,2\%$ – в ЕГ та $25,8\%$ – у КГ; стандартизовано-усталеного: $30,1\%$ – в ЕГ та 29% – у КГ). За показником наявності мотивації щодо особистісної правової поведінки ініціативно-продуктивний рівень складав (20% – в ЕГ та 17% – у КГ). При цьому, переважав пасивно-репродуктивний ($54,5\%$ – в ЕГ та 60% – у КГ) та стандартизовано-усталений ($25,5\%$ – ЕГ та 23% – КГ) рівні. Результати, що були одержані за показником наявності інтересу та потреби в опануванні необхідними правовими знаннями також засвідчили невисокі результати (тільки 17% студентів були на ініціативно-продуктивному рівні в ЕГ та 15% – в КГ; стандартизовано-усталений рівень в ЕГ становив $22,2\%$, у КГ – $22,7\%$; пасивно-репродуктивний рівень переважав в ЕГ – $60,8\%$ та у КГ – $62,3\%$).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не знають значення більшості запропонованих правових понять, не завжди надають чітку та грамотну правову оцінку економічним явищам.

Критерій: знаннясвий

Показник: обізнаність із правовими поняттями.

Завдання. Юридичний диктант.

Мета: з'ясувати ступінь розуміння студентами правових понять, що необхідні майбутнім економістам.

Процедура виконання. Студентам пропонується дати визначення понять «закон» «нормативно-правове регулювання» «трудове законодавство» «Юридична відповідальність» «правова свідомість» «податки».

Шкала оцінювання: Оцінювання обізнаності студентів зі змістом та сутністю основних правових понять проводилось у такий спосіб: Кожну правильну відповідь оцінювали у 2 бали.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – 4 бали та менше;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 6 до 10 балів;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 10 до 12 балів.

Показник: обізнаність з нормами права та державотворчими документами.

Завдання. Схема-карта «Вплив законодавства України на економіку в цілому».

Мета: з'ясувати обізнаність майбутніх економістів із нормами права та державотворчими документами.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося скласти схему-карту «Вплив законодавства України на економіку в цілому».

Шкала оцінювання: оцінювання обізнаності студентів із знаннями норм права та державотворчими документами проводилось таким чином: за відображених на схемі нормативно-правових актів від 6 і більше, які прямо чи опосередковано впливають на економіку України ставили 2 бали. Якщо на

схемі-карті було вказано до шести нормативно-правових актів – 1 бал. Пасивно-репродуктивний рівень – це коли студент вказав два і менше нормативно-правових документів – 0 балів.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – 0 балів;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – 1 бал;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – 2 бали.

Показник: усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери.

Завдання. Написання есе «Правова компетентність – складник конкурентоспроможності фахівця економіки»

Мета: з'ясувати рівень усвідомленості необхідності правової освіти для майбутнього фахівця з економіки.

Процедура виконання. Студент отримує порожній аркуш, на якому протягом 45 хвилин придумує і пише есе за поданою темою.

Шкала оцінювання: Викладач оцінює есе за ступенем усвідомленості у необхідності знань із норм права фахівців економічної сфери. Ініціативно-продуктивний рівень оцінюється у 2 бали, коли в ньому переважає важливість правової компетентності і є хоча б один приклад. В 1 бал оцінюється есе, коли присутнє в описі вагання та не яскраве вираження розуміння щодо необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери. Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника відображається, коли студент не пише про правову компетентність як важливу складову конкурентоспроможності фахівця, а навпаки в есе відсутній опис її необхідності – 0 балів.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – 0 балів;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – 1 бал;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – 2 бали.

Результати виконання завдань за знанням критерієм ОС «бакалавр» представлено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**Результати рівнів сформованості правової компетентності
студентів бакалаврату за знанням критерієм
(констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Ініціативно-продуктивний	5,4	9	7	7,1

Продовження таблиці 4.4

	Стандартизовано-усталений	15,1	16,5	16	15,9
	Пасивно-репродуктивний	79,5	74,5	77	77
КГ	Ініціативно-продуктивний	6,9	8,9	7	7,6
	Стандартизовано-усталений	14,9	16,3	15	15,4
	Пасивно-репродуктивний	78,2	74,8	78	77

Умовні скорочення:

П 1 – показник обізнаності із правовими поняттями;

П 2 – показник обізнаності із нормами права та державотворчими документами;

П 3 – показник усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості правової компетентності студентів-бакалаврів за знанням критерієм свідчить про домінування пасивно-репродуктивного (77% – в ЕГ та 77% – у КГ) рівня. Ініціативно-репродуктивний рівень сформованості правової компетентності студентів становив лише $\chi = 7,1\%$ – в ЕГ і $7,6\%$ – у КГ. Середньостатистичне значення стандартизовано-усталеного рівня становило $15,9\%$ – в ЕГ та $15,4\%$ – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за знанням критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником обізнаності з нормами права та державотворчими документами; (ініціативно-репродуктивний рівень: 9% – в ЕГ та 8,9% – у КГ; стандартизовано-усталений рівень: 16,5% – в ЕГ та 16,3% – у КГ). За показником обізнаності студентів з правовими поняттями ініціативно-репродуктивний рівень складав (5,4% – в ЕГ та 6,9% – у КГ). При цьому, переважав пасивно-репродуктивний (79,5% – в ЕГ та 78,2% – у КГ) та стандартизовано-усталений (15,1% – ЕГ та 14,9% – КГ) рівень. Результати, що були одержані за показником усвідомлення в необхідності правової освіти фахівцям економічної сфери, також засвідчили невисокі результати (тільки 7% студентів були на ініціативно-репродуктивному рівні в ЕГ та 7% – у КГ; стандартизовано-усталений рівень в ЕГ становив 16%, у КГ – 15%; пасивно-репродуктивний рівень переважав в ЕГ 77% та у КГ – 78%).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не є обізнаними з норм права, не завжди розуміють та правильно застосовують правові поняття.

Результати виконання завдань за знанням критерієм ОС «магістр» представлено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

Результати рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за знанням критерієм (констатувальний етап (у %))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Ініціативно-репродуктивний	12,8	18	14,8	15,2
	Стандартизовано-усталений	26,5	33,1	29,8	29,8
	Пасивно-репродуктивний	60,7	48,9	55,4	55
КГ	Ініціативно-репродуктивний	12,1	17,8	14,1	14,7

	Стандартизовано-усталений	25,8	32,9	30,2	29,6
	Пасивно-репродуктивний	62,1	49,3	55,7	55,7

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості правової компетентності майбутніх магістрів за знанням критерієм свідчить про домінування пасивно-репродуктивного (55% – в ЕГ та 55,7% – у КГ) рівня. Ініціативно-репродуктивний рівень сформованості правової компетентності студентів становив лише $\chi = 15,2\%$ – в ЕГ і $14,7\%$ – у КГ. Середньостатистичне значення стандартизовано-усталеного рівня становило $29,8\%$ – в ЕГ та $29,6\%$ – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за знанням критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником обізнаності з нормами права та державотворчими документами; (ініціативно-репродуктивний рівень: 18% – в ЕГ та $17,8\%$ – у КГ; стандартизовано-усталений рівень: $33,1\%$ – в ЕГ та $32,9\%$ – у КГ). За показником обізнаності студентів з правовими поняттями ініціативно-репродуктивний рівень складав ($12,8\%$ – в ЕГ та $12,1\%$ – у КГ). При цьому, переважав пасивно-репродуктивний ($60,7\%$ – в ЕГ та $62,1\%$ – у КГ) та стандартизовано-усталений ($26,5\%$ – ЕГ та $25,8\%$ – КГ) рівень. Результати, що були одержані за показником усвідомлення в необхідності правової освіти фахівцям економічної сфери також засвідчили невисокі результати (тільки $14,8\%$ студентів були на ініціативно-репродуктивному рівні в ЕГ та $14,1\%$ – у КГ; стандартизовано-усталений рівень в ЕГ становив $29,8\%$, у КГ – $30,2\%$; пасивно-репродуктивний рівень переважав в ЕГ – $55,4\%$ та у КГ – $55,7\%$).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не є обізнаними з норм права, не завжди розуміють та правильно застосовують правові поняття.

Критерій: дієвий

Показник: вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності.

Завдання. Юридичний акваріум.

Мета: визначити, наскільки студенти вміють застосовувати правові знання у майбутній економічній професійній діяльності.

Процедура виконання. Викладач пропонує студентам розподілитися на 2 групи. Перша група – сідає в колі, друга – спостерігачі. Викладач озвучує ситуацію, де можна вдало застосувати правові знання (наприклад уявна ситуація на роботі тощо).

Перша група працює в команді і надає приклади застосування юридичних знань. Друга група – слідкує за першою і пізніше проаналізувавши розказує свої враження. Одночасно навчаються дві групи. Пізніше викладач пропонує студентам помінятися місцями та озвучує нову ситуацію.

Шкала оцінювання: Викладач оцінює вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності. Високий рівень оцінюється у 2 бали, коли студент застосував нормативно-правові акти, які регулюють уявну економічну ситуацію, а також скористався юридичною термінологією. Майбутній економіст проявив свої лідерські якості в команді та задав чіткий курс опрацювання уявної ситуації із врахування правових норм. В 1 бал оцінюється вміння студента, коли присутнє в описі вагання та не яскраве вираження розуміння щодо необхідності правового регулювання, проте є розуміння та сприяння роботі в команді. Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника відображається, коли студент в описі уявної ситуації не тільки не вмів правильно застосувати нормативно-правові документи але й не знав їх назв та не виявляв ініціативу та бажання працювати в команді – 0 балів.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – 0 балів;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника –1 бал;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника –2 бали.

Показник: вміння приймати відповідальні правові рішення.

Завдання. Завдання на діагностику: визначити рівень відповідальності студентів перед прийняттям правових рішень.

Мета: з'ясувати вміння студентів приймати відповідальні правові рішення.

Процедура виконання. Викладач пропонує написати есе з теми: «Я – керівник великої організації». Студент повинен засвідчити свої вміння приймати відповідальні правові рішення. Беремо до уваги такий показник, як набуті вміння і навички студентами під час освітнього процесу, що вдало застосовуватимуться для прийняття раціональних правових рішень.

Шкала оцінювання: Викладач оцінює есе за кількістю змодельованих студентом ситуацій та правильних рішень, які вони приймають відповідно до законодавства України. Ініціативно-продуктивний рівень оцінюється в 4 бали, коли в ньому приведено більше трьох прикладів та прийняті відповідальні та грамотні з юридичного погляду рішення. У 2 бали оцінюється есе, коли студентом змодельовано менше трьох ситуацій, і надано грамотні правові рішення від імені керівника великої організації. Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника відображається, коли студент не посилається на законодавство України, не може придумати жодної ситуації із можливістю прийняти відповідальні правові рішення – 0 балів.

Студент повинен зрозуміти, що прийняти і реалізувати правильні та відповідальні правові рішення – це дуже важливе вміння для майбутньої професійної діяльності фахівця з економіки.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – 0 балів;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – 2 бал;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – 4 бали.

Показник: вміння вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації у професійній діяльності економістів.

Завдання. Самооцінювання майбутніх економістів у вирішенні правових конфліктних ситуацій.

Мета: визначити, наскільки якісно та швидко студенти вміють вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації.

Процедура виконання. Студенти отримають картки зі списком якостей, необхідних для ефективного вирішення конфліктних правових виробничих ситуацій. Поряд з кожною рисою професіонала потрібно проставити бали від 1 до 10. Студент повинен оцінити, наскільки в ньому розвинена кожна з рис, ставлячи відповідну кількість балів, де 1 бал означає «така риса у мене майже відсутня», а 10 балів – «ця риса в мене розвинута максимально і мені не потрібно над нею працювати». Проміжні бали від 2 до 9 ставляться у міру їх наявності та розвиненості.

Картка самооцінки майбутніх економістів у вирішенні правових конфліктних ситуацій

№	Якості ідеальних майбутніх фахівців з економіки	Ваша самооцінка
1	Уміння здійснювати попереджувальні заходи, профілактика можливих виникнень правових конфліктів	
2	Вчасне прийняття оптимальних управлінських рішень	
3	Лідерські якості	
4	Уміння переконувати	
5	Вдале застосування правових знань під час конфліктної ситуації	
6	Швидке реагування на конфліктні ситуації	
7	Передбачення та аналіз можливості настання правових конфліктів між працівниками	
8	Унікальність у прийнятті рішень	
9	Розвинута інтуїція	
10	Критичний самоаналіз попередніх правових конфліктів	
11	Звернення за порадою до кваліфікованих фахівців	
12	Контактність	

Шкала оцінювання: Під час аналізу заповнених карток самооцінки проводиться консультація з куратором студентів з метою визначити, наскільки об'єктивно студенти здійснили самооцінювання. Оцінки,

виставлені студентам куратором, порівнюються із самооцінкою студентів. Якщо самооцінка студента збігається з оцінкою куратора або відрізняється від неї на 1 бал (у будь-який бік), за відповідний рядок у картці самооцінки нараховується 2 бали; 1 бал нараховується, якщо розбіжність між самооцінкою студента та оцінкою куратора різниться на 2-3 бали; 0 балів – за розбіжність у 4 і більше балів. Максимальна сума балів за це завдання становить 24 бали.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – 8 балів та менше;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 9 до 16 балів;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 17 до 24 балів.

Результати виконання завдань за дієвим критерієм ОС «бакалавр» представлено в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

**Результати рівнів сформованості правової компетентності
студентів бакалаврату за дієвим критерієм (констатувальний
етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Ініціативно-продуктивний	9	6,3	4,2	6,5
	Стандартизовано-усталений	25	14,2	11,4	16,9
	Пасивно-репродуктивний	66	79,5	84,4	76,6
КГ	Ініціативно-продуктивний	10	5,9	4,6	6,8
	Стандартизовано-усталений	27	14,2	10,9	17,4
	Пасивно-репродуктивний	63	79,9	84,5	75,8

Умовні скорочення:

П 1 – показник вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності;

П 2 – показник вміння приймати відповідальні правові рішення;

П 3 – показник вміння вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації у професійній діяльності економістів;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості правової компетентності майбутніх бакалаврів за дієвим критерієм свідчить про домінування пасивно-репродуктивного (76,6% – в ЕГ та 75,8% – у КГ) рівня. Ініціативно-продуктивний рівень обізнаності студентів становив лише $\chi = 6,5\%$ – в ЕГ і $6,8\%$ – у КГ. Середньостатистичне значення стандартизовано-усталеного рівня становило 16,9% – в ЕГ та 17,4% – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за дієвим критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності (ініціативно-продуктивний рівень: 9% – в ЕГ та 10% – у КГ; стандартизовано-усталений рівень: 25% – в ЕГ та 27% – у КГ). За показником вміння приймати відповідальні правові рішення ініціативно-продуктивний рівень складав (6,3% – в ЕГ та 5,9% – у КГ). При цьому, переважав пасивно-репродуктивний (79,5% – в ЕГ та 79,9% – у КГ) та стандартизовано-усталений (14,2% – ЕГ та 14,2% – КГ) рівні. Результати, що були одержані за показником можливості вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації також засвідчили невисокі результати (тільки 4,2% студентів були на ініціативно-продуктивному рівні – в ЕГ та 4,6% – у КГ; стандартизовано-усталений рівень в ЕГ становив 11,4%, у КГ – 10,9%; пасивно-репродуктивний рівень переважав в ЕГ – 84,4% та в КГ – 84,5%).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не мають відповідних знань, щоб приймати відповідальні правові рішення, не вміють вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації.

Результати виконання завдань за дієвим критерієм ОС «магістр» представлено в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

Результати рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за дієвим критерієм (констатувальний етап (у %))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Ініціативно-продуктивний	18	14,2	9,2	13,8
	Стандартизовано-усталений	35	28,8	22,1	28,6
	Пасивно-репродуктивний	47	57	68,7	57,6

Продовження таблиці 4.7

КГ	Ініціативно-продуктивний	20,9	14,6	8,9	14,8
	Стандартизовано-усталений	34	27,7	21,8	27,8
	Пасивно-репродуктивний	45,1	57,7	69,3	57,4

Щодо кількісних результатів кожного з показників за дієвим критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником уміння застосовувати правові знання у професійній діяльності (ініціативно-продуктивний рівень: 18% – в ЕГ та 20,9% – у КГ; стандартизовано-усталений рівень: 35% – в ЕГ та 34% – у КГ). За показником вміння приймати відповідальні правові рішення ініціативно-продуктивний рівень складав (14,2% – в ЕГ та 14,6% – у КГ). При цьому, переважав пасивно-репродуктивний (57% – в ЕГ та 57,7% – у КГ) та стандартизовано-усталений (28,8% – ЕГ та 27,7% – КГ) рівні. Результати, що були одержані за показником можливості вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації, також засвідчили невисокі результати (тільки 9,2% студентів були на ініціативно-продуктивному рівні – в ЕГ та 8,9% – у КГ; стандартизовано-усталений рівень – в ЕГ становив 22,1%, у КГ – 21,8%; пасивно-репродуктивний рівень переважав в ЕГ – 68,7% та у КГ – 69,3%).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не мають відповідних знань, щоб приймати відповідальні правові рішення, не вміють вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації.

Критерій: Рефлексивний

Показник: вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»).

Завдання. Картка самоідентифікації.

Мета: визначити, наскільки студенти ідентифікують себе із майбутньою професією економіста.

Процедура виконання. Для виконання завдання студенти отримали картки із твердженнями, щодо яких вони повинні висловити свою згоду чи незгоду за адаптованою шкалою Лайкерта (від 1 до 7) від повної незгоди (1) до повної згоди (7).

У картці студенти отримали такі висловлювання:

1. Знання нормативно-правового законодавства нададуть мені можливість відчувати себе компетентним (ою) у економічних питаннях.
2. Поза навчанням в університеті у вільний час я займаюсь діяльністю, пов'язаною з моєю майбутньою професією: працюю помічником бухгалтера/менеджера, читаю та аналізую економічну та юридичну періодичну літературу тощо.
3. Я можу назвати ключові відмінності професії економіста: бухгалтера, аудитора, підприємця, менеджера від професії юриста: адвоката, судді, нотаріуса.
4. Я знаю, чим професія економіста схожа на професію юриста.
5. Я переконаний (на), що досвід, який я отримаю пройшовши виробничу, науково-дослідну та інші види практик допоможуть мені у моїй майбутній професії-економіста.
6. Я постійно вдосконалюю свою фінансову грамотність, за допомогою читання фахової літератури, дивлюся фільми та передачі за економічною тематикою, у тому числі приймаю участь у спеціалізованих тренінгах та

бізнес іграх (Монополія, сімейний бюджет, модель ринкової економіки «Cashflow»).

7. Основне у здійсненні економічної діяльності – знання норм українського законодавства, набуття теоретичних та практичних навиків зі спеціальності.

8. Я готова (ий) вдосконалювати свої фахові знання за допомогою вивчення новітніх підходів до ведення обліку, інформаційних технологій, програм, які адаптовані згідно чинного законодавства України і допоможуть мені у веденні підприємницької діяльності чи керівництві, щоб бути конкурентоздатним на ринку праці.

Шкала оцінювання: кожна цифра (від 1 до 7), виставлена студентами навпроти тверджень, прирівнюється до 1 балу. Для отримання загального результату всі бали сумуються та розділяються на 4. Таким чином, максимальна кількість балів за завдання становить 14 балів.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – від 1 до 4 балів;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 5 до 9 балів;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 10 до 14 балів.

Завдання. Написання есе «Фінансова грамотність».

Мета: виявити, наскільки студенти є фінансово-грамотними, що допоможе їм у майбутній професії.

Процедура виконання. Студентам пропонувалося уявити себе на майбутній роботі за фахом. У формі короткого есе студенти повинні описати себе на майбутній посаді чи приватному бізнесі. Викладач просить звернути увагу студентів на теоретичні знання, які вони набули протягом навчання, на практичні навички здобуті під час проходження практик, коло їх обов'язків. Під час виконання завдання важливо, щоб викладач акцентував студентів на тому, що вони повинні бути фінансово грамотними, правильно розпоряджатися власними фінансами, планувати свій особистий бюджет і захищатися від ризиків, приймати зважені та вірні фінансові рішення щодо:

– можливостей розширення джерел власних доходів;

- планування і коригування власних видатків;
- формування особистих фінансових резервів і здійснення заощаджень;
- використання кредитних ресурсів і здійснення власних інвестицій.

Шкала оцінювання. Під час аналізу написаних есе увага звертається на те, які саме елементи фінансової грамотності відомі студентам, та чи розуміють їх реальні переваги.

За результатами бесіди студенти отримують бали від 1 до 10, де 10 балів означає, що в описі завдання студенти велику увагу приділяють своїй обізнаності фінансової грамотності, детально та позитивно описують її застосування у майбутній професії та при прийнятті раціональних та оптимальних управлінських рішень, а 1 бал означає, що у своєму завданні студент повністю уникає опису та розуміння необхідності знання фінансової грамотності.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – від 1 до 3 балів;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 4 до 7 балів;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 8 до 10 балів.

Показник: вміння оцінювати свої професійні якості (Я-економіст).

Завдання. Самооцінювання професійно-правових якостей особистості.

Мета: визначити, наскільки критично студенти вміють проводити самооцінювання.

Процедура виконання. Студенти отримують Картку зі списком якостей, необхідних для ефективної роботи майбутнього економіста. Поряд з кожною рисою компетентного фахівця з економіки 10 квадратів. Студент повинен оцінити, наскільки у його особистості розвинена кожна з рис, замальовуючи відповідну кількість квадратів, де 1 замальований квадрат означає «така риса у мене майже відсутня», а 10 квадратів – «ця риса в мене розвинута максимально і мені не потрібно над нею працювати».

**Картка самооцінки професійно-правових якостей майбутнього
економіста**

№	Якості компетентного фахівця з економіки	Ваша самооцінка									
1	Здійснення кваліфікованого економічного аналізу										
2	Володіння економічною термінологією										
3	Відкритість новим ідеям										
4	Знання нормативно-правових документів, що регулюють економічну діяльність в Україні										
5	Вміння аналізувати зарубіжний досвід у економічній сфері										
6	Адаптація теоретичних та практичних знань відповідно до сучасних умов ринку										
7	Фінансова грамотність										
8	Вміння вдало застосовувати юридичні та економічні знання для прийняття оптимальних управлінських рішень										
9	Лідерські якості, унікальність										
10	Звичка до постійної самоосвіти, прагнення вдосконалюватись (тренінги, бізнес ігри, семінари з фаху)										
11	Переїмання позитивного зарубіжного досвіду										
12	Мобільність, швидка адаптація до нових умов, які диктує ринок праці										

Шкала оцінювання: Під час аналізу заповнених таблиці самооцінки проводиться консультація з куратором студентів з метою визначити, наскільки об'єктивно студенти здійснили самооцінювання. Оцінки, виставлені студентам куратором, порівнюються із самооцінкою студентів. Якщо самооцінка студента збігається з оцінкою куратора або відрізняється від неї на 1 замальований квадрат (у будь-який бік), за відповідний рядок у картці самооцінки нараховується 2 бали; 1 бал нараховується, якщо розбіжність між самооцінкою студента та оцінкою куратора різниться на 2-3 замальованих квадрати; 0 балів – за розбіжність у 4 і більше квадратів. Максимальна сума балів за це завдання становить 24 бали.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – 8 балів та менше;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 9 до 16 балів;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 17 до 24 балів.

Завдання. Письмове опитування.

Мета: визначити, чи студенти приділяють достатню увагу отриманню правових знань під час освітнього процесу, щоб стати конкурентоздатними економістами та розуміють, над чим потрібно працювати.

Процедура виконання. Викладач пропонує студентам дати письмові відповіді на поставлені запитання:

- 1) Які навчальні дисципліни з економіки допомагають Вам отримати правові знання?
- 2) Напишіть, чи виникають у Вас труднощі при їх вивченні.
- 3) Запропонуйте, яким чином Ваші труднощі можна усунути. Дайте коментар щодо кожної із дисциплін.

Під час роботи над цим завданням важливо, що викладач не конкретизує, якого типу причини та шляхи вирішення проблем повинні вказувати студенти: пов'язані з організацією навчального процесу з боку університету чи пов'язані з особистістю самого студента. Аналіз виконаних завдань показує, наскільки студенти готові помічати власні слабкі сторони при набутті правової компетентності, що заважають їхньому успішному розвитку як майбутніх професіоналів та чи замислюються вони над подоланням цих недоліків.

Шкала оцінювання. Відповіді студентів оцінюються за кожною із трьох дисциплін: 4 бали – за відповідь, у якій причини труднощів із дисципліною студент пов'язує із власними слабкими сторонами та має конструктивний план усунення цих труднощів; 3 бали – за відповідь, у якій причини труднощів із дисципліною студент пов'язує частково із власними слабкими сторонами, частково – із зовнішніми чинниками, проте має конструктивний план усунення цих труднощів; 2 бали – за відповідь, у якій студент не пов'язує труднощі у навчанні з власними слабкими сторонами, проте

намагається скласти план усунення цих труднощів; 1 бал – за відповідь, у якій студент називає труднощі, що ніяк не пов’язані з його особистістю та не виявляє бажання вирішувати їх. Максимальна кількість балів за завдання – 12 балів.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – від 4 до 6 балів;

Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 7 до 9 балів;

Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 10 до 12 балів.

Показник: вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів).

Завдання. Взаємооцінка професійно-правових якостей майбутнього економіста.

Мета: визначити вміння студентів об’єктивно оцінювати особистісні риси один одного, важливі для успішного виконання майбутніх професійних обов’язків.

Процедура виконання. Студенти працюють із картками, розробленими на основі карток самооцінки сильних сторін майбутнього економіста. У таблиці перелічені ті ж самі 12 рис майбутнього економіста. Поряд з кожною рисою студент повинен оцінити, наскільки розвиненою ця риса є у його трьох одногрупників (за шкалою від 1 до 10).

Картка взаємооцінки професійно-правових якостей майбутнього економіста

№	Якості компетентного фахівця з економіки	Оцінка (1-10)				
		Студент 1	Студент 2	Студент 3	Студент 4	Студент 5
1	Здійснення кваліфікованого економічного аналізу					
2	Володіння економічною термінологією					
3	Відкритість новим ідеям					
4	Знання нормативно-правових документів, що регулюють економічну діяльність в					

	Україні					
5	Вміння аналізувати зарубіжний досвід у економічній сфері					
6	Адаптація теоретичних та практичних знань відповідно до сучасних умов ринку					
7	Фінансова грамотність					
8	Вміння вдало застосовувати юридичні та економічні знання для прийняття оптимальних управлінських рішень					
9	Лідерські якості, унікальність					
10	Звичка до постійної самоосвіти, прагнення вдосконалюватись (тренінги, бізнес ігри, семінари з фаху)					
11	Переїмання позитивного зарубіжного досвіду					
12	Мобільність, швидка адаптація до нових умов, які диктує ринок праці					

Шкала оцінювання: Отримані з карток результати обчислюються через порівняння виставлених кожним студентом балів із оцінкою, наданою куратором. Якщо середня оцінка, виставлена студентом своїм одногрупникам, не відрізняється від оцінки куратора, виставленої тим самим студентам, або їхня різниця становить менше, ніж на 5%, здатність до взаємооцінювання такого студента оцінюється у 12 балів; якщо така різниця становить 5-10% – студенту присвоюється 11 балів; 10-15% – 10 балів; 15-20% – 9 балів; 20-25% – 8 балів; 25-30% – 7 балів; 30-35% – 6 балів; 35-40% – 5 балів; 40-45% – 4 бали; 45-50% – 3 бали; 50-55% – 2 бали; 55-60% – 1 бал, перевищує 60% – 0 балів. Максимальна кількість балів за це завдання – 12 балів.

Пасивно-репродуктивний рівень прояву показника – від 0 до 3 балів;
 Стандартизовано-усталений рівень прояву показника – від 4 до 8 балів;
 Ініціативно-продуктивний рівень прояву показника – від 9 до 12 балів.

Результати виконання завдань за рефлексивним критерієм ОС «бакалавр» представлено в таблиці 4.8.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості правової компетентності майбутніх бакалаврів за рефлексивним критерієм свідчить про домінування пасивно-репродуктивного (71,5% – в ЕГ та 70,9% – у КГ) рівня. Ініціативно-продуктивний рівень сформованості правової компетентності студентів становив лише $\chi = 8,8\%$ – в ЕГ і $8,7\%$ – у КГ. Середньостатистичне значення стандартизовано-усталеного рівня становило $19,7\%$ – в ЕГ та $20,4\%$ – у КГ.

Таблиця 4.8

**Результати рівнів сформованості правової компетентності
студентів бакалаврату за рефлексним критерієм (констатувальний
етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Ініціативно-продуктивний	11,2	7,2	8	8,8
	Стандартизовано-усталений	23,1	19,1	17	19,7
	Пасивно-репродуктивний	65,7	73,7	75	71,5
КГ	Ініціативно-продуктивний	10,7	7,7	7,8	8,7
	Стандартизовано-усталений	23,9	20	17,3	20,4
	Пасивно-репродуктивний	65,4	72,3	74,9	70,9

Умовні скорочення:

П 1 – показник вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»);

П 2 – показник вміння оцінювати свої професійні якості (Я-економіст);

П 3 – показник вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів);

χ – середньоарифметичне значення.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за рефлексивним критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я») (ініціативно-продуктивний рівень: 11,2% – в ЕГ та 10,7% – у КГ; стандартизовано-усталений рівень: 23,1% – в ЕГ та 23,9% – у КГ). За показником вміння оцінювати свої професійні якості (Я-економіст) ініціативно-продуктивний рівень складав (7,2% – в ЕГ та 7,7% – у КГ). При цьому, переважав пасивно-репродуктивний (73,7% – в ЕГ та 72,3% – у КГ) та стандартизовано-усталений (19,1% – ЕГ та 20% – КГ) рівні. Результати, що були одержані за показником вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів) також засвідчили невисокі результати (тільки 8% студентів були на ініціативно-продуктивному рівні в ЕГ та 7,8% – в КГ; стандартизовано-усталений рівень в ЕГ становив 17%, у КГ – 17,3%; пасивно-репродуктивний рівень переважав в ЕГ – 75% та у КГ – 74,9%).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не знають значення більшості запропонованих правових понять, не завжди надають чітку та грамотну правову оцінку економічним явищам.

Результати виконання завдань за рефлексивним критерієм ОС «магістр» представлено в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

Результати рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за рефлексивним критерієм (констатувальний етап (у %))

Групи	Рівні	Показники			χ
		П 1	П 2	П 3	
ЕГ	Ініціативно-продуктивний	21,1	14,6	15	16,9
	Стандартизова	38,8	31,2	29	33

	но-усталений				
	Пасивно-репродуктивний	40,1	54,2	56	50,1
КГ	Ініціативно-продуктивний	20,7	14,5	14	16,4
	Стандартизовано-усталений	37,9	30,9	31	33,3
	Пасивно-репродуктивний	41,4	54,6	55	50,3

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості правової компетентності майбутніх магістрів за рефлексивним критерієм свідчить про домінування пасивно-репродуктивного (50,1% – в ЕГ та 50,3% – у КГ) рівня. Ініціативно-продуктивний рівень сформованості правової компетентності студентів становив лише $\chi=16,9\%$ – в ЕГ і 16,4% – у КГ. Середньостатистичне значення стандартизовано-усталеного рівня становило 33% – в ЕГ та 33,3% – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за рефлексивним критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я») (ініціативно-продуктивний рівень: 21,1% – в ЕГ та 20,7% – у КГ; стандартизовано-усталений рівень: 38,8% – в ЕГ та 37,9% – у КГ). За показником вміння оцінювати свої професійні якості (Я-економіст) ініціативно-продуктивний рівень складав (14,6% – в ЕГ та 14,5% – у КГ). При цьому, переважав пасивно-репродуктивний (54,2% – в ЕГ та 54,6% – у КГ) та стандартизовано-усталений (31,2% – ЕГ та 30,9% – КГ) рівні. Результати, що були одержані за показником вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів) також засвідчили невисокі результати (тільки 15% студентів були на ініціативно-продуктивний рівень – в ЕГ та 14% – в КГ; стандартизовано-усталений рівень в ЕГ становив 29%, у КГ – 31%; пасивно-репродуктивний рівень переважав в ЕГ – 50,1% та в КГ – 50,3%).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не знають значення більшості запропонованих правових понять, не завжди надають чітку та грамотну правову оцінку економічним явищам.

Загальні кількісні результати сформованість рівнів правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти подано в таблиці 4.10 (ОС «бакалавр»).

Таблиця 4.10

Сформованість рівнів правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти (ОС «бакалавр»)

Рівні	Групи	Критерії (χ)				χ
		К 1	К 2	К 3	К 4	

Продовження таблиці 4.10

Ініціативно-продуктивний	ЕГ	8,7	7,1	6,5	8,8	7,8
	КГ	8,4	7,6	6,8	8,7	7,9
Стандартизовано-усталений	ЕГ	19,3	15,9	16,9	19,7	18
	КГ	19,6	15,4	17,4	20,4	18,2
Пасивно-репродуктивний	ЕГ	72	77	76,6	71,5	74,2
	КГ	72	77	75,8	70,9	73,9

Умовні скорочення:

К 1 – ціннісно-настановний критерій;

К 2 – знаннясвий критерій;

К 3 – дієвий критерій;

К 4 – рефлексивний критерій;

χ – середньоарифметичне значення.

Загальні кількісні результати сформованість рівнів правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти подано в таблиці 4.11 (ОС «магістр»).

Таблиця 4.11

Сформованість рівнів правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти (ОС «магістр»)

Рівні	Групи	Критерії (χ)	

		К 1	К 2	К 3	К4	χ
Ініціативно-продуктивний	ЕГ	20,8	15,2	13,8	16,9	16,7
	КГ	19,3	14,7	14,8	16,4	16,3
Стандартизовано-усталений	ЕГ	25,9	29,8	28,6	33	29,3
	КГ	24,9	29,6	27,8	33,3	28,9
Пасивно-репродуктивний	ЕГ	53,3	55	57,6	50,1	54
	КГ	55,8	55,7	57,4	50,3	54,8

За результатами таблиці, ініціативно-продуктивний рівень використання знань норм права в умовах неперервної університетської освіти було виявлено у 16,7% майбутніх магістрів ЕГ та 16,3% – КГ. Середньоарифметичне значення стандартизовано-усталеного рівня дорівнювало 29,3% студентів ЕГ та 28,9% їх у КГ. Як бачимо, більшість студентів магістратури перебували на пасивно-репродуктивному рівні використання юридичної термінології та знань норм права: $\chi = 54\%$ студентів в ЕК та $\chi = 54,8\%$ їх у КГ.

Порівняльні результати рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату та магістратури в умовах неперервної університетської освіти подані в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату та магістратури в умовах неперервної університетської освіти(за χ – середньоарифметичним значенням, у %)

Рівні	Груп	ОС	ОС
	и	«бакалавр» χ	«магістр» χ
Ініціативно-продуктивний	ЕГ	7,8	16,7
	КГ	7,9	16,3
Стандартизовано-усталений	ЕГ	18	29,3
	КГ	18,2	28,9
Пасивно-репродуктивний	ЕГ	74,2	54
	КГ	73,9	54,8

Як свідчать результати таблиці, χ ініціативно-продуктивного рівня сформованості правової компетентності в умовах неперервної університетської освіти було виявлено в 7,8% (ЕГ) та у 7,9% (КГ) майбутніх бакалаврів, порівнюючи із кількістю студентів магістратури – 16,7% (ЕГ) та у

16,3% (КГ), що свідчить про незначну різницю між правовими знаннями студентів магістратури та бакалаврату. Середньоарифметичне значення стандартизовано-усталеного рівня у студентів бакалаврату дорівнювало 18% (ЕГ) та 18,2% (КГ), що стосується студентів магістратури, то χ становило 29,3% (ЕГ) та у 28,9% (КГ). Як бачимо, більшість студентів бакалаврату перебували на пасивно-репродуктивному рівні сформованості правової компетентності: $\chi = 74,2\%$ (ЕК) та $\chi = 73,9\%$ (КГ). Середньоарифметичне значення пасивно-репродуктивного рівня майбутніх магістрів становило 54% (ЕК) та 54,8% (КГ) студентів.

Так, одержані дані засвідчили, що у студентів магістратури був виявлений не набагато вищий рівень сформованості правової компетентності, ніж у майбутніх бакалаврів.

Отже, відповідно до теоретичних позицій дослідження та визначених педагогічних умов, критеріїв і показників, схарактеризованих рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти була побудована експериментальна модель формувального етапу дослідження, яка представлена в наступному параграфі.

4.2. Модель та експериментальна методика формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти

Започатковуючи формувальний етап експерименту, було розроблено модель формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти (див. рисунок 4.1). З'ясуємо сутність поняття «модель».

У словникових джерелах поняття «модель» визначено як внутрішньо мисленнєвий образ, що відображає певний об'єкт, який існує об'єктивно і зовні відносно суб'єкта пізнавальної діяльності [22; 44; 49]. На відміну від психічного образу, що фіксує предмет на рівні сприймання, модель

відображає фрагмент реального світу на рівні мислення, тобто на базі оперування відповідними уявленнями, теоретичними знаннями і практичним досвідом.

Модель (з франц. мови *model* – міра, зразок, норма; з італійської «*modello*» – мірило; з латині *modulus* – образ; в українській мові термін «модель» використовується в значенні «взірець, зразок, ідеал») – це зменшений варіант і спрощений опис складного явища чи процесу (М. Вартофський [7, с. 37]).

За О. Дахіним, модель – це штучно складений об’єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, мовних форм і формул, який має бути подібним до того об’єкта (чи явища), що досліджується, відображає й відтворює у найбільш простому й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки й відношення між елементами цього об’єкта [13]. Проте О. Щербаков наголошує на тому, що модель це система, яка відображається в мисленнєвій діяльності особистості чи реалізується матеріально та здатна замінювати об’єкт таким чином, що при його вивченні можливо тримати нову інформацію про цей об’єкт [51, с. 52].

У різних наукових концепціях, як зазначає В. Корнещук, модель є деяким спрощеним аналогом об’єкта, функціонування якого за певними параметрами подібне до функціонування реального об’єкта [43]. Як зазначають К. Гнезділова та С. Касярум, у дослідженні педагогічних процесів створення моделі є найкращим методом, що надає певну інформацію стосовно процесів, що відбуваються в так званих «живих системах». Під час розроблення моделі дослідження науковці спираються як на засоби свідомості, так і на засоби матеріального світу. Відповідно до природи системності професійно-педагогічних знань у дослідженні предметом моделювання є освітній процес, у якому у ЗВО реально відбувається теоретична і практична підготовка майбутніх фахівців економіки до професійної діяльності.

У педагогіці моделювання передбачає створення й дослідження наукової моделі як смислово представленої і матеріально реалізованої системи, що адекватно відображає об'єкт дослідження, наприклад, моделює умови оптимізації структури навчання, управління навчально-виховним процесом тощо [74, с. 33; 613, с. 35]. При цьому сутність моделювання полягає у визначенні (з'ясуванні) умов (параметрів), що є найбільш оптимальними для ефективного функціонування й подальшого розвитку даного об'єкта. Наразі головною перевагою моделювання є можливість охопити певну систему цілісно [41, с. 70].

Узагальнення визначень поняття «модель» (від лат. *modulus* – міра, зразок) у філософській та педагогічній науках [9, с. 43; 12, с. 213; 23, с. 41; 365, с. 70; 46, с. 143 та ін.] дозволило встановити, що під моделлю розуміють умовний образ об'єкта дослідження, котрий замінює його та дозволяє отримати нове знання про нього; реально наявну чи мисленнєво уявну систему, яка замінює в пізнавальному процесі систему-оригінал і перебуває з нею у відношенні подібності чи тотожності (однаковості), при цьому її системоутворювальним компонентом, як і в оригінальній системі, є мета. Модель будується для того, щоб відобразити характеристики об'єкта (елементи, взаємозв'язки, структурні та функціональні властивості), суттєві відносно мети дослідження, дозволяє описати систему.

Моделювання дозволяє розглядати процес формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти як систему, що містить такі компоненти: мету, етапи, педагогічні умови, форми і засоби їх реалізації, компоненти, критерії та результат дослідження.

На основі поглибленого аналізу своєрідності феномена «правова компетентність», узагальнення досвіду ЗВО різних регіонів України експериментальне навчання відбувалося у логіці підсистем «бакалавр-магістр».

Виходили з того, що бакалавр є базовим (основним) рівнем неперервної освіти, а магістратура розглядається як етап науково-педагогічного вдосконалення та саморозвитку.

У ході дослідно-експериментальної роботи – пошуково-розвідувального, констатувального, формувального етапів педагогічного експерименту – вважали за доцільне приділяти особливу увагу вияву рефлексивного аспекту правової компетентності. Зважали на те, що саме рефлексія як процес осмислення власної діяльності має виключне значення у саморозвитку особистості, є домінантою, що сприяє переходу внутрішнього потенціалу майбутнього економіста в зовнішню активність, гнучкість, забезпечує досягнення студентами значущих результатів особистісно-професійного розвитку і водночас гарантування їхньої професійної успішності.

Поетапна реалізація процесу формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти розглядається як його поступальний і неперервний особистісно-професійний розвиток, який відбувається в ході практико зорієнтованого навчання, технологічності освітнього-виховного середовища ЗВО завдяки «переведенню» майбутніх економістів із стану виконавців у стан активно дієвих суб'єктів, внутрішньо підготовлених до само змін у динамічному світі, які оволоділи здатностями коректувати життєві (в тому числі, професійні) ситуації, змінюючись та розвиваючись і як особистість, і як професіонал.

Розроблена модель формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти (рис. 4.1.) відображає сутність здійснення цілісного освітнього процесу з метою включення студентів у різноманітну освітню діяльність. За основу було взято: врахування загальної структури професійної підготовки, процес включення моделі до реальної підготовки майбутнього економіста, зокрема, його правової підготовки. Розгортання педагогічного експерименту відбувалось у контексті спроможності до правокомпетентних дій майбутнього фахівця у логіці

підсистеми «бакалавр-магістр». При цьому керувалися ідеєю взаємозв'язку етапів і взаємозумовленістю функціональних завдань навчання на кожному із них, ураховуючи гнучкість переходу від одного етапу до іншого та репрезентативністю сукупності педагогічних умов.

Модель формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти охоплювала такі етапи: інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий та рефлексивно-оцінний; форми, методи, прийоми роботи зі студентами та педагогічні умови.

Рис. 4.1. Модель формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти



На кожному етапі дослідження майбутніх економістів в умовах університетської освіти за допомогою різних форм організації формування здійснювалося навчання. Крім того на кожному етапі реалізовувалися відповідні педагогічні умови. Схарактеризуємо їх змістове наповнення.

Компоненти: мотиваційний, когнітивно-гностичний, діяльнісно-оцінно-регулятивний

Критерії: ціннісно-настановний, знаннєвий, дієвий, рефлексивний

Рівні: ініціативно-продуктивний, стандартизовано-устале, репродуктивний

Результат – сформованість правової компетентності економістів

Метою **першого, інформаційно-збагачувального** етапу було збагачення майбутніх фахівців необхідним обсягом знань із правових дисциплін; оволодіння такими базовими поняттями, як «право», «закони», «правова свідомість», «трудове законодавство», «юридична відповідальність» «правова компетентність», покращенні рівня правових знань, умінь та навичок. На цьому етапі було використано такі форми роботи зі студентами: лекції (міні-лекції, лекція з елементами диспуту, лекція-прес-конференція, проблемні лекції), практичні заняття, круглий стіл, самостійна робота у процесі занять та за їх межами, робота у підгрупах. Реалізовувалися такі методи та прийоми: розповідь, пояснення, показ, аналіз відео-інтерв'ю, розігрування виробничих правових ситуацій, контроль, вправлення, оцінювання, інтерактивні методи.

Провідні педагогічні умови: позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості; інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів.

Мета **другого, репродуктивно-діяльнісного** етапу – розвиток у студентів позитивної мотивації та ціннісного ставлення до формування правової компетентності в майбутній професійній діяльності. Використовували такі форми роботи зі студентами: лекція-презентація, бінарна лекція, просемінар, семінар-дискусія, самостійна робота. Методи і прийоми: аналіз, обговорення, візуалізація, кейс-метод, інтерактивна он-лайн система самоосвіти, оцінювання.

Провідні педагогічні умови: забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету; позитивна мотиваційна

налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості.

Мета **третього, продуктивно-творчого** етапу: актуалізація потреби у професійній самореалізації та формування їхньої особистісної правової культури. Передбачалося, що формуванню цих умінь сприятимуть такі форми роботи: лекції (лекція-конференція, лекція-візуалізація), практичні, робота у підгрупах, мозкова атака, самостійна робота, рольова гра. Методи і прийоми: дебати, розв'язування правових ситуацій, тренінги, баскет-метод, діагностичні методики.

Провідні педагогічні умови: інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету.

Мета **четвертого, оцінно-регулятивного** етапу формування вмінь майбутніх економістів здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самооцінювання власної правової компетентності. Передбачалося, що формуванню цих умінь сприятимуть такі форми роботи зі студентами: практичні заняття, самостійна робота, командна гра, робота у підгрупах, робота в парах. Методами і прийомами виступили: персональний SWOT аналіз, робота за шаблонами; методи контролю (усного, письмового), самоконтролю, взаємоконтролю; самооцінки та взаємооцінки; технологія портфоліо.

Провідна педагогічна умова: забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету.

Зауважимо, що безпосередньо експериментальній роботі передував підготовчий етап, який не відбито в моделі. Метою цього етапу було добір тем до окремих дисциплін як освітньо-професійного ресурсу на всіх етапах формування правової компетентності майбутніх економістів, доповнених темами правової спрямованості, з опорою на інтегровано-тематичний підхід щодо реалізації міжпредметних зв'язків.

Виходили з того, що дієвість можливостей інтеграції знань (на методологічних і методичних рівнях) полягає у виявленні спільності в підходах і методах, які використовуються різними науками та «пронизують» навчання майбутнього економіста по горизонталі та вертикалі (А. Панфілов). Тобто фактично йдеться про те, що потрібно виявити, зафіксувати і закріпити у свідомості студентів загальні прийоми аналізу дисциплін не у формі «конкретної рецептури», а як підходи, придатні для практичного використання в широкому діапазоні виробничих ситуацій, які виникають у професійній діяльності.

Зазначимо, що добираючи теми для окремих дисциплін як освітньо-професійного ресурсу (в логіці підсистеми «бакалавр-магістр»), використали метод експертних оцінок. Експерти- викладачі-науковці (56 осіб), які читають фахові дисципліни базових ЗВО, оцінювали відповідність змістового доповнення виокремлених навчальних дисциплін як освітньо-професійного ресурсу щодо вимог підготовки фахівця економіки із урахуванням предметної специфіки правової освіти. Для об'єктивації оцінки отриманих пропозицій вони ранжувалися за такою шкалою :

- 5 балів - доповнені теми повністю відповідають вимогам формування правової компетентності майбутніх економістів – 1 ранг;
- 4 бали - відповідають вимогам підготовки – 2 ранг;
- 3 бали - доповнені теми частково відповідають вимогам фахової підготовки мобільного економіста – 3 ранг;
- 2 бали - не відповідають вимогам – 4 ранг ;
- 1 бал - абсолютно не відповідають – 5 ранг.

Ступінь узгодження думок опитуваних оцінювався за коефіцієнтом конкордації (τ), запропонованого М. Кенделем та Б. Смітом, який обчислюється за формулою:

$$\tau = \frac{12 S}{m^2 (n^3 - n)}, \text{ де } S = \sum_{j=1}^n \left(\sum_{i=1}^m x_{ij} - \frac{\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij}}{n} \right)^2$$

Величина τ знаходиться у межах від 0 до 1. Для нашого випадку коефіцієнт конкордації ($\tau=0,89$), а це означає, що думки більшості експертів практично однакові.

На підставі одержаних від 56 експертів оцінних класифікацій та відповідних математично-статистичних обрахунків освітньо-професійний ресурс процесу формування правової компетентності майбутніх економістів був доповнений темами, ранжованими 85% експертів за найвищою шкалою (відповідно 5 і 4 бали), що подаємо в додатку Б-1.

Без сумніву, якість фахової підготовки у закладах вищої освіти визначається не лише змістом навчального плану та робочих програм. Значною мірою вона залежить і від особистості викладача, його професійної й наукової компетенції, знання проблем сучасної виробничої сфери, дослідницького потенціалу, творчого ставлення до справи, вміння співпрацювати (з колегами та зі студентами). Особистісно-професійна позиція викладача повинна бути спрямована на забезпечення співтворчості, підтримки студента, що оптимізує формування адекватної «Я-концепції» майбутнього фахівця.

Таким чином, розроблена експериментальна модель, що складається з чотирьох етапів (інформаційно-збагачувального, репродуктивно-діяльнісного, продуктивно-творчого, оцінно-регулятивного), педагогічних умов (інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету; позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості), що забезпечує можливість чіткого цілеспрямованого формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти.

Формувальному етапу дослідження передувала підготовча робота з викладачами, які були задіяні в подальшій експериментальній роботі.

Викладачам дисциплін «Звітність підприємства», «Управління економічною безпекою бізнесу», «Облік зовнішньоекономічної діяльності», «Менеджмент» та «Управління фінансовими ризиками» пропонувалося звертати увагу на своїх заняттях на юридичний складник виконання завдання, орієнтуючи майбутніх економістів на важливість знань, умінь та навичок з нормативно-правового регулювання, що здійснюється (застосовується) в Україні.

Проведено науково-методичний семінар «Формування правової компетентності майбутніх економістів», що охоплював теми: «Зміст і структура правової компетентності майбутніх економістів», «Стратегія розвитку правової грамотності майбутніх економістів», «Методика формування правової компетентності майбутніх економістів», «Технології формування правової компетентності майбутніх економістів» узгоджено тезаурус проблеми. У межах семінару викладачі готували твір-есе «Правова компетентність як складник фінансово грамотної особистості», розробляли проекти «Правова підтримка в бізнес-проекті», «Ідеї для стартапів». Проведено низку рольових і ділових ігор, дебати, круглий стіл з питань, пов'язаних із формування правової компетентності студентів, що надалі використовувалися в експериментальній роботі.

Викладачам надавалась інформаційно-методична допомога щодо ефективності залучення студентів до правової діяльності та формування правової компетентності. Основними формами організації навчання були лекції-діалоги, лекції з інтерактивними прийомами навчання, лекції дискусії, ділові ігри, самостійна робота студентів тощо. Педагогам були надані рекомендації щодо організації навчально-методичного супроводу формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах університетської освіти.

Варто зазначити, що проведена робота мала не лише теоретико-інформаційний характер, а й реалізовувала практичні завдання шляхом упровадження інноваційних технологій (моделювань ситуацій тощо), у ході

яких викладачі отримували практичні рекомендації, цільові та стратегічно-цільові орієнтири для ефективної та якісної роботи в подальшому із студентами при неперервній університетській освіті.

4.3. Зміст формувального етапу експерименту

Для реалізації завдань формувального етапу дослідно-експериментального дослідження розроблено елективні курси «Формування правової компетентності майбутніх економістів» (для студентів освітнього ступеня «бакалавр») (додаток И) та «Правове забезпечення професійної діяльності майбутніх економістів» (для студентів освітнього ступеня «магістр») (додаток К) та збагачено зміст навчальних дисциплін («Економічна безпека бізнесу», «Судово-бухгалтерська експертиза», «Антикризове управління підприємством», «Податкова політика», «Звітність підприємства», «Менеджмент», «Облік зовнішньоекономічної діяльності», «Податкова система України», «Інтелектуальна власність», «Економічне управління діяльністю суб'єктів господарювання у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності», «Бізнес-планування») темами, пов'язаними з проблемою формування правової компетентності майбутніх економістів (див. таблиця 4.13). А також введено змістові модулі: «Правове регулювання зовнішньоекономічної діяльності» для дисципліни «Облік зовнішньоекономічної діяльності» та «Правове регулювання податків в Україні» для дисципліни «Податкова система України».

Таблиця 4.13

Освітньо-професійний ресурс формування правової компетентності майбутніх економістів

№ п/п	Навчальні дисципліни	Введені теми та модулі
1	Економічна безпека бізнесу	1. Рейдерство, шляхи його недопущення та нейтралізація 2. Кібератака на суб'єкт господарювання: методи та засоби захисту від неї

Продовження таблиці 4.13

2	Судово-бухгалтерська експертиза	Розгляд кейсів при проведенні судово-бухгалтерської експертизи
3	Антикризове управління підприємством	1. Шляхи подолання фінансово-кризового становища на підприємстві. 2. Сучасний погляд на управління підприємством в період кризи
4	Податкова політика	1. Податкова політика в системі державного регулювання економіки 2. Податкова політика зарубіжних країн
5	Звітність підприємства	Правове поле подачі звітності
6	Менеджмент	Формування правової компетентності для ефективного менеджменту
7	Облік зовнішньоекономічної діяльності	Модуль. Правове регулювання зовнішньоекономічної діяльності: 1. Закони та інші нормативні документи, що регулюють відносини у зовнішньоекономічній діяльності 2. Правове забезпечення обліку ЗЕД 3. Регулювання обліку господарської діяльності України у порівнянні з обліком ЗЕД
8	Податкова система України	Модуль. Правове регулювання податків в Україні: 1. Нормативно-правова база, що регулює податкову систему України 2. Правове тлумачення Податкового кодексу України 3. Роз'яснення щодо застосування статей Податкового Кодексу України
9	Інтелектуальна власність	Захист інтелектуальної власності
10	Економічне управління діяльністю суб'єктів господарювання у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності	Нормативно-правове регулювання у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності
11	Бізнес-планування	Юридичний супровід бізнес-планування

При розробці елективних курсів, враховуючи використання новітніх технологій в освітньому процесі, дотримувались модульного принципу навчання. Модульному навчанню властиві ідеї гуманізму, оптимізму й успіху в навчанні та діяльності, застосування індивідуально-особистісного підходу та одноразово запрограмованої структурної чіткості в організації освітньо-виховного процесу. Кожний елективний курс мав свою цільову програму діяльності (Див. Рис 4.2.).

Структурний склад цільової програми діяльності визначався мотиваційним, когнітивно-гностичним, відтворювальним та рефлексивно-оцінним компонентами.

Перший компонент – *мотиваційний* – відтворює такі провідні функції, як-от: активізуальна, спрямовувальна, регулювальна. Зумовлюється залежністю внутрішньої мотивації навчання від спеціального відбору навчального матеріалу, здатного задовольнити інтелектуально-пізнавальним потребам суб'єкта діяльності. Передбачає наявність динамічної системи знань з цієї проблематики, що розкриває закономірності цього процесу.

Другий компонент – *когнітивно-гностичний*. Він відображає рівень сформованості гностичних, комунікативних, організаційних знань, умінь та навичок, що мають вирішальне значення для того, щоб дозволяти компетентній особі адекватно реагувати на ситуації у правовому контексті, бути мотивованим, діяти згідно з нормами чинного законодавства. Передбачає не просто «мати» знання, володіти ними, а вміти ними оперувати, використовувати їх, розпоряджатися ними, організовувати на їх основі свою діяльність.

Третій компонент – *відтворювальний*. Відтворювальний компонент зумовлений необхідністю опанування майбутніми економістами прийомів використання одержаної правової інформації з метою використання правових знань у професійній практиці. Виходили з того, що актуалізація професійно значущих знань – це процес переведення з потенціального стану в актуальну дію раніше набутих знань (економічних, правових), їх відтворення та

перенесення в нові ситуації використання з метою встановлення зв'язку з навчальним матеріалом, що підлягає засвоєнню.

Четвертий компонент – *рефлексивно-оцінний* – спрямований на формування адекватної самооцінки і взаємооцінки своєї власної професійної ідентичності та професійної ідентичності одногрупників. Зазначений компонент спрямований на формування в майбутніх економістів здатності до самооцінювання своїх сильних і слабких сторін, вміння оцінювати свої професійні здібності під час проходження виробничої практики та оцінювати професійні здібності своїх одногрупників. В межах оцінно-регулятивного компонента передбачалося формування вмінь здійснювати оцінку та корекцію майбутніми економістами як власної професійної діяльності (саморегуляція), так і діяльності інших (зокрема, своїх одногрупників).

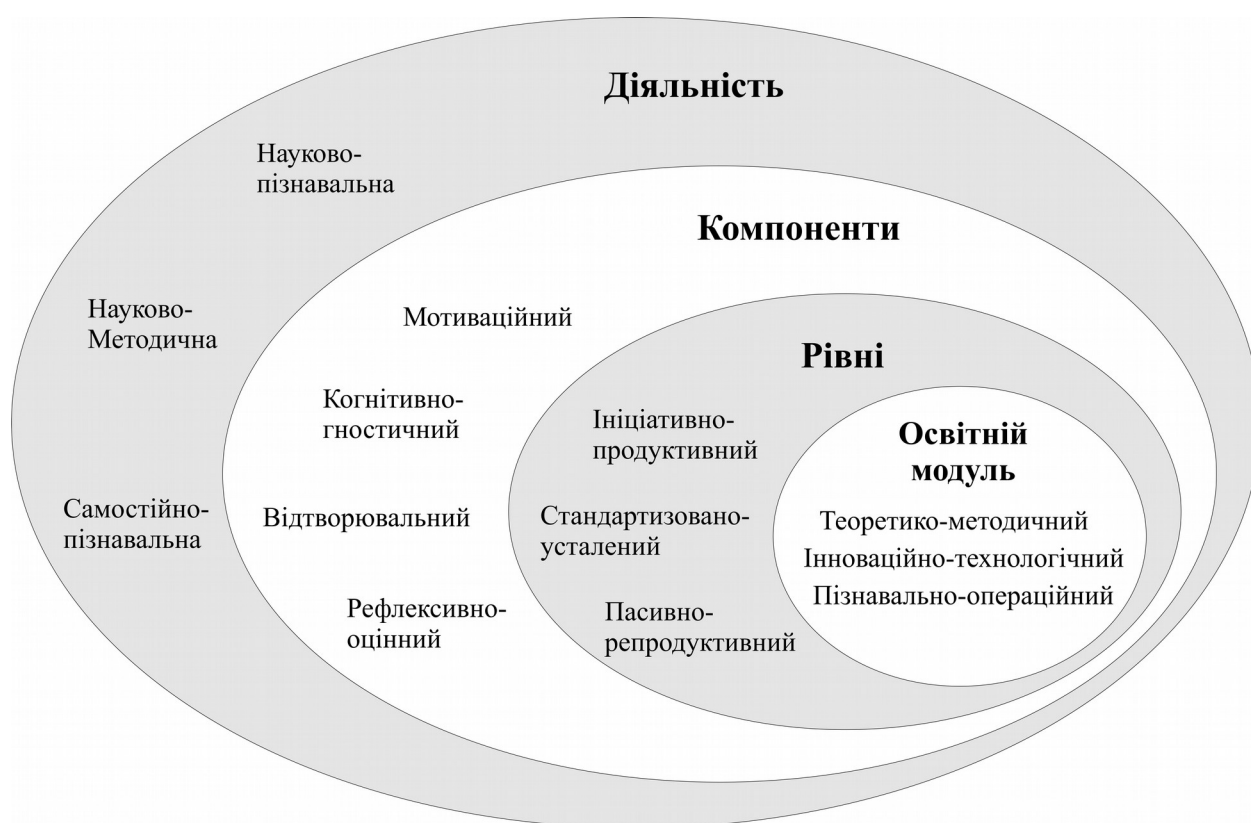


Рис. 4.2. Цільова програма діяльності

Отже, можна стверджувати наявність тісного взаємозв'язку мотиваційного, когнітивно-гностичного, відтворювального, рефлексивно-оцінного компонентів, що передбачають:

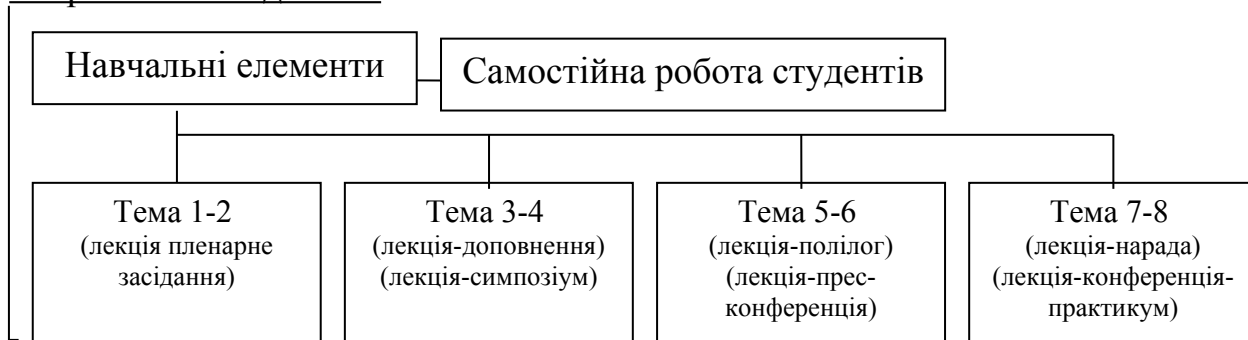
а) формування системи знань майбутніх фахівців економіки;

б) введення до системи підготовки мотивованих засобів, що активізують увагу студентів, викликають інтерес до процесу оволодіння результативною методикою;

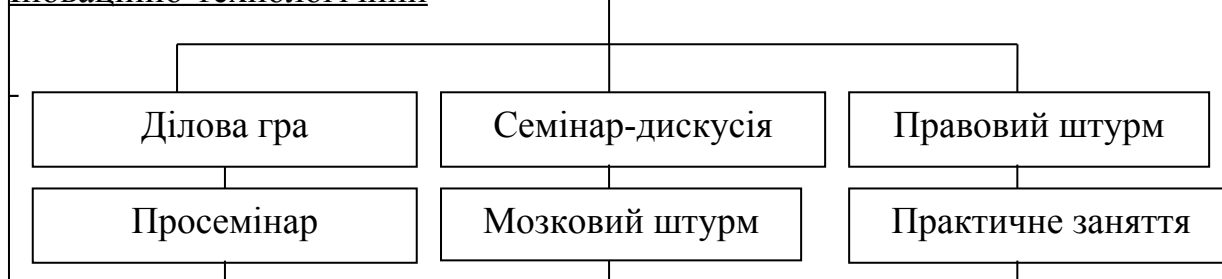
в) залучення студентів до вирішення правових завдань в економічній сфері, участі в ділових іграх, аналізу виробничих ситуацій, виконання творчих завдань у ході виробничої практики.

Подаємо зміст модуля відповідно до навчання за елективними курсами для освітніх ступенів «Бакалавр» та «Магістр», що відбувалось за такою структурою (див. рис. 4.3).

Теоретико-методичний



Іноваційно-технологічний



Пізнавально-операційний

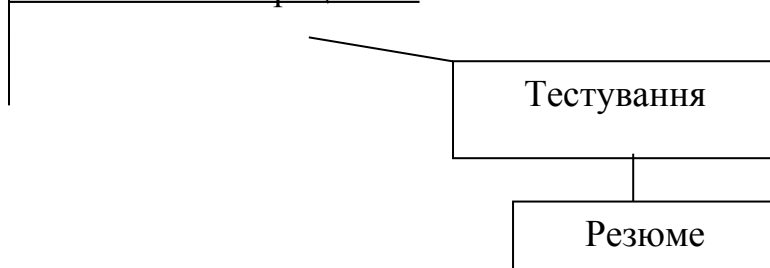


Рис. 4.3. Методично-діяльнісний модуль

Провідними формами організації освітнього процесу виступили аудиторна й позааудиторна робота, результати якої оцінювалися через контрольні-моніторингові заходи: поточний, проміжний (модульний) і

підсумковий (семестровий) види контролю (для аудиторної роботи); моніторинг викладачем практичної реалізації результатів позааудиторного навчання студентів – майбутніх економістів у професійно наближеній діяльності, в ході якої вони демонстрували вміння розробляти фінансово-економічні моделі із врахуванням правових знань, оцінювали досягнення одногрупників й коригували їхні помилки (оцінно-регулятивний аспект).

Аудиторна робота передбачала поєднання традиційних (лекції, практичні та семінарські заняття) та новітньо-інтерактивних форм навчання: інтерактивні лекції (міні-лекція, лекція-прес-конференція, лекція-пленарне засідання, лекція-полілог, лекція-нарада, лекція-конференція-практикум, лекція-консиліум, лекція-симпозіум тощо); інтерактивні ділові / рольові ігри; інтерактивні семінари-практикуми та технології.

Розгортання педагогічного експерименту відбувалось у контексті спроможності до правокомпетентних дій майбутніх фахівців у логіці підсистеми «бакалавр-магістр». При цьому керувалися ідеєю взаємозв'язку етапів і взаємозумовленістю функційних завдань навчання на кожному із них, ураховуючи гнучкість переходу від одного етапу до іншого та репрезентативністю сукупності педагогічних умов.

На формувальному етапі реалізовано експериментальну методику і технології (проектні, ігрові, тренінгові, інформаційні, кейс-технологія, портфоліо, коучинг та experience) формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, які взаємодоповнювали одна одну, були наповнені новим змістом, формами, методами та засобами, що відображали сутність здійснення цілісного освітнього процесу з метою включення студентів у різноманітну освітню діяльність та сприяли формуванню правової компетентності майбутніх економістів.

Експериментальна робота охоплювала чотири етапи: інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий та оцінно-регулятивний.

Опишемо сутність експериментальної роботи на кожному етапі дослідження.

Метою першого, **інформаційно-збагачувального**, етапу було збагачення майбутніх фахівців необхідним обсягом знань із правових дисциплін; оволодіння таких базових понять, як «право», «закон», «правова свідомість», «трудове законодавство», «юридична відповідальність» «правова компетентність», покращення рівня правових знань, умінь та навичок.

На цьому етапі було використано такі форми роботи зі студентами: різних типів лекцій: лекція-пленарне засідання, лекція-доповнення, лекція-симпозіум, лекція-полілог, лекція-прес-конференція, лекція-нарада, лекція-конференція-практикум, практичні заняття, семінари-практикуми, круглий стіл, креативна самотійна робота із написанням творів-міркування, самотійна робота у процесі занять та за їх межами, робота у підгрупах. Реалізовувалися такі методи, прийоми: розповідь, пояснення, показ, аналіз відео-інтерв'ю, розігрування виробничих правових ситуацій, контроль, оцінювання, інтерактивні методи та технології такі, як: організація освітньої взаємодії викладача та студентів, проектні, ігрові, тренінгові, та інформаційні.

На першому, інформаційно-збагачувальному етапі було розроблено елективний курс «Формування правової компетентності майбутніх економістів» для студентів спеціальності 071 «Облік і оподаткування», 6.030509 «Облік і аудит» та 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність (ОС «Бакалавр»).

Програма елективного курсу (див. додаток І) розрахована на 90 академічних годин та містила 16 годин лекційних занять, 14 – практичних та 60 годин самотійної роботи. Структурна характеристика елективного курсу включала два змістових модулі. Змістовий модуль 1. «Теоретичні аспекти правової компетентності» та змістовий модуль 2. Формування правової компетентності майбутніх економістів.

Перший змістовий модуль складався із чотирьох тем: «Огляд юридичної термінології», «Компетентнісний підхід до навчання праву майбутніх економістів», «Теоретичні аспекти правової компетентності», «Правова компетентність у сучасному менеджменті».

На лекційних заняттях майбутні економісти оволодівали такими базовими поняттями, як «право», «закон», «правова свідомість», змістовими наповненнями понять «трудове законодавство», «юридична відповідальність» «правова компетентність».

Проілюструємо прикладом.

Вступна лекція «Огляд юридичної термінології» носила характер пленарного засідання (лекція-пленарне засідання).

Мета: висвітлити сутність значення «юридичний словник» та його необхідність для майбутніх економістів.

На лекційному занятті студентам було запропоновано проаналізувати визначення таких понять: «термінологія», «юридична термінологія», «юридичний словник», які були представлені в різних навчальних підручниках і словниках та вибрати ті, які найбільш широко висвітлювали сутність цих понять і на їх основі побудувати графічну модель, яка показувала співвідношення цих понять. Майбутні бакалаври обґрунтували свою позицію, знайомились із зарубіжним досвідом використання правової термінології та виконували ролі учасників конференції, обговорювали правові, професійні і компетентнісні детермінанти професії майбутнього економіста.

Лекція-симпозіум «Правова компетентність у сучасному менеджменті».

Мета: збагатити знання майбутніх економістів питаннями використання сучасного менеджменту; ознайомити студентів з управлінськими програмами для контролю ресурсів у підприємницькій, торгівельній та інших видах господарської діяльності.

Студентам було запропоновано взяти участь у «симпозіумі» за такими секціями: «Елементи сучасного менеджменту»; «Електронні управлінські програми та програми автоматизованого ведення обліку»; «Необхідність знань з права у підприємницькій, торгівельній та інших видах господарської діяльності».

Майбутні економісти у межах вище вказаної теми розглядали правову компетентність для юридично та фінансово грамотного ведення підприємницької діяльності; розкрито значення правової компетентності засобами сучасного управління у торгівельній сфері.

Студенти брали активну участь в обговоренні питань, що стосувалися правової компетентності в управлінні бізнесом. Наводили власні приклади раціонального ведення бізнесу, важливість використання навиків, умінь із елементами сучасного менеджменту. Майбутні бакалаври ознайомлювалися із особливостями правової компетентності у різних видах господарської діяльності та нових підходах управління. Викладач заохочував і підтримував будь-які спроби розв'язання проблеми, прояву ініціативи.

Студентам було запропоновано за темами матеріалу першого модуля написати твір-міркування з теми:

Проілюструємо прикладом.

Завдання. Твір-міркування.

Мета: розширити світогляд майбутніх економістів із питань правової компетентності, стимулювати їхню пошукову активність, закріплювати здобуті правові знання в письмовій формі (для кращого запам'ятовування).

Хід виконання. Студентам було запропоновано написати твори-міркування з теми «Правова компетентність у сучасному розумінні» за результатами опрацювання енциклопедично-тлумачних та Інтернет-джерел з подальшою їх презентацією та поставити запитання доповідачу («Чи необхідно формувати правову компетентність?», «Що таке єдиний економічний простір?», «Чи потрібний правовий складник у сучасному менеджменті?», «Що означає правове середовище?», тощо).

Виконання цього завдання надавало можливість майбутнім економістам оволодіти на теоретичному рівні основними терміносистемами, категоріями з питань діяльності фахівців економіки із урахуванням правової компетентності. Зазначимо, що така робота сприяла більш глибокому засвоєнню студентами знань й усвідомленню ними значущості обраної професії.

На практичних заняттях словникова робота скеровувалась на кількісне поповнення словника студентів базовими правовими поняттями. Майбутні економісти залучались до самостійної роботи, під час якої вони опрацьовували рекомендовану літературу, складали та розв'язували кросворди, есе з теми «Сучасний погляд на управління підприємством в період кризи». Семінарські заняття проходили у формі диспутів («За круглим столом»), професійно-ділових ігор («Ажурна пилка»).

Процес вивчення змістового модуля передбачав розвиток власного бачення особистісних поглядів, уміння самостійно опановувати та використовувати правову термінологію, цілеспрямовано шукати й систематизувати інформацію, використовувати електронні засоби обміну даних; застосовувати інформаційні технології з метою логічного розв'язання різноманітних завдань щодо отримання, обробки, збереження, подання інформації, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю в економічній сфері. Студентам було доведено, що в процесі застосування інформаційних технологій формується фахівець, який уміє діяти за зразком та самостійно здійснювати пошук інформації з максимально великої кількості наукових джерел.

Другий змістовий модуль складався з таких тем: «Формування правової компетентності майбутнього економіста в сучасних умовах», «Правова обізнаність у професійній діяльності майбутніх економістів», «Формування умінь і навичок правової компетентності економістів», «Законодавче регулювання податкової політики».

Лекція-конференція «Формування правової компетентності майбутнього економіста в сучасних умовах».

Мета: формування в майбутніх економістів умінь та навичок правової компетентності в процесі навчання у закладі вищої освіти; розкриття механізмів їх реалізації.

Студентів було ознайомлено зі специфікою формування умінь та навичок правової компетентності економістів. Представлено етапи реалізації та застосування правових знань. На лекції-конференції майбутні бакалаври виконували ролі учасників конференції, яким заздалегідь було роздано питання для дискусії («Що важливіше: якість чи кількість правових знань?», «Знання законів – це данина моді чи необхідна реальність?» тощо), відбулось обговорення правових, професійних і компетентнісних детермінант професії майбутнього економіста.

Логічним продовженням лекції виступив семінар-практикум «Моя професія – економіст», який проходив у вигляді колоквиуму.

Семінар-практикум «Моя професія – економіст».

Мета: активувати аналітичну діяльність студентів з питань специфіки правової компетентності у професії економіста.

Готуючись до семінару-практикуму, майбутні економісти вивчали процесуальні питання формування правової компетентності. На занятті інсценували професійно спрямовані ситуації («У бухгалтера немає автоматизованої програми для ведення обліку та проведення господарських операцій згідно чинного законодавства», «Юридична грамотність при прийнятті оптимальних управлінських рішень», «Аудиторська перевірка здійснена не у вказані терміни та не наданий аудиторський висновок», «Правові знання при веденні підприємницької та інших видів діяльності», «Досвідчений економіст навчає стажиста двостороннього складання контрактів / угод» тощо). На занятті студенти конструктивно вирішували професійні питання, обмінювались думками з одногрупниками, дискутували, обґрунтовували свою позицію.

Було прочитано міні-лекції («Правова свідомість», «Правова компетентність», «Правова культура»), які ґрунтувались на поданні навчального матеріалу та передбачали самостійну пошукову діяльність студентів. Майбутні економісти обговорювали необхідність правової компетентності та самостійно використовували знайдений ними матеріал щодо правової свідомості. Студенти в ході лекцій, складали індивідуальні термінологічні словнички базових понять із права.

Було проведено семінар-практикум «Юридична термінологія – важливий складник в економічній діяльності».

Мета: збагатити знання майбутніх економістів юридичними термінами у межах економічного спектру (діяльності), розмаїтити словниковий запас студентів діловою термінологією; розширити нормативно-довідковий потенціал студентів.

Хід виконання. Студентам бакалаврату було дано завдання завести окремий зошит для юридичного словника. Було продиктовано правові терміни та роз'яснення до них, які часто використовуються в економічних відносинах й запропоновано самостійно його поновлювати в міру необхідності за допомогою Web-ресурсів. Майбутні економісти також мали змогу збагачувати знання з права за допомогою відеохостингу YouTube.

Для оволодіння юридичною термінологією було проведено низку вправ.

Проілюструємо прикладом.

Вправа «Юридичний рівень актуалізації економічного складника в науковому дискурсі».

Мета: навчити майбутніх економістів орієнтуватися в юридичній науковій термінології.

Хід виконання. Студентам бакалаврату запропоновано виконати низку завдань (див. Додаток 3).

Перший блок завдань передбачав тлумачення змісту маркованих курсивом термінів. Наприклад.

1. Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна, *правова держава*.
2. Основним документом, який *регулює відносини* між споживачами товарів (робіт, послуг) і виробниками, виконавцями, продавцями в умовах різних форм власності, а також встановлює *права споживачів* та визначає механізм реалізації державного захисту їх прав є *Закон України «Про захист прав споживачів»*.
3. *Право*, як багатоаспектна і різноманітна сфера буття людини, виникло, розвивається і функціонує в результаті комплексу факторів, і економіка – найважливіший серед них.

Другий блок завдань передбачав тлумачення змісту юридичних термінів (на рівні слів і словосполучень) та необхідність студентами заповнити пропуски у реченнях відповідними термінами. Проілюструємо прикладом.

1. ... – злочинів, які вчиняються у сфері господарської діяльності, характеризується виключно умисною формою вини.
2. Часом наявність типових ... у певних сферах господарського життя свідчить про негаразди в правовому регулюванні та/або правозастосовчій діяльності уповноважених органів держави і, відповідно, спонукає до оптимізації державного втручання в економіку країни.
3. Відносини у сфері економіки регулюються великим масивом ...

В процесі виконання завдань студенти складали схеми, описували механізми й алгоритми їх функціонування.

Вправа 2 «Правова компетентність майбутніх економістів».

Мета: активізувати усвідомлення необхідності в знаннях нормативно-правової бази та їх постійному оновленні.

Хід виконання. Студентам було запропоновано вигадані економічні ситуації («Порушення конфіденційності в аудиті», «Виїмка документів», «Мистецтво укладання договорів») для їх подальшого опису із урахуванням правового складника.

Паралельно в рамках елективного курсу «Формування правової компетентності майбутнього економіста» було проведено юридичний тренінг, що складався із вправ та ігор: на формування правових знань («Подорож правовою країною», «Закон і ми»), формування вміння аналізувати проблему («Візитна картка юриста»), аналізувати інформацію («Здогадайся, що написано»), подолання стереотипів мислення («Спільний бізнес», «Чотири крапки»), освоєння техніки аналогії («Нетипова ситуація»), розвиток уміння генерувати нові ідеї («Незвичайні дії») тощо. Застосування тренінгових технологій на цьому етапі слугувало продовженню теми попередньої лекції та сприяло розширенню правової обізнаності студентів.

Проілюструємо прикладом.

Тренінг 1. «Юридична грамотність як основний складник у світі бізнесу» було присвячено практичним основам використання правових знань при грамотному та ефективному веденні бізнесу.

Хід виконання. Студентам було запропоновано 3 тексти економічного характеру, у межах яких вони мали виявити, наявність правових термінів та прокоментувати доречність їх використання.

Тренінг 2. «Нормативно-правова база в аудиторській діяльності» стосувався питань нормативно-правових актів, що регулюють відносини між замовником (господарюючий суб'єкт тощо) та виконавцем (аудитор, аудиторська фірма).

Хід виконання. Студентам було показано зразок договору (угоди) на аудиторську діяльність. (див. Додаток Ж). Так, проаналізувавши його зміст відповідно до Закону України «Про аудит фінансової звітності та аудиторську діяльність», студенти озвучували свої думки відносно правильності відображеної інформації, чіткості та доречності економічних даних [21].

У ході використання тренінгових технологій окремо вирішувалися питання виникнення різнорівневих труднощів при засвоєнні, засоби їх

подолання, правові аспекти реалізації дискурсів, класифікації помилок, методика їх редагування тощо.

Реалізуючи першу педагогічну умову («Інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів») здійснено коригування змісту дисциплін («Економічна безпека бізнесу», «Судово-бухгалтерська експертиза», «Антикризове управління підприємством», «Інтелектуальна власність» «Податкова система України» тощо) з метою врахування вимог до правової підготовки майбутніх економістів та забезпечення міждисциплінарних зв'язків. Збагачення новим арсеналом знань здійснювалося в лекції-бесіді («Шляхи подолання фінансово-кризового становища на підприємстві»), проблемній лекції («Рейдерство, шляхи його недопущення та нейтралізація»), бінарній лекції («Юридичний супровід бізнес-планування»). При цьому враховувалося, що правова компетентність є узагальненою характеристикою індивідуально-особистісного розвитку студента, здатного до прийняття самостійних рішень, у якого сформовані навички орієнтації та здобуття знань не тільки у сфері своєї безпосередньої діяльності, але й в інших галузях, здатності комплексно вирішувати професійні проблеми.

У процесі вивчення курсу «Облік зовнішньоекономічної діяльності» студентам пропонувався модуль «Правове регулювання зовнішньоекономічної діяльності» з такими темами: «Закони та інші нормативні акти (нормативні документи), що регулюють відносини у зовнішньоекономічній діяльності». «Правове забезпечення обліку ЗЕД». «Регулювання обліку господарської діяльності України у порівнянні з обліком ЗЕД». У ході, яких студенти бакалаврату виконували завдання, наприклад, шукали розбіжності у правовому регулюванні обліку господарських відносин України у порівнянні з обліком ЗЕД; називали нормативно-правові документи, що регулюють облік зовнішньоекономічної діяльності України.

Доповнення змісту навчальних дисциплін: «Звітність підприємства», «Менеджмент», «Податкова система України» та «Бізнес-планування» питаннями професійно-правового характеру надавало можливість студентам усвідомлювати необхідність та важливість правової компетентності в економічному житті. Було прочитано модулі: «Правове регулювання зовнішньоекономічної діяльності» в межах навчальної дисципліни «Облік зовнішньоекономічної діяльності» та «Правове регулювання податків в Україні» для дисципліни «Податкова система України». При цьому враховувалось, що правова компетентність є узагальненою характеристикою індивідуально-особистісного розвитку студента, здатного до самостійних рішень, який має навички орієнтації й здобуття знань не тільки у сфері своєї безпосередньої діяльності, але й в інших галузях, здатності комплексного вирішення професійної проблематики.

У межах дисципліни «Податкова політика» проведена професійно-зорієнтована лекція з теми «Законодавче регулювання податкової політики на мікро- та макрорівнях». Студентам було запропоновано виконати наступну вправу.

Вправа «Мікро- та макрорівні».

Хід виконання. Студентів було ознайомлено з нормативно-правовими документами, інструкціями та положеннями, що безпосередньо регулюють податкову політику. Пропонувалось розділити їх кожному зокрема за мікро- та макрорівнем на дві групи. В ході обговорення, майбутні бакалаври сформували спільні дві групи.

На інформаційно-збагачувальному етапі впроваджено другу педагогічну умову («Забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету»). Так, у ході лекцій і практичних занять використовували різноманітні вправи («Юридична хвилинка», «П'ять правових термінів», «Піраміда поточних та стратегічних цілей» тощо), які сприяли набуттю студентами знань чинного законодавства, вміння мислити правовими категоріями, свідомо використовувати в професійній діяльності

правові знання, вміння досягати ефективного результату нормативно-правовим способом.

Наприклад, вправа «Юридична хвилинка».

Мета: покращення знань з юридичної термінології, що використовується в економічній сфері.

Хід виконання. Студентам запропоновано стати в коло. Один із студентів заходив у коло, і проходив уздовж за годинниковою стрілкою, зупиняючись біля кожного учасника, який у цей момент повинен був сказати йому юридичний термін, що використовується в економічній сфері, а він говорив його значення. Якщо студент не міг надати правильне визначення юридичного терміна, то в коло ставав новий учасник, який продовжував вправу.

Вправа «П'ять правових термінів».

Мета: формування правової компетентності на основі юридичних термінів та налагодження партнерської взаємодії в групі.

Хід виконання. Студенти створили групи по шість осіб. Учасники на аркуші паперу намалювали свою долоню і придумали та написали на ній всередині один вид економічної діяльності (наприклад: сільське господарство, лісове господарство, рибальство; промисловість; будівництво; діяльність транспорту та зв'язку; торгівля; фінансова діяльність; операції з нерухомим майном; державне управління; освіта; охорона здоров'я; послуги; діяльність у сфері культури та спорту тощо). На пальцях цієї долоні студенти в групі разом придумали і написали п'ять правових термінів, які прямо чи опосередковано мали відношення до обраного групою виду економічної діяльності. Один студент із кожної групи доповідав про результати їх командної роботи та демонстрував знання правових термінів цілої групи.

Вправа «Піраміда поточних та стратегічних цілей».

Мета: використання правових знань у поточних та стратегічних цілях для ведення успішного бізнесу.

Процедура проведення. Було роздано аркуші паперу, із зображенням піраміди. Студенти розписали знизу поточні цілі для ведення успішного бізнесу, уявно рухаючись до верху піраміди, придумали і вписали стратегічні цілі, враховуючи набуті правові знання в економічній сфері. Майбутні економісти аналізували свої малюнки: рух знизу верх, від поточних до стратегічних цілей і пояснювали своє бачення та підхід у їх формуванні.

В процесі вивчення дисципліни «Організація обліку» було запропоновано лекція-полілог з теми «Формування правової компетентності майбутнього економіста в сучасних умовах».

На початку лекції студентам роздавали аркуші з трьома запитаннями: 1) яка інформація була корисною для мене особисто і для майбутньої професійної діяльності? 2) яка інформація була для мене цікавою? 3) яку інформацію я б хотіла засвоїти і використовувати у своїй економічній практичній діяльності? У такий спосіб формували в них настанови на вдумливе та критичне сприйняття лекційного матеріалу забезпечувало активну мисленнєву діяльність студентів. Це надало можливість дібрати корисну інформацію відповідно до потреб майбутніх бакалаврів.

У ході лекції студентам пропонували творчі завдання. Наприклад, назвати і записати слова, що асоціюються із поняттям «правова компетентність». Завданням викладача було лише спрямовувати хід думок, уточнювати важливі моменти, узагальнювати відповіді студентів і допомагати робити висновки. Задля розв'язання завдання майбутні економісти об'єднувалися у малі групи чи пари. Виводили на екран основні тези зарубіжних і вітчизняних представників економічної та правової галузі через мультимедійний проектор.

Майбутні бакалаври виконували вправу «Кроки до самореалізації».

Мета: ознайомити учасників із принципами особистісної самореалізації на прикладі життя відомих людей, які ведуть успішний бізнес.

Студентам бакалаврату пропонувалось визначити правила, принципи, що їх сповідували визначні особистості, якими вони керувалися для

саморозвитку та самореалізації в економічній сфері через призму правової компетентності і тезисно записували їх (див. Додаток В, вправа 1).

Проілюструємо прикладом.

Хід виконання. викладач об'єднує учасників у групи і пропонує ознайомитися з інформаційним матеріалом (в інформаційних матеріалах подані розповіді про успішний бізнес видатних людей) та визначити принципи, які сповідували визначні особистості та якими вони керувалися для саморозвитку та правової самореалізації в економічній сфері.

Визначені принципи, учасники записують на окремому аркуші паперу. Групи презентують свої напрацювання. Викладач аналізує відповіді студентів, звертає увагу на принципи, які співпали в студентів.

Запитання для обговорення: Яку нову інформацію ви отримали, виконуючи вправу?, Чому вправа називається «Кроки до самореалізації у економічній сфері через призму правової компетентності»? Чи будете ви використовувати отриману інформацію в особистому житті? Як саме?

Лекції-візуалізації поєднували в собі елементи лекції з аналізом конкретних ситуацій та лекції-бесіди. У розрізі лекційного курсу студенти ознайомилися з презентаціями до тем: «Законодавче регулювання податкової політики на мікро- та макрорівнях», «Тенденції щодо розвитку та покращення правового регулювання податкової політики з урахуванням зарубіжного досвіду», «Огляд змін у правовому полі подання звітності юридичним та фізичним особам», «Формування правової компетентності для раціонального та ефективного менеджменту», «Закони та інші нормативні документи, що регулюють відносини у зовнішньоекономічній діяльності». Робота з відеоматеріалом була побудована таким чином, щоб студенти мали змогу ставити запитання в ході перегляду і висловлювати власну думку. Після перегляду презентацій студенти відповідали на проблемні запитання, над якими вони повинні були подумати вдома.

У лекції з елементами мозкового штурму на тему: «Основи правової компетентності майбутніх економістів» застосовувалась технологія

організації освітньої взаємодії викладача та студентів. Студенти обговорювали питання «Що заважає професійно реалізуватися майбутньому економісту», в ході яких визначали можливості та шляхи професійної реалізації (див. Додаток В, вправа 2). Завдяки методу мозкового штурму майбутні економісти розвивали та задіювали правове мислення, розвиток пам'яті, уваги, критичного мислення.

Для занять у формі лекції-конференції була використана проектна технологія. Студенти заздалегідь отримали орієнтовні теми доповідей, були визначені вимоги до виступу (див. Додаток В, вправа 3). Майбутні економісти самостійно готувалися до них із подальшою репрезентацією в аудиторії. Студенти репрезентували доповідь, знайшли теоретичний матеріал, опрацювали інформаційні джерела: проаналізували інформацію, систематизували, логічно вибудували зміст доповіді. Тематика доповідей стосувалася питання «Управління персоналом враховуючи правову компетентність» і охоплювала питання професійно значущих якостей майбутнього економіста, його правової майстерності, економічної самореалізації. Майбутні економісти готували доповідь як самостійно, так і об'єднавшись у малі групи (пари).

До лекції студенти попередньо готувались, створювали презентації, виявляли цікаві сучасні та історичні факти навчального матеріалу, розв'язували економічні задачі, застосовуючи знання з різних дисциплін.

Використання таких форм роботи та технологій створювало оптимальні умови для мобілізації мислення, знань та умінь студента; формування у студентів прагнення до пізнавальної діяльності, здатності аналізувати, порівнювати, виявляти логічні зв'язки між навчальним матеріалом; розвитку творчих індивідуальних і колективних здібностей студентів; формування навичок ефективного спілкування, спрямованого на досягнення позитивного результату; набуття досвіду у створенні репрезентативних матеріалів різноманітними засобами. Наприклад, з дисципліни «Менеджмент» було проведено лекцію «Формування правової

компетентності для ефективного менеджменту». Запропоновано переглянути відео-інтерв'ю із відомими економістами, які змогли раціонально та ефективно здійснювати управління в різних економічних сферах. В ході, якого студенти ставили запитання, щодо ефективності менеджменту та про необхідність правових знань і отримували відповіді.

На практичних заняттях майбутні економісти залучалися до евристичних бесід-диспутів («Правове поле», «Кроки до професійної самореалізації»), дебатів («Правове регулювання зовнішньоекономічною діяльністю», «Застосування міжнародного права в економічній сфері», «Використання електронних грошових коштів»), де активно обговорювали проблеми оптимізації законодавства щодо регулювання руху електронних грошових коштів підприємств на території України та за її межами.

Зі студентами було проведено бесіди («Правове регулювання зовнішньоекономічною діяльністю» та «Застосування міжнародного права в економічній сфері»), на яких вони заслуховували необхідність у знаннях нормативно-правової бази для регулювання економічних відносин закордоном, диспути («Використання електронних грошових коштів згідно законодавства України» та «Проблемні місця (зони) у застосуванні права в економічній діяльності»), які ґрунтувались як на поданні навчального матеріалу викладачем, так і передбачали самостійну пошукову діяльність студентів. Наприклад: майбутні економісти активно обговорювали обіг грошових коштів на території України та можливості покращення законодавчої бази щодо їх переказу закордон. Студенти бакалаврату обговорювали можливість виводу грошей у офшорні зони для економії при сплаті податків.

Проведено круглий стіл з теми: «Економіст зі знанням норм права – данина моді чи реальність?». Для експериментальних груп, які знаходились в інших областях було встановлено відео-зв'язок за допомогою Skype програми.

Запитання, що обговорювались вході круглого столу: Що важливіше: якість чи кількість правових знань? Чи можна вважати доцільним твердження «знання законів та інших нормативних актів – це данина моді»? Коли виникає потреба для економістів ґрунтовних правових знаннях у швидкозмінному сучасному світі?

Хід виконання. Студенти слухали доповіді успішних економістів про важливість знань норм права у сучасному світі. Під час обговорення майбутні економісти жваво підключалися до діалогу і висували своє бачення відносно потреби у правовій компетентності в реальному світі, доводячи, що це не данина моді, а саме необхідність у них.

Під час проведення круглого столу відбулася дискусія щодо зростання у сучасному світі потреби в більш якісних правових знаннях. Одні студенти вважали, що достатньо невеликої кількості знань конкретних законів, які безпосередньо стосуються роботи, інші ж доводили, що знання із норм права повинні бути ґрунтовними, глибокими та якісними для конкурентоздатності на динамічному ринку праці.

Для реалізації другої педагогічної умови «інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів» студентам бакалаврату пропонували прослухати теми які були введені до навчальних дисциплін. Так, на заняттях з навчальної дисципліни «Податкова політика» студенти отримали правові знання, наприклад, у нормативно-правовій документації, що регламентує податкову політику в Україні; побачили тенденції щодо розвитку та покращення правового регулювання податкової політики з урахуванням зарубіжного досвіду тощо.

Було застосовано ігрові технології. Розглянемо приклад ділової гри на занятті з професійного спрямування «Вступ до спеціальності» для студентів економістів. Ділова гра «Вплив правової компетентності на прийняття управлінських рішень».

Хід виконання. Моделювання ситуації: «студенти прийшли на практику і провели опитування, визначивши рівень правових знань кожного із працівників підприємства». Усі студенти ділилися на групи і отримували картки. На картках була відображена інформація про підприємство, кількість тих, хто працював, та які посади займали. Внизу карток були запитання, на які студентам потрібно було дати відповіді. Студенти повинні були надати поради щодо покращення взаємодії працівників досліджуваного підприємства, в залежності від посади, яку вони обіймали та рівень компетентності. У контексті дослідження, завданням для студентів було – навчитися застосувати свої професійно-економічні та правові знання вільно та творчо. Гра проходила в 4 етапи: I етап – «Підготовка». Студенти, отримавши картки, працювали у групах. У кожної групи була своя картка з описом підприємства. Їм потрібно було вирахувати у відсотках кількість працівників з високим, достатнім та середнім рівнем правових знань виходячи із своїх вмінь та визначити, який правовий рівень притаманний працівникам згідно посад, які вони займали. II етап – «Структурування матеріалу». На цьому етапі студенти складали графіки за тими відсотками, які вони попередньо вираховували, та структурували свою доповідь для публічного виступу перед іншими студентами. III етап – «Узагальнення». Студенти кожної із груп узагальнювали отримані дані та готували доповідь, враховуючи і відсотки, і характеристики кожного рівня правової компетентності працівників згідно посад, які вони обіймали. IV етап – «Творчий». Студенти надавали поради працівникам досліджуваного підприємства щодо того, як покращити рівень правової компетентності і їх взаємну працю, з урахуванням тих даних, які вони отримали.

Отже, на інформаційно-збагачувальному етапі здійснювали реалізацію таких провідних педагогічних умов: позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості; інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів.

Таким чином інформаційні технології забезпечували формування у студентів навичок самостійного мислення; глибинних творчих прагнень у пошуку правової інформації необхідної у економічній сфері. Впровадження інформаційних технологій дозволило наблизити процес навчання до наукового пошуку, заохочувати висунення гіпотез, знаходження правових шляхів у вирішенні визначених завдань, проблем. Практичне використання інформаційних технологій розширювало можливості залучення студентів до пошукової діяльності.

Мета другого, **репродуктивно-діяльнісного** етапу – розвиток у студентів позитивної мотивації та ціннісного ставлення до формування правової компетентності у майбутній професійній діяльності. На цьому етапі були задіяні такі форми роботи зі студентами: лекції (лекція з елементами диспуту («Юридична грамотність у світі бізнесу»), лекція-діалог («Правове регулювання податків в Україні»), лекція-прес-конференція («Формування умінь та навичок правової компетентності економістів»), проблемна лекція («Нормативно-правова база що регулює аудиторську діяльність в Україні»), семінар-практикум «Моя професія – економіст», семінар-дискусія «Застосування міжнародного права в економічній сфері». Зокрема, обговорювались такі питання: «Чи потрібна правова грамотність менеджерам великих світових компаній?», «Чи зможете ви використовувати правові знання у складних виробничих ситуаціях?», «Чи допомагають знання права власникам підприємств, корпорацій у прийнятті раціональних управлінських рішень?» тощо.

На другому репродуктивно-діяльнісному етапі провідними педагогічними умовами були: забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету; позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості.

Для реалізації педагогічної умови «забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету», на цьому

етапі, було використано ігрові методи та технології навчання («Правове лото», «Угода» тощо). Опишемо їх.

Гра «Правове лото».

Мета: розвивати вміння використовувати свої професійно-правові навички під час спілкування з одногрупниками, викладачами.

Хід виконання. На початку гри кожному студенту було видано по кілька ігрових карток (залежно від числа гравців), визначено ведучого (зазвичай викладач). Ведучий міг бути як і гравцем, так і стороннім спостерігачем. Його місія в грі – діставати з непрозорої торбинки карточки із коротким наперед приготовленим ситуаційним завданням в економічній діяльності. Учасники повинні були знайти оптимальний правовий варіант вирішення поданої ситуації у себе на картках, тоді це поле закривалося. Вирішення ситуацій могли повторюватися на різних картках. Виграв той, хто першим закрив всі поля із вирішеними ситуаціями. Наприклад, на картці був прописаний зразок договору (угоди) на аудиторське обслуговування і ситуація: поступило замовлення на аудиторську перевірку підприємства та складання відповідної угоди.

Після проведення гри зі студентами проводилася бесіда. Запитання для бесіди: Чи Вам, було важко знаходити раціональні (вірні) рішення у даних ситуаційних завданнях? Чи сприяла гра «Правове лото» формуванню правової компетентності майбутніх економістів?

Гра «Угода».

Мета: формування вміння використовувати свої професійно-правові навички під час підписання угоди, юридичного документу.

Хід виконання. По бажанню студенти ділилися на дві групи або на потрібну кількість пар (двоє студентів). Студенти отримали чисті аркуші паперу, де були зазначені види економічної діяльності, відповідно до них сторони повинні були придумати спільну угоду-контракт, яка висвітлювала умови та їх правові побажання. Перемога була за групою, яка в найкоротший

термін часу та із максимальним врахуванням специфіки конкретного виду економічної діяльності склала спільну угоду-контракт.

Після проведення гри зі студентами проводився аналіз складених угод-контрактів згідно чинного законодавства України.

Реалізація третьої педагогічної умови («Позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості»), передбачала усвідомлення студентами важливості правових знань у майбутній професійній діяльності і сприяла формуванню мотиваційно-ціннісної спрямованості правової компетентності майбутніх економістів. Засобами реалізації педагогічної умови на репродуктивно-діяльнісному етапі виступили семінари («Кримінальна відповідальність в економічних правопорушеннях», «Правові норми у сфері господарської діяльності»), диспути («Господарська діяльність та її правове регулювання», «Правові знання – крок до фінансової незалежності»), що ґрунтувались як на поданні навчального матеріалу викладачем, так і передбачали активну самостійну пошукову діяльність студентів. Майбутні фахівці економіки опрацьовували наукові джерела з проблеми правової підготовки, складали портфоліо професійних досягнень, залучалися до написання есе «Я-професіонал». Студенти прагнули пізнати власний резервний потенціал, опанувати способи отримання конкретних результатів професійної самореалізації у діяльності сучасного фахівця економіки.

Науково-дослідна діяльність передбачала участь студентів у науково-практичній конференції «Актуальні проблеми правової компетентності майбутніх економістів», підготовку есе, доповідей, рефератів, презентацій досліджуваного конструкту з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

На репродуктивно-діяльнісному етапі домінувальними були інформаційні технології навчання. Студентам надавався доступ до створених електронних навчально-методичних матеріалів, різноманітних засобів комунікацій (електронної пошти (e-mail), розмов у мережі (Messenger, Viber,

WhatsApp, Telegram, Facebook, Instagram, Twitter), створення (Blogs)); можливість вибору індивідуальної траєкторії, темпу навчання, а також тем, що розглядалися самостійно. Таким чином, створювались оптимальні умови для підвищення ефективності та якості освітньої діяльності, мотивації та активності навчання; формування дослідницьких умінь і навичок у отриманні правової інформації; розвитку здатності до самостійної діяльності, безперервної самоосвіти.

Нові можливості, які надає глобальна мережа Інтернет є вкрай важливими в сучасному світі. Соціальні мережі і повідомлення в чатах, відкрили нові горизонти для швидкого передання даних та інформації необхідної для збагачення правових вмінь та навичок майбутніх економістів.

Проілюструємо прикладом, було створено групу у безкоштовному месенджері під назвою Viber, у якому відбувався постійний зв'язок із усіма студентами в експериментальних групах через Інтернет-підключення (Wi-Fi або мобільний Інтернет за номером телефону). З огляду на це, було надано більше можливостей для отримання додаткової інформації. Студенти задавали запитання (Які шляхи подолання тіньової економіки?, Як не допустити витік грошових ресурсів у офшорні зони?), які обговорювали між собою цікаву правову тему чи завдання для майбутніх економістів. Це все відбувалось під контролем викладача, який був модератором створеної групи.

На цьому етапі використовували тренінгові технології: «Правова грамотність», «Правовий штурм». що сприяло набуттю практичних умінь і навичок формування правової компетентності студентів та оволодіння технологіями вирішення ситуацій правового змісту. У такий спосіб на заняттях у майбутніх економістів підвищувалася мотивація до прийняття правової позиції, формування їхнього професійного іміджу, вони набували досвіду щодо розроблення індивідуальних траєкторій розвитку особистості, ознайомлювалися з механізмами правової підтримки. Опишемо їх.

Тренінг «Правова грамотність».

Мета: ознайомити студентів із нормами права та державотворчими документами.

Хід виконання. Студентам було показано на екрані приклади зарубіжних великих компаній, у яких правова компетентність відігравала важливу роль (світові аудиторські компанії: Arthur Andersen [1], Coopers & Lybrand [2], Deloitte Touche [3], Ernst & Young [4], KPMG [5], Price Waterhouse [6], інші закордонні компанії: Apple [7], Facebook [8], Coca-Cola [9] вітчизняні компанії: ТОВ «АТБ-Маркет» [10], ТОВ «Епіцентр К» [11] тощо).

Відбулося обговорення розглянутого матеріалу та озвучено такі запитання: Чи потрібні були знання із норм права менеджерам великих світових компаній? Студенти відповіли, що однозначно потрібно, оскільки це підвищує їх конкурентоздатність. Як на вашу думку, допомогла правова компетентність економістам, власникам підприємств, корпорацій у прийнятті раціональних управлінських рішень? Одна частина студентів бакалаврату були переконані, що правова компетентність однозначно допомогла при прийнятті вірних управлінських рішень та ствердно відповіли на запитання. Друга частина студентів не знала відповіді. На поставлене запитання. Яка ваша точка зору, щодо швидкого реагування та вирішення виробничих проблем топ-менеджерами у складних виробничих ситуаціях виходячи із правових знань та юридичного досвіду? Наприклад, один студент сказав, що топ-менеджери (власники, директори, начальники тощо) повинні мати поглиблені правові знання, оскільки вони несуть більше юридичної відповідальності. Чи є потреба у правій грамотності майбутніх економістів? Відповіді студентів були однозначними – так, звісно, без правової грамотності, майбутні економісти не будуть повноцінними учасниками на ринку праці тощо.

Тренінги були спрямовані головним чином на формування у студентів нових умінь та навичок у тому числі професійних (прийняття рішення, формування команди та ін.). З метою ефективного застосування професійних

тренінгів необхідно було врахувати наступні етапи: 1 – аналіз потреб. Визначалася мета – розвиток правової компетентності студентів; формувалися цілі підвищення мотивації; визначалися методичні прийоми тренування студентів за допомогою яких вони концентрували увагу на принципах та тактиці вирішення управлінських завдань та використання їх на практиці. 2-й етап – було визначено всі аспекти тренінгу: терміни впровадження програми, вибір місця проведення тренінгу; аналіз тренінгової групи (9 – 16 осіб). Було забезпечено необхідними матеріалами та складено план занять (зміст, мета, опис процедур, закріплення результатів). 3-й етап – практична реалізація. Учасники тренінгу здійснювали аналіз індивідуальних позицій під час розгляду управлінських ситуацій, формували вміння рефлексії. 4-й етап – контроль – проводили перевірку вмінь застосовувати набуті знання на практиці (дискусії, аналіз, зворотній зв'язок). Протягом розробки тренінгової програми, спрямованої на формування правової компетентності майбутніх економістів, необхідно було враховувати низку принципів.

Тренінг «Правовий штурм» було проведено в чотири етапи протягом чотирьох днів.

Мета: забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету, поглиблення знань із права.

Програма тренінгу складалася із чотирьох частин, кожен з яких мав свою мету, конкретний зміст, що логічно продовжував зміст попереднього та розкривався відповідно до завдань програми тренінгу:

Зміст першої частини тренінгу «Правові знання для економістів» був спрямований на ознайомлення слухачів із базовими поняттями програми, поглиблення знань про право як цінність та потребу і якість у прийнятті управлінських рішень фахівцем з економіки.

У першій частині студенти: відвідали міні-лекцію «Проблема низької юридичної освіченості в сучасному осмисленні для майбутнього економіста», вступили в керовані дискусії «Правова компетентність як

цінність і консолідуюча основа майбутніх економістів в умовах університетської освіти» і «Правова стабільність для фахівців економіки у викликах часу», переглянули та обговорено соціальну рекламу, метод-прес-конференція, прослухали інформаційне повідомлення: «Аргументація у правовому навчанні майбутніх економістів», виконали вправу «Портрет людини-економіста за знанням юридичних норм та законів» тощо.

У другій частині тренінгу «Матриця правової компетентності майбутнього економіста в сучасному вимірі» було висвітлено концептуальні засади формування правової компетентності в умовах модернізаційних суспільних економічних змін. Студенти будували матрицю правової компетентності майбутнього економіста в сучасному вимірі враховуючи основні тенденції та систему правових знань. Майбутні бакалаври у даній матриці враховували міжнародні й вітчизняні орієнтири правової компетентності для фахівців економіки. Студенти вели групову дискусію з теми: «Нові акценти формування правової компетентності майбутніх економістів».

У третій частині тренінгу «Партнерство у правовому аспекті економічних відносин майбутніх фахівців» було розкрито сутнісні характеристики суспільної економічної солідарності, ресурсного потенціалу суб'єктів економічних відносин, організаційні засади розбудови партнерства у економічній діяльності із застосуванням знань з права. Студенти прослухали міні-лекцію «Партнерство у економічних відносинах, що побудоване на правових засадах». Застосовуючи технологію організації освітньої взаємодії викладача та студентів було проведено мозковий штурм «Хто може бути партнером із знанням права для топ менеджера компанії». Студенти брали участь у керованій дискусії «Особливості партнерської взаємодії з ключовими бізнес партнерами».

Зміст четвертої частини тренінгу «Технологічне забезпечення формування знань з правових норм для фахівця економіки» був спрямований на презентацію підходів і методів формування правових знань з доведеною

ефективністю для майбутніх економістів, студенти ознайомилися з інноваційними формами роботи з правовими документами, актуалізацію знань щодо ролі правових знань у економічному процесі. Майбутні економісти працювали над власним усвідомленням необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери та формування у них правової компетентності, завдяки тренінгових технологій. Під час лекції-презентації «Сучасні підходи, методи та технології у формуванні правових знань фахівців економіки» та міні-лекції «Участь у економічному житті суспільства як вияв глибоких правових знань та інтересів майбутніми економістами», студенти формували правові знання, окреслили сучасні підходи їх формування. Студенти бакалаврату прослухали повідомлення-презентацію «Роль правової компетентності у економічній діяльності фахівця» та виконали вправу «Кроки моєї участі у поглибленні правових знань». Студенти описали свої конкретні дії для того, щоб поглибити правові знання тощо.

Було розроблено і створено Website для студентів-економістів. Майбутні фахівці економіки мали змогу зайшовши на цю сторінку, отримати інформацію з елективних курсів, посилання на нормативно-правові акти, які регулюють економічні відносини, інструкції по заповненню фінансової звітності тощо [10].

З метою самоперевірки, самопізнання та самовдосконалення в роботі зі студентами активно використовувались індивідуально-дослідницькі завдання в межах навчальних дисциплін правознавчого циклу, що передбачали закріплення алгоритму розв'язання економіко-правових ситуацій, систематизації правових знань, удосконалення правових умінь, вироблення правових навичок (вправи «Упізнай політика», «Сам собі режисер», «Профі-комбінатор майбутніх економістів», «Правове дерево», «Правовий експерт в економічній діяльності», «Правова майстерня», «Правова оцінка бізнес плану», «Дії юриста при позаплановій перевірці»). Студентам заздалегідь було запропоновано вивчити довідкову й наукову літературу з питань змісту самостійної роботи студента.

У межах комплексу вправ з опрацювання текстів правової спрямованості студенти виконували різнорівневі юридичні вправи. Професійно-орієнтований стиль було репрезентовано вправами. Опишемо їх.

Вправа «Сам собі режисер».

Мета: вчити майбутніх економістів виявляти правові здібності грамотного оформлення економіко-правничого дискурсу, коректно репрезентувати індивідуальні думки щодо ведення бізнес-відносин з урахуванням емоційно-оцінювального чи емоційно-нейтрального компонента.

Хід виконання. Студенти бакалаврату виконували передвиробничі економічні завдання: знайомились із діяльністю фірми, виявляли вид діяльності за КВЕД (класифікатор видів економічної діяльності), форми звітності, вид оподаткування та коментували їх діяльність та відповідність до нормативно-правових актів. Далі їм пропонувалося прослухати аудіоуривки (чи подивитися їх відеOVERсію) з інтерв'ю відомих власників компаній, коментувати використані посилання на правове підґрунтя головних персонажів та особливості застосування правових знань певних аудіо / відеоуривків. Надалі студенти виконували самостійне озвучення уривків за кількістю використаних документів, які мали юридичну силу і з вираженням особистісного позитивно мотиваційного стану ставлення до ситуації засобами відтворення знань про нормативно-правові документи, що регулюють економічні відносини на території України та за її межами (одна група).

Інша група студентів слухала економічні новини, дешифрувала емоційний намір «акторів», правову компетентність й аргументувала свою думку; після цього студенти обмінювалися ролями.

Перед початком роботи над економічними текстами студентам пропонувалось переглянути телепрограми з участю відомих економічних і юридичних діячів та розкрити функціонально-стильові маркери їхньої правової компетентності.

Вправа «Упізнай політика».

Мета: вчити майбутніх економістів ідентифікувати функціонально-стильові маркери публіцистичного економіко-правового дискурсу; виявляти правові вислови, відтворювати впевненість у своїй правовій компетентності

Хід виконання. Студентам було запропоновано скласти тексти конкретних висловлювань, проаналізувати візуалізацію опрацьованих уривків та прочитати їх за зразком. Далі майбутні економісти самостійно озвучували наступний уривок у запропонованому форматі. «Студенти-телеглядачі» ідентифікували, чи співпадає репрезентація тексту із думками економістів.

Вправа «Правовий експерт в економічній діяльності».

Завдання . Мета: навчити майбутніх економістів правильно розставляти пріоритети за типом правових документів / чи їх юридичною силою.

Хід виконання. Студенти читали текст із економічної проблематики, визначали його функціонально-правову спрямованість, аналізували стандартне юридичне оформлення договорів та інших документів запропонованого дискурсу (юридична грамотність, обізнаність у правових документах, правова компетентність).

Після виконання завдань студенти знаходили в тексті правові невідповідності, що містили слова, які викликали безліч труднощів у майбутніх економістів під час їх озвучення, аргументували свою відповідь; досліджували кількісний і якісний склад виокремлених нормативно-правових актів.

Для порівняння правових явищ майбутні економісти виконали подібне завдання на базі вторинного тексту.

Вправа «Профі-комбінатор майбутніх економістів».

Мета: розвивати вміння майбутніх економістів комбінувати різні види правової діяльності – розгляд справ, що стосуються суб'єктів підприємницької діяльності.

Хід виконання. Студенти прочитали право-економічний текст «Успіх майбутнього економіста прямо залежить від його знань із законодавчої бази України», виявили ключові змістові аспекти й створили розгорнутий вторинний текст-переказ.

Семінар-консиліум «Виконуємо самі».

Мета: вчити майбутніх економістів самостійно опрацьовувати матеріал і приймати рішення щодо способів і засобів виконання професійних завдань.

Хід виконання. Студентам було запропоновано репрезентувати рекомендації щодо досягнення успішності у правовій підготовці майбутніх економістів засобами самостійної роботи / діяльності студентів-бакалаврів. Кожний студент висловлював свою думку стосовно порушеної проблеми, аргументував її та пропонував альтернативні шляхи досягнення успішності у зазначеній підготовці. Наприкінці заняття було узгоджено універсальні рекомендації з поаспектної організації та змісту самостійної роботи майбутніх економістів, якими студенти користувалися на наступних етапах експериментального навчання. Серед ідей було виокремлено оригінальні й сучасно-зумовлені. Розглянемо їх.

Стрижневим компонентом змісту самостійної роботи майбутніх економістів було визначено складання правового словника-глосарію з деяких видів економічної діяльності (терміни, словосполучення). Спектр різновидів спеціалізованих словників розширено специфічною правовою лексикою: складання словників юридичних популярних виразів, та наданням синонімів / антонімів (у разі їх наявності).

На репродуктивно-діяльнісному етапі навчання використано ігрову технологію із використанням візуалізації для реалізації педагогічної умови «позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність».

Гра «Я – директор або власник підприємства».

Мета: вчити студентів бакалаврату із використанням методу візуалізації (уяви) підвищувати правову компетентність.

Хід виконання. Студенти бакалаврату уявили та яскраво відчували себе в ролі директора, власника підприємства, начальника відділу, головного бухгалтера та описали його першочергові дії в їх ролі згідно чинного законодавства. Під час візуалізації майбутні економісти набували правову компетентність, отримували знання про різні види відповідальності: кримінальну, цивільну та адміністративну. З огляду на це, у майбутніх економістів розвивалось відчуття потреби у їх юридичних знаннях, реалізованості, відчуття відповідальності.

Водночас відзначимо, що розробка рекомендацій викликала певні ускладнення у студентів, вони зверталися за допомогою до викладачів теорії і практики економіки, теорії держави і права та інших правових і фахово-економічних дисциплін задля отримання більш цілісного уявлення про сутність навчальної роботи, яка об'єднала різні за фахом сфери і гарантувала б комплексну актуалізацію знань і вмінь студентів, здобутих у процесі їх (дисциплін) опанування.

З метою засвоєння правових знань, у дослідженні використовувались кейс-технології під час розгляду реальних чи уявних ситуацій.

Реалізація кейс-технології при вивченні навчальної дисципліни «Аудит» втілювалася завдяки використанню інноваційної форми організації навчання «кейс-стаді», яка сприяла вивченню змісту навчальних дисциплін, розкриттю сутності і цінності правової компетентності в професійній діяльності економіста та сприяла усвідомленню необхідності правової освіти фахівцям економічної сфери.

Студенти мали можливість прийняти участь у ситуативних завданнях при застосуванні кейс-методу, таких як: «Аудиторська консультація», «Правова компетентність у економічній діяльності», «Просування бізнесу у правовий спосіб» що сприяло розв'язанню економічних проблем і формуванню правової компетентності. У процесі активної педагогічної взаємодії відбувалося відпрацювання змісту і структури кейсу. Майбутні бакалаври опрацьовували запитання, завдання, рекомендовані джерела,

додаткові матеріали (ілюстрації, схеми, таблиці, графіки, аудіо- та відеозаписи тощо) та надавали авторський коментар. Обговорення кейсу сприяло опрацюванню його результатів і висловлення власного ставлення до економічної проблеми. Студенти презентували власні варіанти правового розв'язання ситуації, ознайомлювалися з альтернативними думками і пропозиціями, обмінювалися критичними зауваженнями, брали участь у розробленні та ухваленні спільного правового рішення. Проілюструємо прикладом.

Кейс-ситуація «Аудиторська перевірка». На підприємстві із виготовлення запчастин до телефонів відбулася аудиторська перевірка. Було підписано двосторонній договір на аудиторське обслуговування, де відображалися терміни його проведення, фінансова винагорода, масштаби перевірки та інші деталі прописані із помилками. Після чого мав місце етап планування роботи аудитора, пізніше, збір інформації у вигляді доказів та аудиторських свідчень. Наприкінці відбувалася сама перевірка фінансової та бухгалтерської звітності згідно чинного законодавства України. Завершальним етапом було надання аудиторського звіту та висновку.

Мета: поставити студентів у таку ситуацію, щоб вони прийняли юридично грамотне рішення.

Хід виконання. Розглядаючи кейс, викладач регулював процес аналізу конкретної ситуації, надаючи допомогу студенту та стежив за процесом обговорення; вчасно ставив запитання, які допомогли студентам зробити крок уперед, і водночас оцінював значення ідей, запропонованих раніше; вмів пов'язати виступи окремих студентів таким чином, щоб не лише вони, а й уся група могла усвідомити їх значення; мав відчуття часу, яке підказувало йому, що обговорення тривало занадто повільно або занадто швидко, оптимізовував навчальний процес.

Круглий стіл з теми «Роль юриста при бізнес-плануванні» дозволив майбутнім економістам обмінятися думками щодо ролі та значення важливості правових знань у процесі бізнес-планування. Студенти

магістратури були задіяні у ділових іграх («Угода», ««Стартовий пакет» правових знань для майбутнього економіста», «Правове лото»), що передбачали усвідомлення студентами сутності права і механізмів його дії, вміння мислити правовими категоріями та формували правові знання, необхідні для ефективної роботи на підприємстві. Реалізація завдань репродуктивно-діяльнісного етапу сприяла розвитку у студентів позитивної мотивації та ціннісного ставлення до формування правової компетентності у майбутній професійній діяльності.

Отже, другий етап експериментального навчання сприяв здобуттю майбутніми економістами необхідних знань та прикладних умінь для формування правової компетентності на репродуктивно-діяльнісному рівні та готував студентів до самостійної творчої діяльності під час виконання квазіпрофесійних завдань.

Третій **продуктивно-творчий** етап був спрямований на активізацію самостійності й креативності у вирішенні проблемних професійно-спрямованих завдань у ході освітньої та наближеної до професійної економічної діяльності із застосуванням правових знань.

На цьому етапі превалювали такі засоби, форми, методи і технології, як-от: дебати, розв'язування правових ситуацій, тренінги, баскет-метод, ігри, діагностичні методики, організація освітньої взаємодії викладача та студентів, проектної діяльності, інформаційні, ігрові тощо.

Провідними педагогічними умовами виступали інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету.

Реалізація експериментальної методики та технологій на цьому етапі передбачали підготовку магістрів і була зумовлена, по-перше, змістом елективного курсу «Правове забезпечення професійної діяльності майбутніх економістів» для студентів спеціальності 071 «Облік і оподаткування», 8.03050901 «Облік і аудит», 076 Підприємництво, торгівля та біржова

діяльність (ОС «Магістр»), які мають ступінь бакалавра, а, по-друге, специфікою завдань, пов'язаних із формувальним впливом саме на правову компетентність як професійну якість. Збагачено зміст навчальних дисциплін для ОС «Магістр» («Економічна безпека бізнесу», «Судово-бухгалтерська експертиза», «Антикризове управління підприємством», «Інтелектуальна власність», «Економічне управління діяльністю суб'єктів господарювання у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності») темами і питаннями, пов'язаними з проблемою формування правової компетентності майбутніх економістів (таблиця 4.12).

Зупинимось детальніше на розгляді програми елективного курсу (див. Додаток К), яка розрахована на 90 академічних годин та містить 16 годин лекційних занять, 14 – практичних та 60 годин самостійної роботи. Відповідно до розробленої програми елективний курс можна було умовно розділити на два модулі. Перший – «Теоретичні аспекти правового забезпечення в економічній діяльності», лекції та практично-дискусійні заняття, спрямовані на формування в майбутніх економістів уявлення про правове забезпечення професійної діяльності майбутнього економіста; Другий – «Правове забезпечення професійної діяльності майбутніх економістів» лекції, практичні та тренінгові заняття, що сприяють оволодінню практичними навичками для професійної діяльності. Окремо виділяється самостійна робота, яка відноситься до двох модулів та спрямована на самовдосконалення, саморозвиток та самоосвіту.

Зміст формування правової компетентності майбутніх фахівців економіки елективного курсу «Правове забезпечення професійної діяльності майбутніх економістів» було наповнено новою інформацією, що розкривала сутність правового забезпечення, сучасні тенденції адміністрування, результати набуття правової компетентності майбутніх економістів. У межах теми «Юридичний супровід суб'єктів господарювання» студенти наводили приклади сучасних тенденцій розвитку топ-менеджменту, його юридичного супроводу, набували правових знань, описували уявні ситуації щодо роботи

керівника, директора. У такий спосіб на заняттях із елективного курсу в майбутніх економістів підвищувалася мотивація до прийняття професійної позиції фахівця економічного профілю, формування його професійного іміджу, вони набували досвіду щодо розроблення індивідуальних траєкторій розвитку особистості, ознайомлювалися з механізмами правової підтримки.

Елективний курс передбачав: систематизацію знань майбутніх економістів із проблеми формування правової компетентності, набуття практичних умінь, розвиток правокомпетентної особистості. Всі лекції елективного курсу будувалися за діалоговою формою, що вимагало попередньої самостійної підготовки студентів. З цією метою майбутні магістри готували відповіді на актуальні запитання («Що формує здоровий мікроклімат у бізнесі?», «Що передує юридичному консалтингу?» тощо), вирішували проблемні ситуації («Оподаткування електронної комерції в Україні», «Трансформація акцизної політики в Україні»).

Проілюструємо прикладом.

Тема «Правова грамотність у підприємницькій діяльності та управління персоналом».

Мета: розкрити теоретичні аспекти та зміст поняття «правова грамотність».

У процесі лекції студенти обговорювали важливість правової грамотності у підприємницькій діяльності. У ході лекції-бесіди майбутні економісти давали відповіді на запитання: «Чи потрібно вивчати законодавчі акти, щоб управляти персоналом?», «Що означає правова грамотність у підприємницькій діяльності?», «Чи може директор вести успішний бізнес без юридичних знань?». Студенти обмінювались думками та коментували відповіді своїх колег.

Науково-дослідницька робота виконувалася студентами в межах гуртка «Юридична клініка для майбутніх економістів».

Гурток був створений з метою консультування студентів бакалаврату. Майбутні магістри давали відповіді на важливі запитання, які виникали у

студентів бакалаврату, тлумачили застосування правових термінів, допомагали вирішувати проблемні економічні ситуації та надавали їм грамотні правові оцінки.

Весь процес був врегульований викладачем, так, при необхідності він втручався і надавав допомогу.

Робота гуртка поєднувала теоретичне навчання з практичною діяльністю та формувала правову свідомість.

Набуті вміння в ході проведеного елективного курсу, були стартом для подальшого виконання професійно-спрямованих завдань та реалізації другої педагогічної умови «забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету» на продуктивно-творчому етапі.

Розроблена Web сторінка надала можливість студентам магістратури отримувати всю необхідну професійно-економічну та юридичну інформацію, а також у вільному доступі була програма елективного курсу з теми «Правове забезпечення професійної діяльності майбутнього економіста» (ОС «Магістр») (сайт www.pravoeconomist.if.ua).

Для забезпечення ефективності елективного курсу у Viber-консультуванні (Skype, Messenger) було створено групу «Юридичний супровід для студентів магістратури», що дозволяла викладачу і студентам бути завжди в тісному контакті. З'явилась можливість обговорення конфліктних тем з юридичної проблематики для майбутніх економістів. Студенти, як з ДВНЗ «Прикарпатський національний університет» так і з інших закладів вищої освіти мали змогу задавати запитання та обговорювати конфліктні правові ситуації («Трудові суперечки», «Правомірність позапланових перевірок», «Надмірне правове регулювання діяльності підприємства»), перебуваючи за межами ЗВО. Так, унікальна можливість швидкого реагування викладачем на запитання студентів магістратури за допомогою Viber програми, відкривала ще більші можливості отримувати правові знання.

На третьому етапі експерименту поряд з традиційною фаховою підготовкою використовували тренінгові технології. Тренінгові вправи використовувалися на практичних заняттях з дисциплін, передбачених навчальною програмою («Організація бухгалтерського обліку», «Податковий контроль в системі управління»). Провідними методами реалізації тренінгової технології виступили: метод конкретних ситуацій («Конфлікт інтересів», «Зловживання службовим становищем», «Оптимізація податків: злочин чи економіка») і баскет-метод, що сприяло розвитку в майбутніх економістів здатності до аналізу, систематизації та відбору найбільш важливих фактів та формулювання шляхів вирішення різноманітних проблем правової діяльності. Студенти покроково виконували завдання та оцінювали результат.

Зауважимо, що метод конкретних ситуацій був обраний для реалізації тренінгової технології формування правової компетентності майбутніх економістів, адже дібрані правові ситуації сприяли розвитку необхідних для забезпечення правової компетентності магістрів. Майбутні магістри у ситуаціях невизначеності формували вміння індивідуально розробляти й активно реалізовувати рішення, що сприяло розвитку їхньої самостійності та ініціативності.

Студенти магістратури займалися пошуком відповідей на правові ситуації, були зорієнтовані на продуктивну діяльність та досягнення практичного результату. Майбутні магістри мали позитивну мотивацію досягати цілі та успіху, запобігати невдачі, що позитивно впливало на розвиток їх самоактуалізації.

Застосування ігрових технологій слугувало розв'язанню комплексних завдань у засвоєнні правових знань, закріпленні матеріалу, розвитку творчих здібностей та формування правової компетентності. Ділові ігри («Алгоритм вирішення правових проблем», «Управління ризиками», «Правове регулювання податків в Україні») склалися з таких етапів: етап підготовки (майбутні економісти розробляли сценарій, план, загальний опис гри); етап

проведення (входження в гру відбувалося за результатами роботи з правовими джерелами, під час групової роботи над завданнями студенти дискутували на правові теми); етап аналізу й узагальнення (майбутні економісти вступали в міжгрупову дискусію, аналізували результати вирішення правових проблем та узагальнювали отримані правові знання, набуті вміння та навички в контексті власної правової компетентності).

Під час ігор майбутні економісти випробовували себе в різних ролях: у спеціально змодельованих виробничих ситуаціях студенти виконували ролі керівника підприємства, заступників директора фірми, головного бухгалтера, менеджера. Вони вчилися долати бар'єри спілкування, визначати спрямованість учасників комунікації (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, соціальні настанови, життєві плани); характеристики пізнавальної сфери суб'єктів комунікації (рівень інтелектуального розвитку, наявність загальних та професійних знань, рівень загальної та правової культури); особливості емоційно-динамічної сфери учасників комунікації (рівень емоційної стабільності-нестабільності, емоційно-фізіологічний стан у момент комунікативної взаємодії, тип темпераменту тощо); особливості, що зумовлюють стратегію взаємодії учасників комунікації (стилі спілкування учасників комунікації, рівень їхньої психологічної готовності до спілкування).

На цьому етапі було використано: баскет-метод, банк ідей, метод випадковостей, проблемно-пошукові методи. Доцільність застосування баскет-методу для формування правової компетентності була зумовлена тим, що цей метод розвивав у майбутніх економістів здатність до аналізу, систематизації та відбору найбільш важливих фактів, їх класифікації з урахуванням терміновості, здатність до формулювання шляхів вирішення різноманітних проблем правової діяльності.

Проілюструємо прикладом, вправа «Правові рішення» із застосування баскет-методу.

Мета: формувати юридичну грамотність щодо прийняття рішень в економічних ситуаціях.

Хід виконання. Викладач озвучив ситуацію: керівник банківської установи помітив прояви службового зловживання з боку працівника при оформленні кредиту. Студентам було запропоновано обговорити проблему, в ході якої майбутні економісти надавали правову оцінку на дії працівника банку, виявляли можливі наслідки щодо них, наводили механізми прийняття юридично грамотних рішень, пропонували альтернативні варіанти вирішення проблеми та давали рекомендації на майбутнє щодо уникнення таких ситуацій.

Провідною на цьому етапі виступила проектна технологія, що передбачала розроблення майбутніми економістами освітньо-професійних проектів: дослідницькі («Що таке право?»), творчі («Правові виклики для економістів»), інформаційні («Правове поле»), практично-зорієнтовані («Посадові злочини»). Технологія проектного навчання орієнтувала студентів на створення освітнього продукту за послідовними етапами: підготовка (визначалася тема та ціль); планування (визначалися юридичні джерела та способи збирання правової інформації); збирання інформації (робота з літературою, анкетування); аналізували інформацію та формулювали висновки; презентували виконану роботу.

Відповідно до першої педагогічної умови («Інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості в процесі формування правової компетентності майбутніх економістів») збагачено зміст навчальних дисциплін для ОС «Магістр» («Економічна безпека бізнесу», «Судово-бухгалтерська експертиза», «Антикризове управління підприємством», «Інтелектуальна власність») темами і питаннями, що акцентували на правових відносинах, умінні мислити правовими категоріями, були пов'язані з проблемою формування правової компетентності майбутніх економістів. Використано ігрові технології навчання («Юридичний акваріум», «Точка напруження у прийнятті управлінських рішень», «Алгоритм вирішення

правових проблем»), у яких майбутні економісти випробовували себе в різних ролях: у спеціально змодельованих виробничих ситуаціях виконували ролі керівника підприємства, заступників директора фірми.

Проілюструємо прикладом.

Гра «Юридичний акваріум».

Мета: формувати вміння застосовувати правові знання у майбутній економічній професійній діяльності.

Хід виконання. Студенти магістратури були розподілені на 2 групи. Викладач озвучив ситуацію: необхідно здійснити аудиторську перевірку на підприємстві та надати аудиторський звіт і висновок замовнику. Студенти першої групи розподілили між собою обов'язки та розпочали виконувати завдання застосовуючи свої юридичні знання. Друга – спостерігала за першою, аналізувала їх дії, ділилася своїми враженнями. Одночасно навчалися дві групи. Пізніше викладач пропонував студентам помінятися місцями та озвучував нову ситуацію.

Зі студентами магістратури було проведено серію ділових ігор. Опишемо їх.

Ділова гра «Точка напруження у прийнятті управлінських рішень»,

Мета: розвивати вміння орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і коректно їх урегульовувати; відчувати відповідальність за прийняття управлінських рішень та їх виконання; аналізувати і виправляти свої помилки.

Хід виконання. Студентам було запропоновано правовими засобами вирішити проблеми конфліктних ситуацій на виробництві: «Неввічливий, наглий клієнт», «Мій начальник – некомпетентний», «Бухгалтер не виконав свою роботу у визначений термін і не подав фінансову звітність», «Своїм неохайним виглядом та неетичною поведінкою працівник компанії зірвав переговори з іноземними партнерами», «Неправдива та юридично не коректна інформація спричинила замовнику проблеми на виробництві». Майбутні економісти обирали тему конфліктної ситуації через жеребкування,

розподіляли між собою ролі для інсценування ситуацій. Завданням конфліктуючої сторони було довести конфлікт до найвищої точки напруження. «Економісти» повинні були утриматися від розгортання конфлікту, заспокоїти незадоволених та запропонувати юридично правильні рішення, які влаштовували б обидві сторони. По закінченні «гри» впродовж 10 хвилин всередині кожної групи відбувалося колективне обговорення щодо природи конфлікту й варіантів розв'язання запропонованого конфлікту згідно чинного законодавства, після чого представник із кожної групи оголошував можливі виходи із ситуації. Зауважимо, що учасники гри пропонували оригінальні шляхи виходу з конфліктів. Наприклад, зазначимо, що реалізація завдання із вирішення конфліктної ситуації виявилася надзвичайно бурхливим і жвавим, адже кожний зі студентів магістратури користувався власним життєвим досвідом, набутими професійно-економічними та правовими знаннями, поважав думки інших одногрупників. Як примирення для всіх сторін було обрано провести підсумковий колоквіум за результатами проведеної гри та обговорено порушені питання.

На продуктивно-творчому етапі реалізовувалась Experience технологія. На основі набутих знань, умінь і навичок майбутні магістри в науковому гуртку «Юридична клініка для майбутніх економістів» надавали юридичні консультації студентам бакалаврату економічних спеціальностей. Прослідковувалась поетапність процесу, що передбачала: по-перше, збір інформації щодо проблемних або дискусійних питань в економічних процесах; по-друге, обробка, аналіз інформації та зіставлення із попередньо набутим досвідом у процесі навчання на бакалавраті та під час виробничих практик на підприємствах, по-третє, надавалася правова консультація у вирішенні економічних питань; на останньому етапі викладачем здійснювався контроль за дотриманням норм чинного законодавства України.

Використання коучинг-технології було спрямовано на розкриття особистісного потенціалу майбутніх економістів з метою максимального

підвищення результативності їхньої діяльності у правовому полі, самостійного прийняття управлінських рішень у різних економічних ситуаціях. Коучинг «Правова реанімація» відбувався за етапами: встановлення партнерської взаємодії викладач-студент; визначення спільних завдань; розгляд проблемної ситуації; надання першої невідкладної юридичної допомоги; подолання труднощів у вирішенні проблеми; вибір конкретного варіанта дій та алгоритмів їх реалізації; обговорення підсумків отриманих результатів.

Отже, третій продуктивно-творчий етап уможливив у ході навчальної економічної та наближеної до правової інтеракції у повній мірі сформувати вміння і навички майбутніх економістів автономно вирішувати професійно-спрямовані проблеми, не суперечачи чинному законодавству. Цей етап визначив орієнтири на реалізацію наступного - оцінно-регулятивного етапу підготовки.

Четвертий **оцінно-регулятивний** етап був спрямований на комплексне використання теоретичних знань і практичних умінь реалізації правової компетентності та формування у студентів навичок само- та взаємооцінювання власної правової компетентності, передбачав рефлексію майбутніми економістами набутого правового досвіду, особливостей професійного саморозвитку.

На цьому етапі відбувалась інтеграція теоретичних і практичних знань саморозвитку, формувалися вміння і навички планування, здійснювався особистісний і професійний саморозвиток.

На семінарських заняттях майбутні економісти складали свій професійний автопортрет, перераховували свої сильні та слабкі сторони, як професіонала, визначали свої правові навички, які необхідно розвивати, вдосконалювати. Студенти визначали перспективи правового саморозвитку, а також складали план реалізації подальших дій.

Для набуття правової компетентності, студенти, як майбутні економісти, виявляли шляхи подолання економічних протиріч правовим

способом у ході практичних занять. Було запропоновано дати відповіді на наступні запитання: «Я – економіст?», «Які правові знання я хочу отримати як майбутній економіст?», «Яким я бачу власне професійне майбутнє?», «Який мій правовий шлях до успішного економіста?».

У контексті експериментального дослідження майбутнім фахівцям пропонувалось створення власного електронного портфоліо «Юридичний поради́ник», який передбачав самопрезентацію та самопроектування динаміки власної правової компетентності.

Технологія портфоліо використовувалася для оцінки кожного студента під час вивчення курсу та отримання цілісного уявлення про освітню діяльність. У перекладі з італійської портфоліо – це «папка з документами», «папка спеціаліста». Метою портфоліо виступила демонстрація освітніх досягнень студента, що дозволяла відстежити індивідуальний прогрес студента, та оцінити його професійну компетентність.

Портфоліо майбутнього економіста дало змогу фіксувати, накопичувати матеріали, що демонстрували рівень його професіоналізму і вміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності. Студенти створювали електронні портфоліо майбутнього економіста на Web-ресурсах, які відображали індивідуальність та їхні професійні досягнення.

Проілюструємо прикладом.

Технологія електронного портфоліо передбачала реалізацію таких етапів:

1) Аналіз змісту дисципліни «Судово-бухгалтерська експертиза». Аналізуючи зміст, студенти мали чітке уявлення про права та обов'язки судово-бухгалтерського експерта, причини призначення судово-бухгалтерської експертизи та надання висновку.

2) Розроблення структури портфоліо та методичні вимоги до нього. Структура портфоліо включала:

– резюме та CV (Curriculum Vitae – стислий опис біографічних даних, набутих кваліфікацій та професійних навичок) тощо;

- результати вивчення фахової економічної та юридичної літератури (нормативно-правові акти, висновки судово-бухгалтерських експертів, ухвали суду тощо);
- план індивідуального розвитку та саморозвитку якостей судово-бухгалтерського експерта;
- продукти правової діяльності судово-бухгалтерського експерта;
- індивідуальне завдання з нормативно-правового забезпечення роботи судово-бухгалтерських експертів;
- результати оцінювання;
- матеріали самоаналізу та самооцінки студентами власних правових знань із судово-бухгалтерської експертизи.

3) Визначення критеріїв оцінювання. У процесі укладання електронного портфоліо увагу студентів звертали на структуру матеріалів портфоліо, логічність всіх викладів, актуальність та креативність оформлення, цілісність, наочність презентації. Наприкінці студенти фіксували правові події, що відбувалися під час проходження виробничої практики.

4) презентація та експертна оцінка. Технологія портфоліо дозволила майбутнім економістам проаналізувати, узагальнити і систематизувати результати своєї роботи, об'єктивно оцінити свої можливості, спланувати дії для досягнення більш високих результатів у професійній діяльності та намітити цілі для правового саморозвитку.

Укладаючи електронне портфоліо студент сам вирішував «з чого почати», «що є важливим», якими мають бути резюме та CV (Curriculum Vitae – стислий опис біографічних даних, набутих кваліфікацій та професійних навичок) тощо. Студентам наголошували, що портфоліо вказує на рівень їхньої підготовленості до професійної діяльності та активності у навчальних і позанавчальних видах діяльності.

Для розвитку вмінь оцінювати свої професійні якості на оцінно-регулятивному етапі було використано метод SWOT-аналізу «Позиція

стратегічно важливого підприємства в регіоні», який дозволив майбутнім економістам оцінити внутрішні ресурси та можливості підприємства, а також виявити сприятливі для його розвитку зовнішні чинники. Отримані шляхом SWOT-аналізу відомості «керівник» узагальнював, оцінював сильні й слабкі сторони, можливості й загрози розвитку компанії, визначав план стратегічного розвитку господарюючого суб'єкта. SWOT-аналіз дозволив майбутнім економістам виявити рівень кваліфікації, здібності, нахили, можливості для подальшого професійного зростання.

Наприклад, вправа «Позиція стратегічно важливого підприємства в регіоні» передбачала застосування SWOT-аналізу, для цього студентам пропонували розглянути фінансову звітність та всю документацію одного із підприємств регіону, його місцезнаходження та організаційну структуру тощо. У ході виконання завдання, студенти виділяли сильні (Strengths) та слабкі (Weaknesses) сторони запропонованого підприємства, можливості (Opportunities), що можуть відкритися для нього при правильному управлінні та загрози (Threats), пов'язанні з його діяльністю. Описана вправа сприяла розвитку в майбутніх економістів суб'єктивного контролю, гнучкості мислення, стратегій та моделей їхньої поведінки подолання недоліків, мотивації досягнень цілі й успіху та запобігання невдач тощо.

Зі студентами було проведено тренінги «Робота юридичного відділу підприємства», «Власна справа – шукаємо ідеї», що сприяло набуттю практичних умінь і навичок формуванню правової компетентності студентів та оволодіння технологіями вирішення ситуацій правового змісту.

Тренінги для формування правової компетентності майбутніх економістів проводилися за усталеним алгоритмом, які включали вправи та ігри: формування умінь аналізувати проблему (вправа «Склади договір», гра «Правознавець»); на подолання стереотипів мислення (вправа «Нові виклики», гра «Прововий ринг»); освоєння техніки аналогії (вправа «Правова ситуація», гра «Податки – морський бій»); розвиток вміння генерувати нові

ідеї (вправа «Розроби нову стратегію для підприємства», гра «Економічний квест») тощо.

Правила поведінки в групі при проведенні тренінгу передбачали: суворе дотримання відведеного часу; доброзичливе відношення до кожного учасника, активна участь кожного в роботі групи, прояв взаємодопомого при виконанні групових завдань, право кожного бути почутим, можливість висловити свою думку.

Проведення педагогічного тренінгу сприяло формуванню у майбутніх економістів стійкого позитивного ставлення до професійної діяльності, розвитку інтересу до дисциплін правового циклу, засвоєння правових знань, розвитку вмінь необхідних для формування правової компетентності. Педагогічний тренінг розглядався як форма організації освітньої діяльності, що була спрямована на розвиток особистісних і професійних якостей майбутнього економіста за допомогою актуалізації знань.

Формування правової компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки засобами педагогічного тренінгу було забезпечено низкою чинників: свободою вибору студентом правової позиції; обов'язковістю зміни студентом позиції, яку він займав в ході тренінгової діяльності; творчим характером тренінгової діяльності; суб'єкт-суб'єктивним і особистісно-значущим характером тренінгової діяльності для кожного учасника тренінгу. Внаслідок цього організація педагогічного тренінгу визначалась відповідно до індивідуальної траєкторії формування правової компетентності і його рівня сформованості.

У такий спосіб у майбутніх економістів підвищувалася мотивація до прийняття правової позиції, відбувалося формування його професійного іміджу, майбутні економісти набували досвіду щодо розробки індивідуальних траєкторій розвитку особистості, опановували механізми правової підтримки.

Організацією наукових досліджень студентів з використанням сучасних інформаційних систем став освітній телекомунікаційний проект.

Під освітнім телекомунікаційним проектом розуміємо спільну освітньо-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність студентів-партнерів, що організовується на основі комп'ютерної телекомунікації, має спільну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату діяльності [250].

Так, використовували освітні телекомунікаційні проекти («Розв'язування юридичних задач», «Подолання професійних перешкод», «Юридичний супровід ведення бізнесу», «Ким можемо працювати за отриманою спеціальністю»), які були організовані на основі комп'ютерної телекомунікації, мали спільну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності та спрямовані на досягнення спільного результату. Телекомунікаційні проекти дали можливість не лише передавати студентам ті чи ті знання, але й дозволили навчити їх отримувати ці знання самостійно за допомогою глобальної комп'ютерної мережі Internet, вміти користуватися набутими знаннями для розв'язування нових професійних завдань.

Використання освітнього телекомунікаційного проекту сприяло реалізації першої педагогічної умови (інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості в процесі формування правової компетентності майбутніх економістів), оскільки закладені проблеми в проекті потребують інтегрованих знань.

Проілюструємо прикладом. Проект «Ким можемо працювати за отриманою спеціальністю».

Мета: розвивати вміння оцінювати професійні якості свої та своїх колег у підготовці проекту.

Хід виконання. Студенти заздалегідь підготували проект і презентували його за допомогою комп'ютерних технологій, відповідали на запитання своїх одногрупників.

Під час своїх презентацій студенти коментували показані слайди за темою проекту та мали змогу поставити один одному запитання.

Так, презентуючи спеціальність 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» студенти висвітлювали переваги навчання, розповідали, що випускники цієї спеціальності можуть моделювати власний бізнес, створювати свої стартапи, ефективно вести підприємницьку діяльність в різних сферах економіки, зокрема в торгівлі та біржовій діяльності з використанням традиційних та новітніх методів (інтернет-трейдинг, електронна комерція та ін.) та набувати практичних навичок роботи на платформах фондових, валютних і товарних біржах.

Після завершення презентацій студенти ділилися своїми враженнями, доводили широкий спектр застосування презентованої спеціальності та оцінювали професійні якості своїх колег.

На оцінно-регулятивному етапі навчання майбутні економісти виконували вправи самооцінки правової компетентності. Проілюструємо прикладом.

Вправа. Картка самооцінки правової компетентності майбутнього економіста (див. Додаток Д).

Мета: розвивати вміння оцінювати себе та своїх колег.

Хід виконання. Студентам було роздано картки самооцінки правової компетентності майбутнього економіста, де вони проставляли бали в шкалі самооцінки. За результатами виконання вправи студенти ОР «бакалавр» та ОС «магістр» мали чіткі уявлення про рівень своєї правової компетентності.

Майбутнім економістам було запропоновано створювати реальний практичний продукт – проект «Бізнес план» та «Судово-економічна експертиза підприємства»; виступати з презентацією проекту перед аудиторією; оцінювати себе та колег по команді тощо. Виконання кожного етапу оцінювалося в балах. Поряд з груповим оцінюванням також оцінювали кожного з учасників за такими критеріями: виконання проекту – 50 балів, запуск та захист проекту оцінювалось по 25 балів на кожну. Враховувалась також самооцінка власних результатів.

Для активізації оцінно-рефлексивної діяльності студентами магістратури було створено Startup (група у Messenger із назвою «Швидка економічна допомога»), ідея якого полягала в наданні правової допомоги майбутнім бакалаврам у вирішенні нагальних економічних проблемних питань.

Створення стартапів сприяло розвитку креативного мислення у студентів, нових підходів у вирішенні проблемних питань бізнесу, а також набуттю правової компетентності майбутніми економістами. Проілюструємо прикладом.

Студентам було запропоновано поділитись на групи 6-8 чоловік і разом створити стартапи, в яких фігурували нові ідеї створення бізнесу. Наприклад, майбутні економісти придумали групу у месенджері із назвою «Швидка економічна допомога», озвучили ідею – правова допомога при вирішенні нагальних економічних проблем. Майбутні магістри проводили юридичні консультації студентам бакалаврату в заповненні фінансової звітності, написанні аудиторських і судово-бухгалтерських висновків та допомогу у тлумаченні нормативно-правових актів. Викладач поставив завдання розробити стартап від ідеї і до повної готовності представлення його у групі із подальшою можливістю втілення у реальне виробництво.

Найбільш активно робота у формуванні оцінно-рефлексивних умінь здійснювалася під час бізнес-гри «Cash Flow» (розробники: Robert T. Kiyosaki & Sharon L. Lechter), у процесі якої майбутні економісти позиціонували свою правову компетентність у вирішенні суперечливих економічних питань: приймаючи оптимальні управлінські рішення, крок за кроком потрапляли на швидкісну фінішну доріжку, що допомогло здійснити самооцінку своїх правових знань.

Використання проектної технології дозволяло інтегрувати знання, вміння і навички майбутніх економістів, які були сформовані на попередніх етапах навчання. Освітній проект передбачав самостійну роботу студентів із навчальною і довідковою літературою, використання джерел нових знань

(Internet, Комп'ютерна бібліотека, електронний підручник, веб-сайт, залучення аудіо і відео програм тощо).

З'ясовано, що найбільш доцільним і методично виправданим в організації самостійної роботи студентів магістратури було використання проектної технології «Сучасний економіст із знанням норм права – данина моді чи реальність?», яка дозволяла розв'язувати професійні ситуації правової спрямованості. Кожний студент підготував освітній проект за запропонованими темами, були актуальними, посильними у виконанні, передбачали наявність проблеми, що вимагала інтегрованих знань і дослідницького пошуку для її розв'язання, а запланована організація роботи над проектом і його реалізацією була гнучкою і припускала внесення студентами самостійних змін у процес виконання освітнього проекту і його реалізацію. Таким чином майбутні економісти мали можливість робити свій вибір і виявляти ініціативу в залежності від індивідуальної можливості опанування студентами способів набуття правової компетентності у майбутній професійній діяльності, їхніх економічних та правових інтересів.

Проілюструємо прикладом.

Проект «Юридичний порадник для майбутніх економістів».

Мета: розвивати вміння оцінювати професійні якості свої та своїх колег.

Хід виконання. Майбутнім економістам запропоновано розкрити тему проекту акцентуючи увагу на таких запитаннях: «Перелічіть, нормативно-правові документи, що регулюють трудові відносини на підприємстві?, Чи допомагають знання з права залишатися конкурентоздатним на сучасному ринку праці?».

Студенти виступили із заздалегідь підготовленими презентаціями, відповідали на запитання своїх одногрупників. Під час презентації здійснювався відеозапис та по завершенні його перегляд із обговоренням.

Майбутні економісти мали змогу оцінити себе та свого колегу, як сформованого правокомпетентного фахівця економічного профілю,

аналізуючи помилки для подальшого їх недопущення. Викладач активно спрямовував студентів до розкриття історичного, теоретичного, практичного, економічного змісту навчального матеріалу, нестандартних рішень у плануванні, виконанні та презентації представлених проектів. Таким чином створювались умови для здобуття студентами знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою; формування особливих фахових умінь і навичок завдяки організації проблемно-орієнтованого освітнього пошуку; формування здатності приймати рішення, ефективно презентувати отримані результати; набуття досвіду фахової діяльності. У рамках проектної технології навчання використовували різноманітні види освітніх проектів: дослідницькі, творчі, інформаційні, практично-зорієнтовані.

Отже, успішне здійснення оцінно-регулятивного етапу експериментального дослідження було забезпечене комплексом форм, методів, прийомів, технологій, що надавали можливість для активної участі студентів в оцінній діяльності, накопичення досвіду розв'язання правових завдань різного характеру.

4.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти

Для перевірки ефективності моделі та експериментальної методики формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної освіти було проведено контрольний зріз. Завдання контрольного зрізу були ідентичними до тих, що виконувалися під час констатувального етапу за критеріями (ціннісно-настановчий, знаннєвий, дієвий, рефлексивний).

Метою першого контрольного зрізу було визначення рівня сформованості обізнаності студентів бакалаврів та магістрів з правом за ціннісно-настановним критерієм за показниками: наявність позитивної

мотивації до майбутньої професійної діяльності, наявність мотивації щодо особистісної правової поведінки, наявність інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань.

Для цього як і під час констатувального зрізу, використовувалися різні види контрольних завдань: тестові й аналітичні, інтерв'ю зі студентами, юридичний диктант, картки «самооцінки професійно-правових якостей майбутнього економіста»; написання есе тощо.

Зауважимо, що при відборі завдань бралися до уваги типологія помилок, які були виявлені під час констатувального зрізу, та спостереження за якістю правових знань студентів-бакалаврів у процесі формувального етапу експерименту. Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетенції майбутніх економістів (ОС «бакалавр») за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 4.14.

Таблиця 4.14

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату за ціннісно-настановним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні		
		Ініціативно-продуктивний	Стандартизовано-усталений	Пасивно-репродуктивний
Констатувальний	ЕГ	8,7	19,3	72
	КГ	8,4	19,6	72
Прикінцевий	ЕГ	22	32,7	45,3
	КГ	12	23,8	64,2

Після навчання за розробленою експериментальною методикою в ЕГ зросла кількість студентів, які успішно виконали запропоновані завдання (див. рис. 4.4).

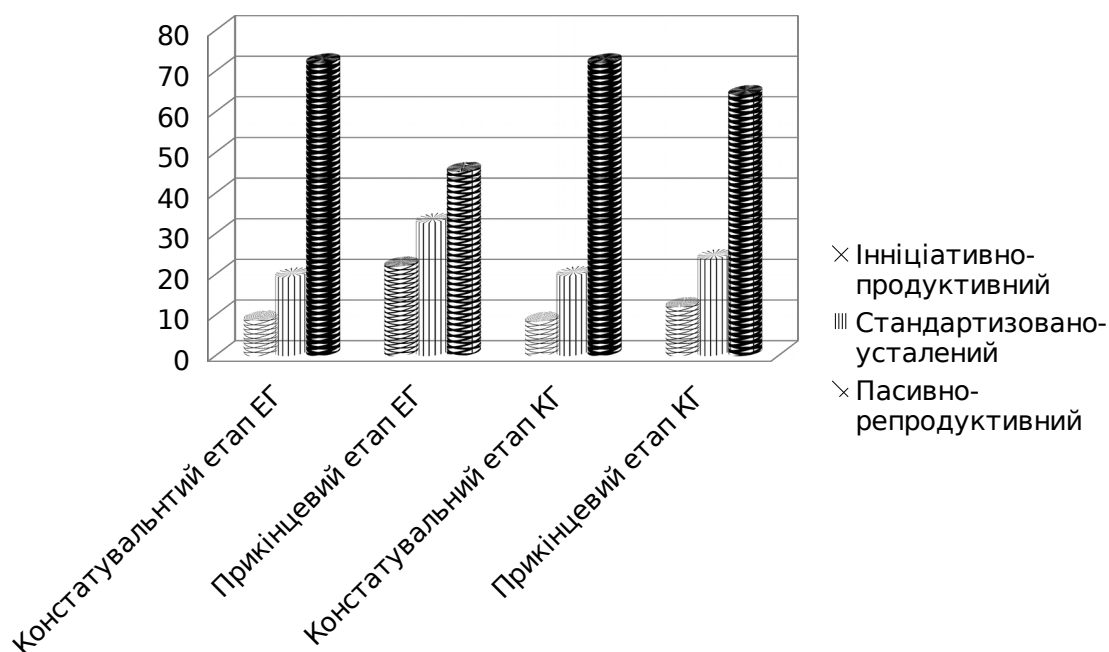


Рис. 4.4. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату за ціннісно-настановним критерієм експериментальної і контрольної груп (у %)

Як видно з таблиці, ініціативно-продуктивного рівня досягли 22% студентів (до навчання було 8,7%); на стандартизовано-усталеному рівні стало – 32,7% (було 19,3%). За даними таблиці пасивно-репродуктивний рівень був властивий 45,3% студентам (до навчання 72%).

Щодо контрольної групи, то на прикінцевому етапі спостерігалися незначні позитивні зміни. 12% досягли ініціативно-продуктивного рівня (було 8,4%) стандартизовано-усталеного – 23,8% (було 19,6). У більшості студентів бакалаврату було зафіксовано пасивно-репродуктивний рівень – 64,2% (до навчання – 72%). Порівняємо: на констатувальному етапі експерименту різниця між рівнями знань, умінь і навичок студентів в ЕГ та КГ була не значною, після завершення експериментального навчання розбіжності в рівнях знань і вмінь студентів ЕГ та КГ стали суттєвими (див. Дод. Е таблиця Е1).

Результати виконання завдань прикінцевого зрізу засвідчили суттєві зміни у відповідях студентів. Так, студенти бакалаврату змогли надати

правильні визначення майже за всіма запропонованими юридичними термінами. З незначними допущеними помилками (три помилки з десяти можливих) студенти виконали завдання на наявність мотивації щодо особистісної правової поведінки. За результатами виконання завдань прикінцевого зрізу відповіді студентів було віднесено до стандартизовано-усталеного рівня.

У ЕГ майбутні бакалаври після навчання виявили ціннісні орієнтації до правової освіти та ранжували найбільш важливі із них для здійснення майбутньої професійної діяльності.

За такими самими завданнями було проведено зріз і для студентів магістратури.

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетенції майбутніх економістів (ОС «магістр») за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 4.15 .

Таблиця 4.15

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за ціннісно-настановним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні		
		Ініціативно-продуктивний	Стандартизовано-усталений	Пасивно-репродуктивний
Констатувальний	ЕГ	20,8	25,9	53,3
	КГ	19,3	24,9	55,8
Прикінцевий	ЕГ	34,1	39,8	26,1
	КГ	23,8	28,7	47,5

Після навчання за розробленою експериментальною методикою в ЕГ зросла кількість студентів, які правильно виконали запропоновані завдання з правової компетентності (див. рис. 4.5).

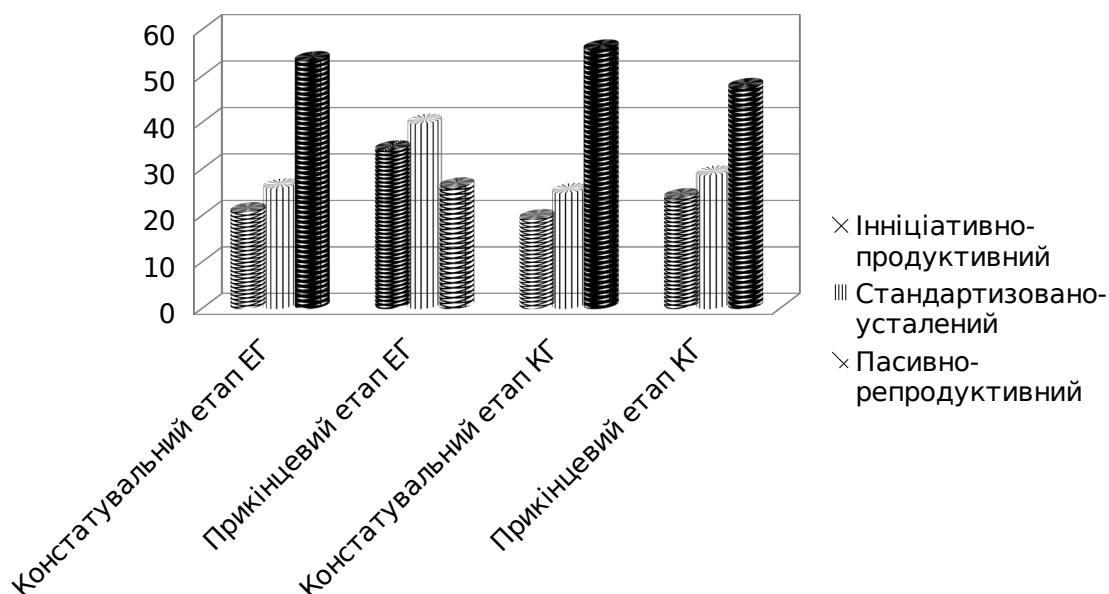


Рис. 4.5. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за ціннісно-настановним критерієм експериментальної і контрольної груп (у %)

У разі якщо студенти-магістри ЕГ припускали помилок, які більше носили характер огріхів, то вони були у змозі їх виправити й проаналізувати. Зокрема, показники ініціативно-продуктивного рівня сформованості правової компетентності студентів магістратури за ціннісно-настановним критерієм після виконання завдань ЕГ досягли 34,1%, на констатувальному етапі ініціативно-продуктивний рівень становив 20,8%; на стандартизовано-усталеному рівні стало – 39,8% (було 25,9%). За даними таблиці пасивно-репродуктивний рівень був властивий 26,1% студентам (до навчання 53,3%).

У КГ студентів магістратури відповідні показники значно не змінилися. 23,8% досягли ініціативно-продуктивного рівня (було 19,3%) стандартизовано-усталеного – 28,7% (було 24,9). У більшості студентів магістратури було зафіксовано пасивно-репродуктивний рівень – 47,5% (до навчання – 55,8%). У КГ відповідні показники значно не змінилися.

Порівняємо рівні сформованості правової компетентності студентів магістратури за ціннісно-настановним критерієм: на констатувальному етапі експерименту різниця між рівнями знань, умінь і навичок студентів в ЕГ та КГ була не значною, після завершення експериментального навчання

розбіжності в рівнях знань і вмінь студентів ЕГ та КГ стали суттєвими (див. Дод. Е таблиця Е2).

Зростання рівня сформованості правової компетентності майбутніх економістів можна пояснити тим, що в ЕГ робота з набуттям правових знань здійснювалася поетапно, за умови наявності позитивної мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності, наявності мотивації щодо особистісної правової поведінки та наявності інтересу в опануванні необхідних правових знань, а також за допомогою системи професійно-зорієнтованих економічних з юридичним акцентом вправ і завдань у контексті дисциплін гуманітарного, економічного циклів. Робота в КГ була спрямована на вдосконалення правових умінь студентів економістів та мала більш відособлений характер, оскільки було ігноровано значення порівняльного аналізу різнорівневих правових аспектів.

Метою другого контрольного зрізу було визначення рівня сформованості обізнаності студентів бакалаврату та магістратури з правом за знанням критерієм за показниками: обізнаність із правовими поняттями, обізнаність із нормами права та державотворчими документами, усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери.

Порівняльні результати сформованості обізнаності студентів бакалаврату з правом за знанням критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 4.16 та діаграмі (див.рис. 4.6.).

Таблиця 4.16.

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату за знанням критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні		
		Ініціативно-продуктивний	Стандартизовано-усталений	Пасивно-репродуктивний
Констатувальний	ЕГ	7,1	15,9	77
	КГ	7,6	15,4	77
Прикінцевий	ЕГ	23,5	30,2	46,3
	КГ	12	19,8	68,2

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що ініціативно-продуктивний рівень обізнаності з правовими поняттями, нормами права та державотворчими документами, а також значне усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери в експериментальній групі становив 23,5% (до навчання 7,1%). Також зросла кількість студентів бакалаврату стандартизовано-усталеного рівня – 30,2% (до навчання 15,9%). На пасивно репродуктивному рівні залишилось 46,3% студентів бакалаврату, (до навчання 77%).

У контрольній групі відбулись незначні позитивні зміни. Так, ініціативно-продуктивний рівень студентів бакалаврату збільшився з 7,6% до 12%, стандартизовано-усталений – з 15,4% до 19,8%. Що стосується пасивно-репродуктивного рівня, то тут дані змінилися таким чином: до навчання – 77%, після навчання – 68,2%.

Результати виконання студентами ЕГ контрольних завдань на прикінцевому етапі дають змогу констатувати, що вони в значній мірі актуалізували обізнаність із правовими поняттями, з нормами права та державотворчими документами (див. Дод. Е таблиця Е3).

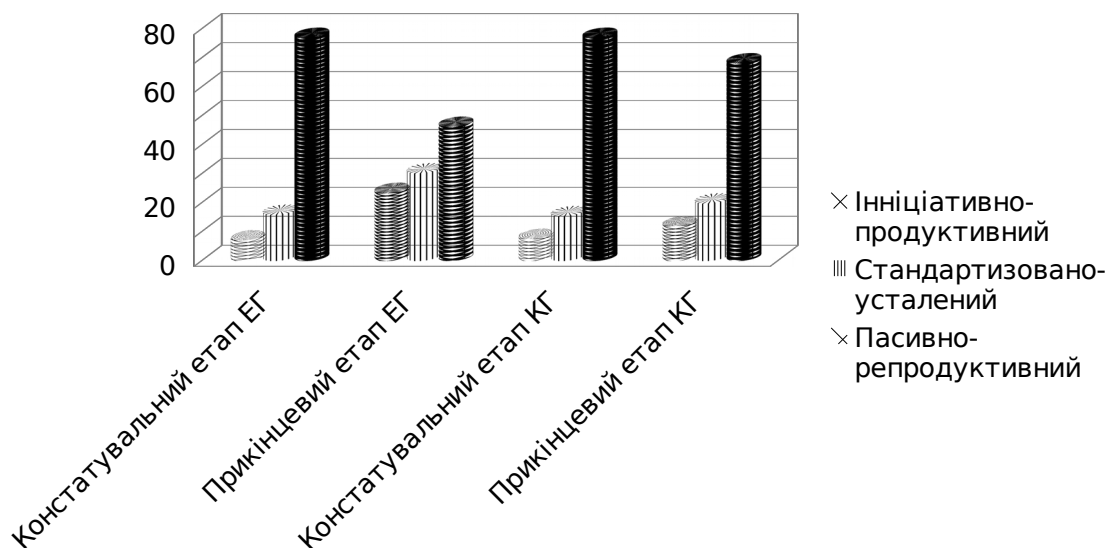


Рис. 4.6. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату за знанням критерієм експериментальної і контрольної груп (у %)

Майбутні бакалаври демонстрували обізнаність із правовими поняттями виконавши завдання: «Юридичний диктант», схема-карта «Вплив законодавства України на економіку в цілому». Було виявлено позитивні зрушення щодо усвідомлення студентами необхідності правової освіти для фахівців економічної сфери, за допомогою написання есе «Правова компетентність складник конкурентоспроможності фахівця економіки».

Порівняльні результати сформованості обізнаності студентів магістратури з правом за знанням критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 4.17 та діаграмі (див.рис. 4.7.).

Таблиця 4.17

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за знанням критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні		
		Ініціативно-продуктивний	Стандартизовано-усталений	Пасивно-репродуктивний
Констатувальний	ЕГ	15,2	29,8	55
	КГ	14,7	29,6	55,7
Прикінцевий	ЕГ	31,1	47,3	21,6
	КГ	19,8	34,7	45,5

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що кількість студентів на ініціативно-продуктивному рівні обізнаності з правовими поняттями, нормами права та державотворчими документами, а також значне усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери в експериментальній групі стала 31,1% (до навчання 15,2%). Також зросла кількість студентів магістратури стандартизовано-усталеного рівня – 47,3% (до навчання ця кількість дорівнювала 29,8%). На пасивно-репродуктивному рівні залишилось 21,6% студентів (до навчання – 55%).

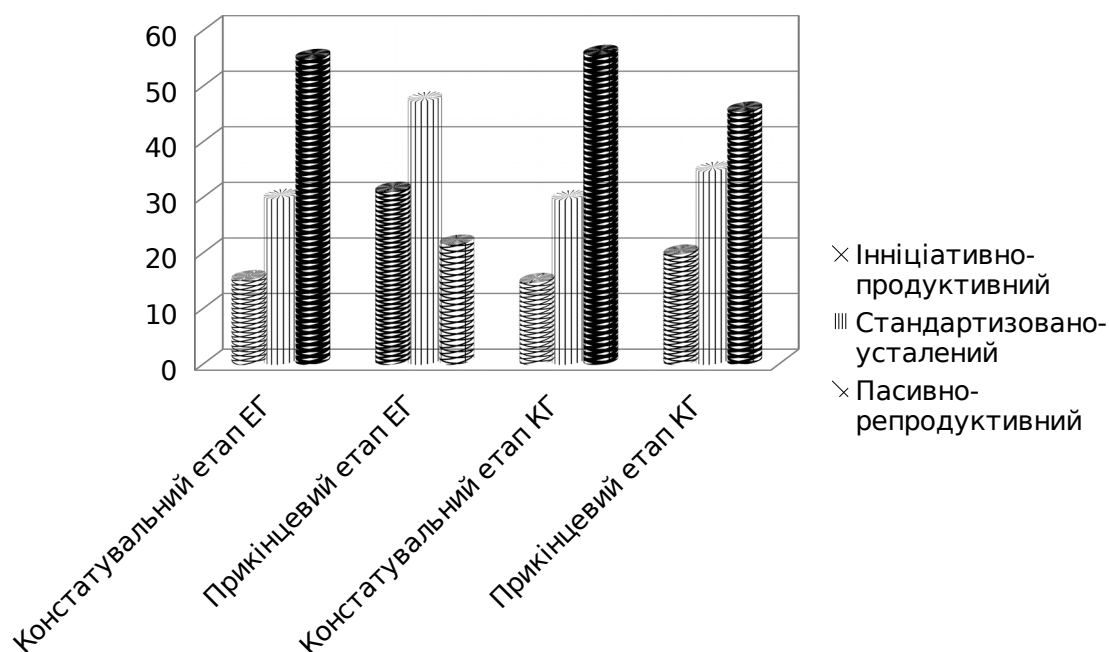


Рис. 4.7. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за знаннєвим критерієм експериментальної і контрольної груп (у %)

У контрольній групі відбулись незначні позитивні зміни. Так, на ініціативно-продуктивному рівні кількість студентів магістратури збільшилася з 14,7% до 19,8%, на стандартизовано-усталеному – з 29,6% до 34,7%. Пасивно-репродуктивний рівень студентів становив до навчання – 55,7%, після – 45,5%.

Як бачимо, за результатами навчання студенти ЕГ досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості правової компетентності студентів за знаннєвим критерієм. Значно зріс показник усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери (див. Дод. Е таблиця Е4).

Отже, цілеспрямоване навчання за допомогою інтерактивних та інших вправ сприяло опануванню студентами ЕГ показників, а саме. обізнаність з правовими поняттями; обізнаність з нормами права та державотворчими документами; усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери. Студенти ЕГ продемонстрували спроможність

висловлювати та відстоювати особисту позицію, використовувати стилістичні засоби експресивності у межах правових знань. Діалогі-обговорення порушених різногалузевих проблем мали ініціативно-продуктивний рівень актуалізації та відрізнялися оригінальністю подання прослуханого матеріалу.

Порівняльні результати сформованості обізнаності студентів бакалаврату з правом за дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 4.18 та діаграмі (див.рис. 4.8.).

Таблиця 4.18

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату за дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні		
		Ініціативно-продуктивний	Стандартизовано-усталений	Пасивно-репродуктивний
Констатувальний	ЕГ	6,5	16,9	76,6
	КГ	6,8	17,4	75,8
Прикінцевий	ЕГ	21	31,7	47,3
	КГ	10	22,9	67,1

У разі якщо майбутні бакалаври ЕГ припускали несуттєвих помилок, то вони були у змозі їх виправити й проаналізувати. Зокрема, кількість студентів на ініціативно-продуктивному рівні за дієвим критерієм після виконання завдань у ЕГ зросла до 21% (було 6,5%); на стандартизовано-усталеному рівні після навчання кількість студентів стала – 31,7% до навчання було 16,9%. За даними таблиці, пасивно-репродуктивний рівень був властивий 47,3% студентам (до навчання 76,6%).

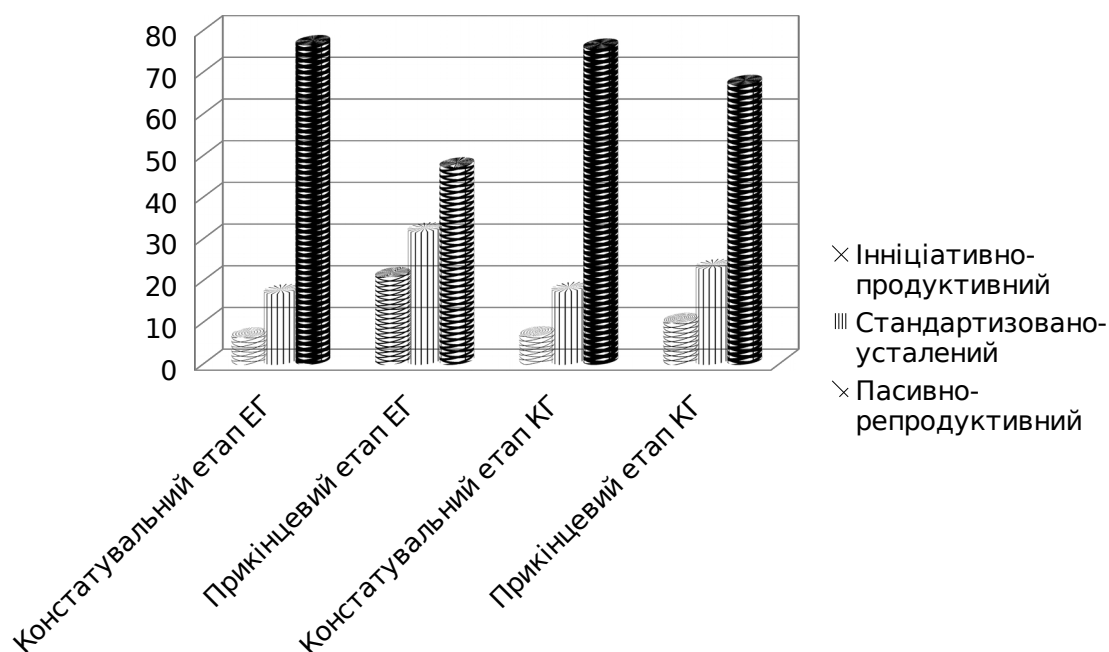


Рис. 4.8. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату за дієвим критерієм експериментальної і контрольної груп (у %)

У КГ кількість майбутніх бакалаврів не значно змінилася. Так, 10% студентів досягли ініціативно-продуктивного рівня (було 6,8%), стандартизовано-усталеного – 22,9% (було 17,4). У більшості студентів бакалаврату було зафіксовано пасивно-репродуктивний рівень – 67,1% (до навчання – 75,8%).

Результати виконання студентами ЕГ контрольних завдань на прикінцевому етапі дають змогу констатувати, що вони в значній мірі актуалізували вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності та вміння приймати відповідальні правові рішення (див. Дод. Е таблиця Е5).

Суттєво покращився показник: вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності. Це видно із результатів виконання завдання «Юридичний акваріум». До початку навчання студенти бакалаврату відчували невпевненість у своїх правових знаннях, тому навіть подекуди боялись сідати у внутрішнє коло для надання відповідей. Після проведення експерименту у ЕГ майбутні бакалаври самостійно виявляли бажання

потрапити у внутрішнє коло, де яскраво і чітко описували запропоновані їм уявні ситуації на роботі із застосуванням знань з права.

Під час написання есе з теми: «Я – керівник великої організації» у ЕГ майбутні бакалаври вдало засвідчили свої вміння приймати відповідальні та раціональні правові рішення, вчасно реагувати на проблеми організації, ефективно показали свої лідерські здібності.

Порівняльні результати сформованості обізнаності студентів магістратури з правом за дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 4.19 та діаграмі (див.рис. 4.9.).

Таблиця 4.19

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні		
		Ініціативно-продуктивний	Стандартизовано-усталений	Пасивно-репродуктивний
Констатувальний	ЕГ	13,8	28,6	57,6
	КГ	14,8	27,8	57,4
Прикінцевий	ЕГ	29,9	40,1	30
	КГ	18,7	32	49,3

Кількість студентів на ініціативно-продуктивному рівні за дієвим критерієм після виконання завдань у ЕГ зросла до 29,9%, (було 13,8%); на стандартизовано-усталеному рівні до навчання було 28,6% студентів, після навчання – 40,1%. За даними таблиці пасивно-репродуктивний рівень був властивий 30% студентам (до навчання 57,6%).

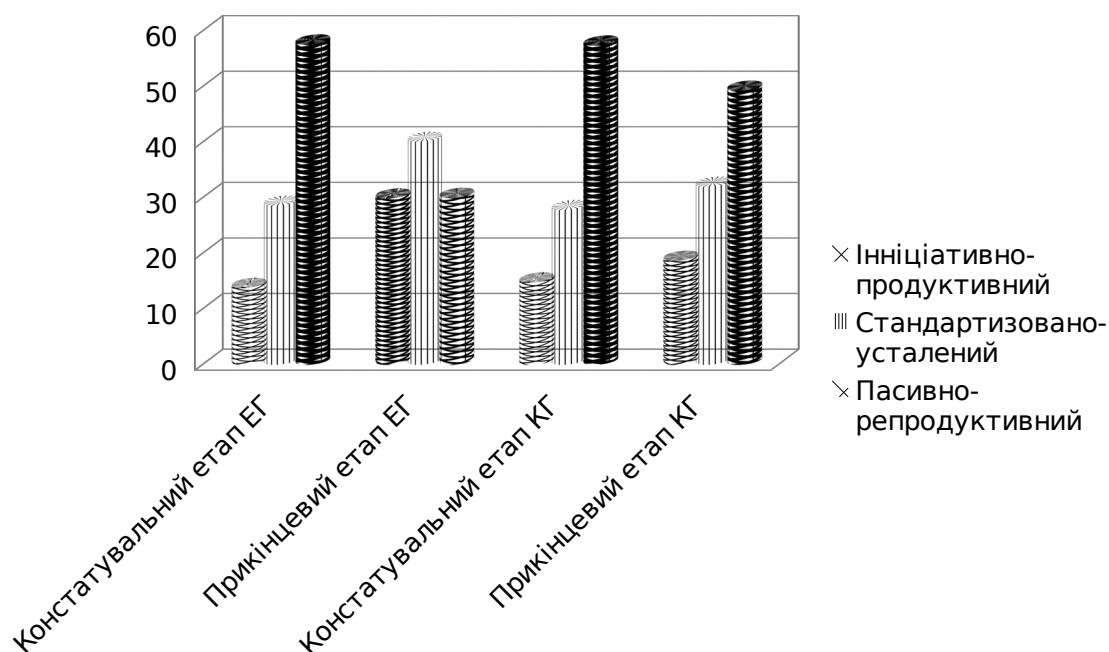


Рис. 4.9. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за дієвим критерієм експериментальної і контрольної груп (у %)

У КГ кількість майбутніх магістрів значно не змінилася. Так, 18,7% студентів досягли ініціативно-продуктивного рівня (було 14,8%), стандартизовано-усталеного – 32% (було 27,8). У більшості студентів магістратури було зафіксовано пасивно-репродуктивний рівень – 49,3% (до навчання – 57,4%).

За результатами виконання студентами ЕГ контрольних завдань на прикінцевому етапі видно, що вони в значній мірі актуалізували вміння вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації у своїй майбутній професійній діяльності (див. Дод. Е таблиця Е6).

Інтегративність процесу оцінювання забезпечували такі методи контролю: тестові контрольні роботи, юридичний акваріум, есе «Я – керівник організації», картки «Самооцінка майбутніх економістів у вирішенні правових конфліктних ситуацій», практичні завдання аналогічні констатувальному зрізові, опитування з юридичної термінології, спостереження. Переважна кількість студентів ЕГ репрезентувала кращу

підготовку до лекційних і практичних занять; виявила значну зацікавленість змістовим контентом вивченого матеріалу; продемонструвала вправність здійснювати когнітивний аналіз сприйнятої інформації, що належить до різних галузей знань; підтвердила факт економіко-професійної та правової підготовленості; довела готовність до співпраці з колегами.

Порівняльні результати рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату за рефлексивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано у таблиці 4.20 та діаграмі (див.рис. 4.10.).

Таблиця 4.20

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату за рефлексивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні		
		Ініціативно-продуктивний	Стандартизовано-усталений	Пасивно-репродуктивний
Констатувальний	ЕГ	8,8	19,7	71,5
	КГ	8,7	20,4	70,9
Прикінцевий	ЕГ	22,4	36,6	41
	КГ	11,6	25,1	63,3

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що кількість студентів на ініціативно-продуктивному рівні за рефлексивним критерієм та показниках таких як: уміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»), свої професійні якості («Я» – економіст) та професійні якості своїх колег (майбутніх економістів) в експериментальній групі зросла до 22,4% (було 8,8%). Також зросла кількість майбутніх бакалаврів на стандартизовано-усталеному рівні – 36,6% (було 19,7%). На пасивно-репродуктивному рівні залишилось 41% студентів бакалаврату (було 71,5%).

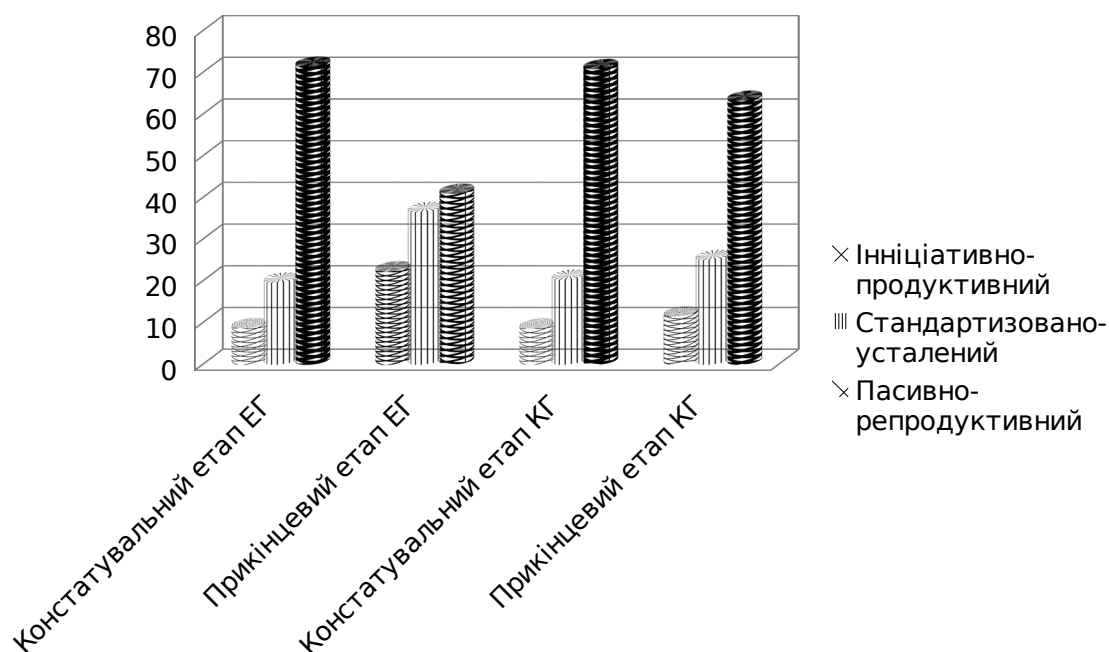


Рис. 4.10. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату за рефлексивним критерієм експериментальної і контрольної груп (у %)

У контрольній групі відбулись незначні позитивні зміни. Так, на ініціативно-продуктивному рівні кількість майбутніх бакалаврів збільшилася до 11,6% (було 8,7%), на стандартизовано-усталеному рівні – 25,1% (було 20,4%). Що стосується пасивно-репродуктивного рівня, то тут дані змінилися таким чином: після навчання – 63,3% студентів (було 70,9%).

Зміни у показниках за рефлексивним критерієм в більш позитивну сторону в ЕГ можна пояснити перевагами запропонованої методичної системи (поетапне вивчення матеріалу, застосування контекстного і компетентнісного підходів до моделювання квазіпрофесійних виробничих ситуацій, упровадження в навчання тренінгів, рольових / ділових ігор, семінарів-практикумів тощо). Завдяки зануренню студентів ЕГ в активну самотійну професійну діяльність із правовими знаннями вдалося стимулювати мотиваційний потенціал майбутніх економістів до оволодіння вміннями оцінювати свої особистісні та професійні якості, підвищити їхню увагу до вміння оцінювати професійні якості своїх колег (див. Дод. Е таблиця Е7).

Студенти ЕГ після проведеного експерименту виявили вміння ідентифікувати себе із майбутньою професією економіста, ефективно використовувати всі правові знання, що свідчить про системність у навчанні. Під час виконання завдання «Картка самоідентифікації» майбутні бакалаври продемонстрували високі результати та фахові знання у новітніх підходах до ведення обліку, інформаційних технологій, програм, які адаптовані згідно чинного законодавства України.

Порівняльні результати сформованості правової компетентності студентів-магістрів за рефлексивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 4.21 та діаграмі (див.рис. 4.11.).

Таблиця 4.21

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за рефлексивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах (у %)

Етапи експерименту	Групи	Рівні		
		Ініціативно-продуктивний	Стандартизовано-усталений	Пасивно-репродуктивний
Констатувальний	ЕГ	16,9	33	50,1
	КГ	16,4	33,3	50,3
Прикінцевий	ЕГ	31,3	40,9	27,8
	КГ	20,1	35,9	44

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що кількість студентів на ініціативно-продуктивному рівні за рефлексивним критерієм та показниках таких як: уміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»), свої професійні якості («Я» – економіст) та професійні якості своїх колег (майбутніх економістів) у експериментальній групі зросла до 31,3% (було 16,9%). Також зросла кількість студентів магістрантів стандартизовано-усталеного рівня – 40,9% (було 33%). На пасивно-репродуктивному рівні залишилось 27,8% студентів (було 50,1%).

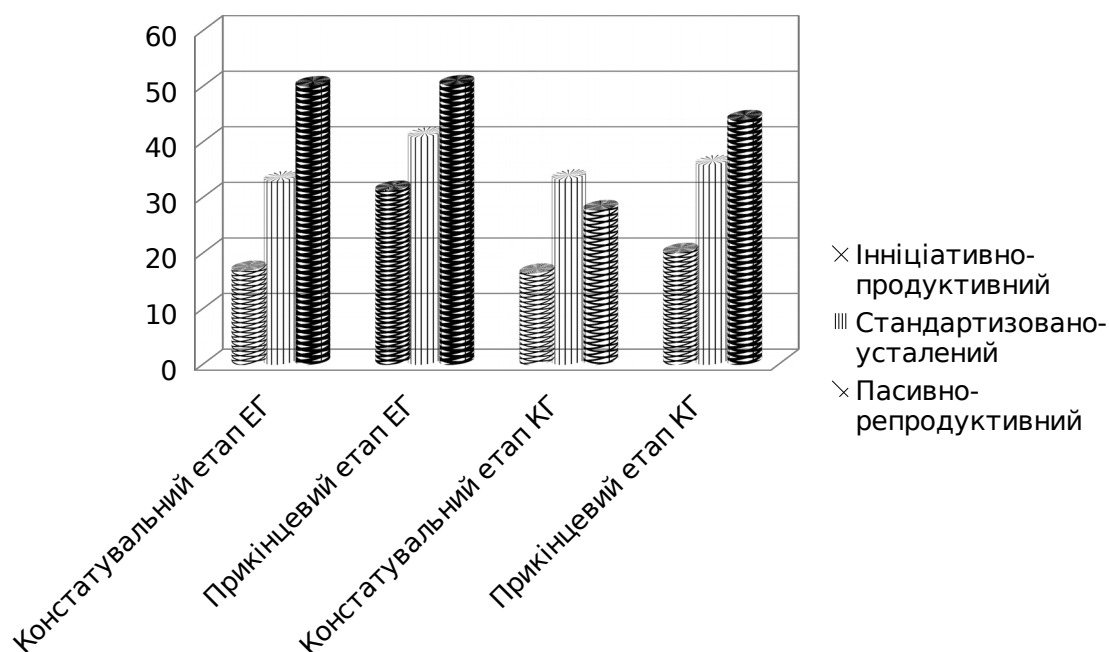


Рис. 4.11. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури за рефлексивним критерієм експериментальної і контрольної груп (у %)

Кількість студентів КГ ініціативно-продуктивного рівня збільшилася до 20,1% (було 16,4%), стандартизовано-усталеного – до 35,9% (було 33,3%). На пасивно-репродуктивному рівні кількість студентів стала – 50,3% (було 40,4%).

Уміння студентів магістратури оцінювати свої та своїх колег якості у межах професійної діяльності також перевірялися у комплексі. Зміст завдань на контрольному етапі дещо ускладнився: було розширено їх функціонально-творчу спрямованість та ступень опанування інформації (див. Додаток Е, табл. Е8). Особлива увага приділялася на вмінням студентів коректно оцінити професійно-правові якості майбутнього економіста за запропонованими картками, аргументуючи свою відповідь. Досить цікавим виявилось завдання написати есе «Фінансова грамотність», оскільки після експерименту майбутні магістри явно демонстрували свої знання із фінансової грамотності та могли планувати свій особистий бюджет зводячи фінансові ризики до мінімуму.

На прикінцевому етапі експериментального дослідження відповідно до визначених критеріїв рівнів сформованості правової компетентності майбутніх економістів за даними виконання контрольних завдань було проведено порівняльний аналіз, результати якого довели ефективність моделі та експериментальної методичної системи формування означеної компетентності. Кількісні показники порівняльного аналізу подано в таблицях 4.22, 4.23 та діаграмах (див.рис. 4.12, 4.13.).

Загальні кількісні результати сформованість рівнів правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти на прикінцевому етапі подано в таблиці 4.22 (ОС «бакалавр»).

Таблиця 4.22

Сформованість рівнів правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти на прикінцевому етапі експерименту (ОС «бакалавр»)

Рівні	Групи	Критерії (χ)				χ
		К 1	К 2	К 3	К4	
Ініціативно-продуктивний	ЕГ	22	23,5	21	22,4	22,2
	КГ	12	12	10	11,6	11,4
Стандартизовано-усталений	ЕГ	32,7	30,2	31,7	36,6	32,8
	КГ	23,8	19,8	22,9	25,1	22,9
Пасивно-репродуктивний	ЕГ	45,3	46,3	47,3	41	45
	КГ	64,2	68,2	67,1	63,3	65,7

Умовні скорочення:

К 1 – ціннісно-настановний критерій;

К 2 – знаннявий критерій;

К 3 – дієвий критерій;

К 4 - рефлексивний критерій;

χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать результати таблиці, ініціативно-продуктивний рівень використання знань норм права в умовах неперервної університетської освіти після проведення експерименту було виявлено у 22,2% студентів бакалаврату ЕГ та 11,4% – КГ. Середньоарифметичне значення стандартизовано-

усталеного рівня дорівнювало 32,8% студентів ЕГ та 22,9% їх у КГ. Як бачимо, пасивно-репродуктивний рівень використання юридичної термінології та знань норм права становила: $\chi = 45\%$ студентів в ЕГ та $\chi = 65,7\%$ їх у КГ.

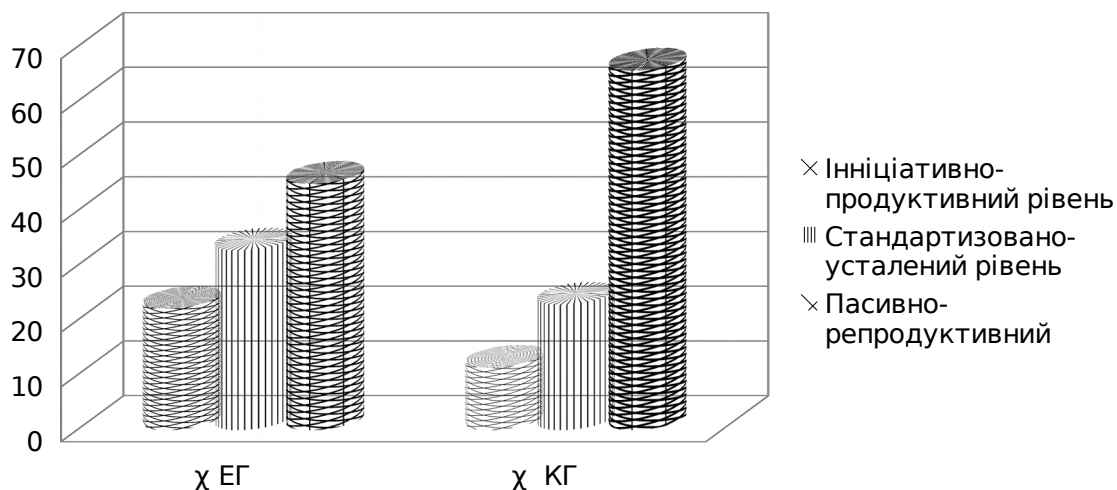


Рис. 4.12. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти на прикінцевому етапі експерименту (ОС «бакалавр»)

На прикінцевому етапі за критеріями дослідження чітко видно різницю у середньоарифметичному значенні рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату у двох групах (див. Додаток Е, табл. Е9).

Загальні кількісні результати сформованості рівнів правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти на прикінцевому етапі подано в таблиці 4.23 (ОС «магістр»).

Таблиця 4.23

Сформованість рівнів правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти на прикінцевому етапі експерименту (ОС «магістр»)

Рівні	Групи	Критерії (χ)				χ
		К 1	К 2	К 3	К 4	
Ініціативно-продуктивний	ЕГ	34,1	31,1	29,9	31,3	31,6
	КГ	23,8	19,8	18,7	20,1	20,6

Продовження таблиці 4.23

Стандартизовано-усталений	ЕГ	39,8	47,3	40,1	40,9	42
	КГ	28,7	34,7	32	35,9	32,8
Пасивно-репродуктивний	ЕГ	26,1	21,6	30	27,8	26,4
	КГ	47,5	45,5	49,3	44	46,6

Умовні скорочення:

К 1 – ціннісно-настановний критерій;

К 2 – знанняєвий критерій;

К 3 – дієвий критерій;

К 4 - рефлексивний критерій;

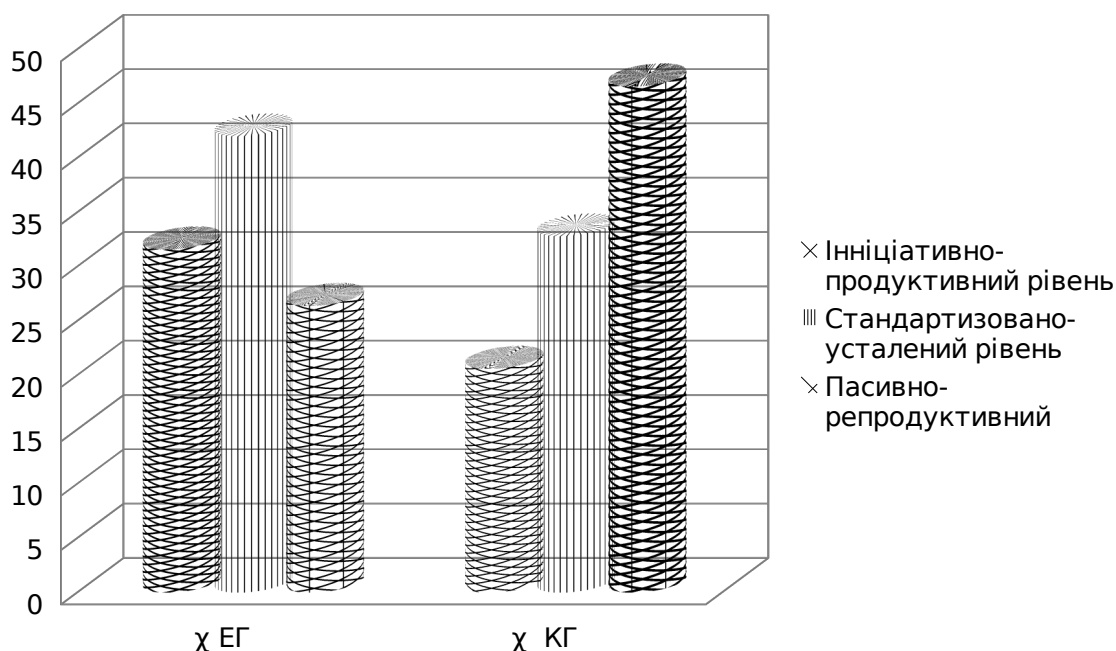
 χ – середньоарифметичне значення.

Рис. 4.13. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти на прикінцевому етапі експерименту (ОС «магістр»)

За результатами таблиці, ініціативно-продуктивний рівень використання знань норм права в умовах неперервної університетської освіти на прикінцевому етапі було виявлено у 31,6% студентів магістратури ЕГ та 20,6% – КГ. Середньоарифметичне значення стандартизовано-усталеного рівня дорівнювало 42% студентів ЕГ та 32,8% їх у КГ. Пасивно-

репродуктивний рівень використання юридичної термінології та знань норм права становив: $\chi = 26,4\%$ студентів в ЕГ та $\chi = 46,6\%$ їх у КГ.

За визначеними критеріями у межах виконання завдань (див. Дод. Е, табл. Е10) після навчання у ЕГ значно зросла кількість студентів ініціативно-продуктивного рівня, що підтверджує ефективність навчання. Було застосовано різні методи, технології навчання.

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату в умовах неперервної університетської освіти подано у таблиці 4.24 та діаграмі (див.рис. 4.14.).

Таблиця 4.24

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату в умовах неперервної університетської освіти (за χ – середньоарифметичним значенням, у %)

Групи	Рівні					
	Ініціативно-продуктивний		Стандартизовано-усталений		Пасивно-репродуктивний	
	до	після	до	після	до	після
ЕГ	7,8	22,2	18	32,8	74,2	45
КГ	7,9	11,4	18,2	22,9	73,9	65,7

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що кількість студентів на ініціативно-продуктивному рівні у ЕГ стала 22,2% (було 7,8%). Також зросла кількість студентів бакалаврату стандартизовано-усталеного рівня – 32,8% (було 18%). На пасивно-репродуктивному рівні стало 45% студентів (було 74,2%).

Як засвідчує діаграма (див. рис. 4.14), у контрольній групі також відбулись незначні позитивні зміни. Так, кількість студентів бакалаврату ініціативно-продуктивного рівня збільшилася до 11,4% (було 7,9%), стандартизовано-усталений – 22,9% (було 18,2%). Що стосується кількості студентів на пасивно-репродуктивному рівні, то тут дані змінилися таким чином: до навчання – 73,9%, після навчання – 65,7%.

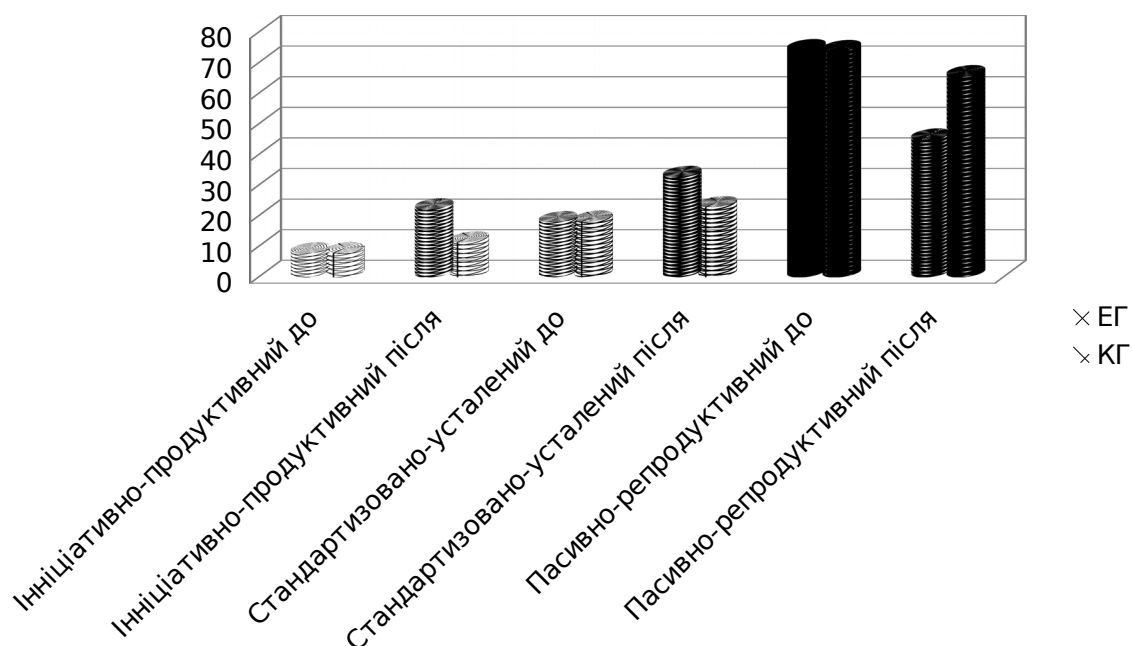


Рис. 4.14. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату в умовах неперервної університетської освіти експериментальної і контрольної груп (за χ – середньоарифметичним значенням у %)

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури в умовах неперервної університетської освіти подано в таблиці 4.25 та діаграмі (див.рис. 4.15.).

Таблиця 4.25

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури в умовах неперервної університетської освіти (за χ – середньоарифметичним значенням, у %)

Групи	Рівні					
	Ініціативно-продуктивний		Стандартизовано-усталений		Пасивно-репродуктивний	
	до	після	до	після	до	після
ЕГ	16,65	31,6	29,35	42	54	26,4
КГ	16,3	20,6	28,9	32,8	54,8	46,6

Як засвідчує таблиця, результати експериментальної роботи з формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти на прикінцевому етапі засвідчили

позитивні зміни в рівнях сформованості досліджуваної правової компетентності студентів магістратури експериментальної групи.

Відтепер ініціативно-продуктивного рівня досягли 31,6% студентів магістратури експериментальної групи (було 16,65%), стандартизовано-усталеного рівня 42% (було 29,35%), на пасивно-репродуктивному рівні залишилось 26,4% (було 54%) майбутніх економістів ОС «магістр».

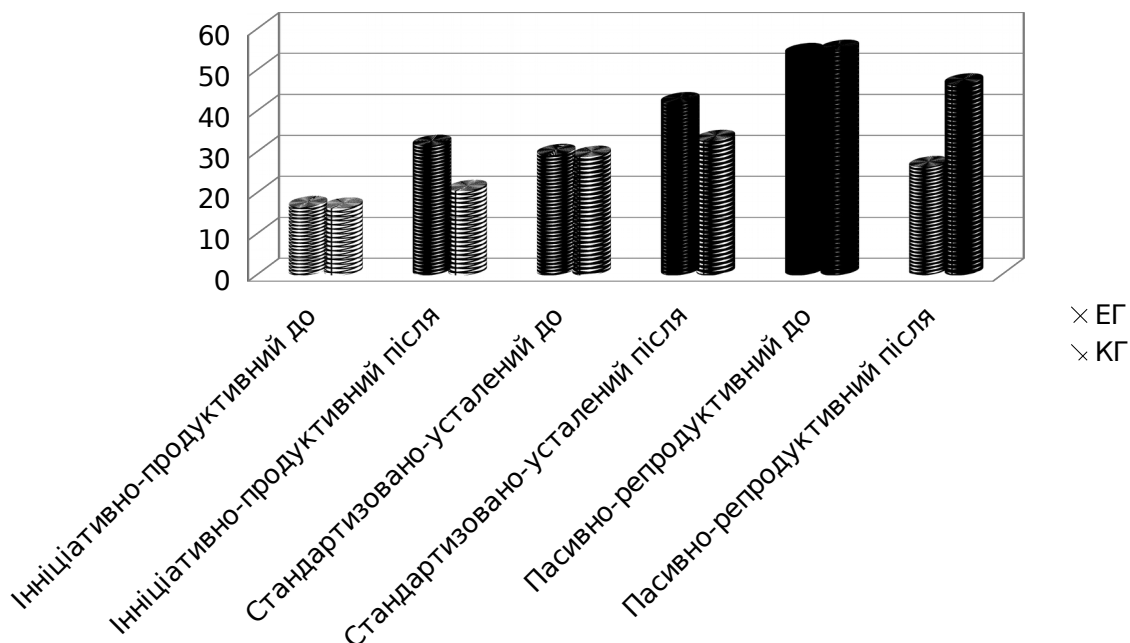


Рис. 4.15. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів магістратури в умовах неперервної університетської освіти експериментальної і контрольної груп (за χ – середньоарифметичним значенням у %)

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти. За результатами виконання завдань на прикінцевому зрізі, відповіді студентів були більш повними та правильними.

Порівняльні дані сформованості правової компетентності майбутніх економістів після експерименту подано в таблиці 4.26 та діаграмі (рис. 4.16.).

Як видно із діаграми (рис.4.16.) у контрольній групі також відбулися незначні позитивні зміни. Зокрема, ініціативно-продуктивний рівень

сформованості правової компетентності в умовах неперервної університетської освіти зафіксовано у 20,6% студентів магістратури (на констатувальному етапі він становив 16,3%), на стандартизовано-усталеному рівні стало 32,8% (було – 28,9) і на низькому рівні залишилось 46,6% (було – 54,8%) майбутніх економістів ОС «магістр».

Таблиця 4.26

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату та магістратури в умовах неперервної університетської освіти (за χ – середньоарифметичним значенням, у %)

Рівні	Групи	ОС «бакалавр» χ		ОС «магістр» χ	
		до	після	до	після
Ініціативно-продуктивний	ЕГ	7,8	22,2	16,7	31,6
	КГ	7,9	11,4	16,3	20,6
Стандартизовано-усталений	ЕГ	18	32,8	29,3	42
	КГ	18,2	22,9	28,9	32,8
Пасивно-репродуктивний	ЕГ	74,2	45	54	26,4
	КГ	73,9	65,7	54,8	46,6

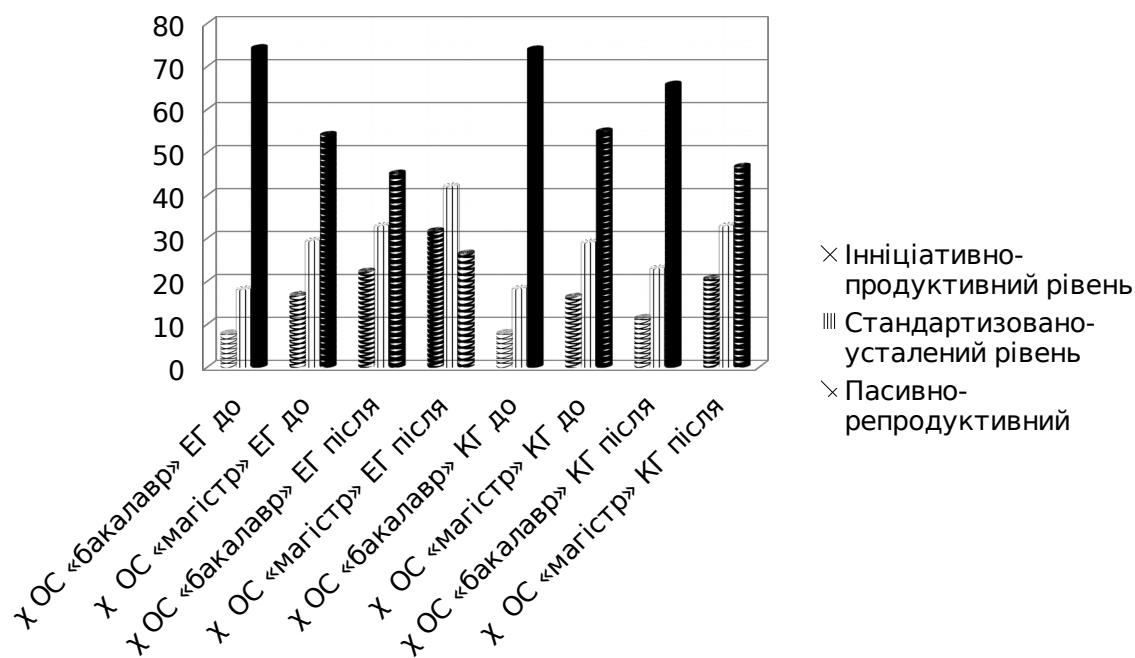


Рис. 4.16. Динаміка рівнів сформованості правової компетентності студентів бакалаврату та магістратури в умовах неперервної університетської освіти (за χ – середньоарифметичним значенням, у %)

Як свідчать результати таблиці, χ ініціативно-продуктивного рівня сформованості правової компетентності в умовах неперервної університетської освіти було виявлено в 22,2% (було 7,8%) ЕГ та у 11,4% (було 7,9%) КГ майбутніх бакалаврів, порівнюючи із кількістю студентів магістратури – 31,6% (було 16,7%) ЕГ та у 20,6% (було 16,3%) КГ, що свідчить про незначну різницю між правовими знаннями студентів магістратури та бакалаврату. Середньоарифметичне значення стандартизовано-усталеного рівня у студентів бакалаврату дорівнювало 32,8% (було 18%) ЕГ та 22,9% (було 18,2%) КГ, що стосується студентів магістратури, то χ становило 42% (було 29,3%) ЕГ та у 32,8 (було 28,9%) КГ. Як бачимо, більшість студентів бакалаврату перебували на пасивно-репродуктивному рівні сформованості правової компетентності: $\chi = 45\%$ (було 74,2%) ЕК та $\chi = 65,7\%$ (було 73,9%) КГ. Середньоарифметичне значення пасивно-репродуктивного рівня майбутніх магістрів становило 26,4% (було 54%) ЕК та 46,6% (було 54,8%) КГ студентів.

Для визначення більш якісного результату сформованості рівнів правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти було проведено аналіз залежностей рівня знань за результатами навчання студентів освітнього рівня бакалавра та магістра, перевіряючи статистичну гіпотезу про рівність функцій розподілу відповідних вибірок в експериментальних та контрольних групах до і після застосування експериментальної методики скористалися критерієм χ^2 (Chi-Square) Пірсона. Сформульовано гіпотези.

А саме гіпотеза H_0 розподіл показників однаковий, а альтернативна гіпотеза H_1 розподіл показників різний. Якщо нульова гіпотеза виконується, то це свідчить про однакову структуру двох груп щодо розподілу за рівнем знань. Якщо ж приймається альтернативна гіпотеза, то структура груп різна.

Дані гіпотези аналізуватимемо використовуючи статистичний пакет Statistica 10 на основі критерію хі-квадрат за формулою (далі формула з записів).

Обробка результатів дослідження здійснювалася з допомогою спеціалізованої програми для статистичної обробки спостережень StatSoft STATISTICA (ліцензійна версія № 5) за формулою:

$$\chi^2 = \sum_i \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i},$$

де O_i – частота i -того значення ($i = 1$ – високий рівень, $i = 2$ – достатній, $i = 3$ – середній, $i = 4$ – низький) у експериментальній групі; E_i – частота того ж значення у контрольній групі; χ^2 – величина, яка обрана для визначення рівня значущості p , звідси p – це рівень значущості, при якому гіпотеза про рівність розподілів між двома групами підтверджується або спростовується даними спостереженнями, імовірність помилки, яка полягає у відхиленні альтернативної гіпотези. Якщо число p мале (менше 0,05), то слід вважати, що розподіли частот значень в даних вибірках різні. А коли число p немале (більше 0,05), то ми не маємо підстав стверджувати про наявність суттєвої відмінності між результатами в обох вибірках.

Оскільки результати обчислення були здійснені програмою, то вважаємо за доцільне розкрити ці результати у вигляді таблиць цієї ж програми (див. таблиці 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31, 4.32, 4.33, 4.34).

Отже, $(O-E)^2/E$ – позначення програмою формули $\frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$; Case – частота повторювань значень одного рівня, C – частота повторювань значень (1 – ініціативно-продуктивного рівня, 2 – стандартизовано-усталеного рівня, 3 – пасивно-репродуктивного рівня; Observed EG_a – кількість студентів експериментальної групи, Expected CG_p – кількість студентів контрольної групи; O – E – різниця значень між кількістю студентів двох груп на певному рівні.

Було проведено аналіз за освітнім ступенем «бакалавр».

Результати аналізу даних експериментальної групи до і після навчання мають наступні значення з ймовірністю p меншою 0,00001. Отже приймаємо альтернативну гіпотезу про те, що розподіл показників різний, а беручи до

уваги, те, що значення обізнаності студентів зросли, можна зробити висновок про ефективність обраної методики навчання.

Таблиця 4.27

Case	observed vs. Expected Frequencies (bakal) Chi-Square = 34,96614 df = 2 p < ,000000			
	observed TGBefore	expected TGAfter	O - E	(O-E)**2 / E
C: 1	74,2000	45,0000	29,2000	18,94756
C: 2	18,0000	32,8000	-14,8000	6,67805
C: 3	7,8000	22,2000	-14,4000	9,34054
Sum	100,0000	100,0000	0,0000	34,96614

Аналізуючи значення експериментальної та контрольної групи до початку навчання, отримуємо, що $p=0,998$; тобто виконується нульова гіпотеза. Отже початку рівень знань у обох групах мав однаковий розподіл.

Таблиця 4.28

Case	observed vs. Expected Frequencies (bakal) Chi-Square = ,0046815 df = 2 p < ,997662			
	observed TGBefore	expected CGBefore	O - E	(O-E)**2 / E
C: 1	74,2000	73,9000	0,300000	0,001218
C: 2	18,0000	18,2000	-0,200000	0,002198
C: 3	7,8000	7,9000	-0,100000	0,001266
Sum	100,0000	100,0000	0,000000	0,004681

Для контрольної групи розподіл теж змінився, але значення $p=0,22$ вказує на те, що однозначно ми не можемо відхилити гіпотезу про рівність розподілів, як і не можемо прийняти альтернативну.

Таблиця 4.29

Case	observed vs. Expected Frequencies (bakal) Chi-Square = 3,062630 df = 2 p < ,216253			
	observed CGBefore	expected CGAfter	O - E	(O-E)**2 / E
C: 1	73,9000	65,7000	8,20000	1,023440
C: 2	18,2000	22,9000	-4,70000	0,964629
C: 3	7,9000	11,4000	-3,50000	1,074561
Sum	100,0000	100,0000	0,00000	3,062630

В той же час, аналіз результатів у двох групах після проведення навчання показує, що $p=0,000027$. Отже розподіли різні, а отже методика навчання для обох груп суттєво відрізняється. За показниками бачимо, що вона дійсно ефективніша для експериментальної групи бакалаврів

Таблиця 4.30

Case	observed vs. Expected Frequencies (bakal) Chi-Square = 21,03341 df = 2 p < ,000027			
	observed TGAfter	expected CGAafter	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	45,0000	65,7000	-20,7000	6,52192
C: 2	32,8000	22,9000	9,9000	4,27991
C: 3	22,2000	11,4000	10,8000	10,23158
Sum	100,0000	100,0000	0,0000	21,03341

Аналогічно отримуємо дані для ОС «магістр».

Результати аналізу даних експериментальної групи до і після навчання для магістра мають наступні значення з ймовірністю p меншою 0,00001. Отже приймаємо альтернативну гіпотезу про те, що розподіл показників різний, а беручи до уваги, те, що значення обізнаності студентів зросли, можна зробити висновок про ефективність обраної методики навчання.

Таблиця 4.31

Case	observed vs. Expected Frequencies (mag) Chi-Square = 39,73747 df = 2 p < ,000000			
	observed TGBefore	expected TGAfter	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	54,0000	26,4000	27,6000	28,85455
C: 2	29,3500	42,0000	-12,6500	3,81006
C: 3	16,6500	31,6000	-14,9500	7,07286
Sum	100,0000	100,0000	0,0000	39,73747

Аналізуючи значення експериментальної та контрольної групи до початку навчання, отримуємо, що $p=0,987$; тобто виконується нульова гіпотеза. Отже початку рівень знань у обох групах мав однаковий розподіл.

Таблиця 4.32

Case	observed vs. Expected Frequencies (mag) Chi-Square = ,0262011 df = 2 p < ,986985			
	observed TGBefore	expected CGBefore	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	54,0000	54,8000	-0,800000	0,011679
C: 2	29,3500	28,9000	0,450000	0,007007
C: 3	16,6500	16,3000	0,350000	0,007515
Sum	100,0000	100,0000	0,000000	0,026201

Для контрольної групи розподіл теж змінився, але значення $p=0,25$ вказує на те, що однозначно ми не можемо відхилити гіпотезу про рівність розподілів, як і не можемо прийняти альтернативну.

Таблиця 4.33

Case	observed vs. Expected Frequencies (mag) Chi-Square = 2,804211 df = 2 p < ,246080			
	observed CGBefore	expected CGAfter	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	54,8000	46,6000	8,20000	1,442918
C: 2	28,9000	32,8000	-3,90000	0,463720
C: 3	16,3000	20,6000	-4,30000	0,897573
Sum	100,0000	100,0000	0,00000	2,804211

В той же час, аналіз результатів у двох групах після проведення навчання показує, що $p=0,000183$. Отже розподіли різні, а отже методика навчання для обох груп суттєво відрізняється. За показниками бачимо, що вона дійсно ефективніша для експериментальної групи.

Таблиця 4.34

Case	observed vs. Expected Frequencies (mag) Chi-Square = 17,21050 df = 2 p < ,000183			
	observed TGAfter	expected CGAfter	O - E	(O-E)**2 /E
C: 1	26,4000	46,6000	-20,2000	8,75622
C: 2	42,0000	32,8000	9,2000	2,58049
C: 3	31,6000	20,6000	11,0000	5,87379
Sum	100,0000	100,0000	0,0000	17,21050

Отже, результати опрацювання статистичних даних переконливо свідчать про ефективність експериментальної методики формування правової компетентності майбутніх економістів.

Висновки до четвертого розділу

Визначено й обґрунтовано критерії і показники формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти обрано ціннісно-настановний (наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності; наявність мотивації щодо особистісної правової поведінки; наявність інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань); знаннєвий (обізнаність з правовими поняттями; обізнаність з нормами права та державотворчими документами; усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери); дієвий (вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності; вміння приймати відповідальні правові рішення; вміння вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації у професійній діяльності економістів); рефлексивний (вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»); вміння оцінювати свої професійні якості («Я» – економіст); вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів).

Відповідно до критеріїв і показників схарактеризовано рівні сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти: ініціативно-продуктивний, стандартизовано-усталений, пасивно-репродуктивний.

Дані діагностично-констатувальних зрізів довели необхідність розробки ефективної методики формування правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти.

Розроблено модель процесу формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, що включає

інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-регулятивний етапи.

Метою першого, інформаційно-збагачувального, етапу було збагачення майбутніх фахівців необхідним обсягом знань із правових дисциплін; оволодіння таких базових понять, як «право», «закони», «правова свідомість», «трудове законодавство», «юридична відповідальність», «правова компетентність», покращенні рівня правових знань, умінь та навичок. Мета другого, репродуктивно-діялісного етапу – розвиток у студентів позитивної мотивації та ціннісного ставлення до формування правової компетентності у майбутній професійній діяльності. Мета третього, продуктивно-творчого, етапу: актуалізація потреби у професійній самореалізації та формування їх особистісної правової культури. Мета четвертого, оцінно-регулятивного, етапу формування вмінь майбутніх економістів здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самооцінювання власної правової компетентності.

За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у студентів бакалаврату експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості правової компетентності: на ініціативно-продуктивному рівні виявлено 22,2% студентів експериментальної групи (було 7,8%) і 11,4 контрольної групи (було 7,9), стандартизовано-усталений рівень зафіксовано у 32,8% респондентів експериментальної групи (було 18%) та 22,9 % контрольної групи (було 18,2), пасивно-репродуктивний рівень зафіксовано у 45% респондентів експериментальної групи (було 74,2%) і 65,7% контрольної групи (було 73,9).

Аналогічно за результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у студентів магістратури експериментальної групи також відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості правової компетентності: на ініціативно-продуктивному рівні виявлено 31,6% студентів експериментальної групи (було 16,65%) і 20,6 контрольної групи (було 16,3), стандартизовано-усталений рівень зафіксовано у 42%

респондентів експериментальної групи (було 29,35%) та 32,8 % контрольної групи (було 28,9), пасивно-репродуктивний рівень зафіксовано у 26,4% респондентів експериментальної групи (було 54%) і 46,6% контрольної групи (було 54,8).

Основні теоретичні положення цього розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [10], . [11].

Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Белозерцев Е. П., Гонеева А. Д., Пашков А. Г. Педагогика профессионального образования : учебное пособие. Москва : «Академия», 2004. 368 с.
2. Беликов В. А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях : методические рекомендации. Магнитогорск : МГПИ, 1998. 40 с.
3. Бизюкова И. В. Теоретические основы оценки работников управления производства // Оценка деятельности и материальное стимулирование труда ИТР и служащих : материалы семинара. Москва : МДНТП имени Ф. Э. Дзержинского, 1978. 121 с.
4. Богуш А. М. Педагогічна оцінка в навчальній діяльності дошкільників як чинник підготовки їх до школи. Київ : Вища школа, 1999. С.162–166.
5. Богуш А. М., Мнке О. С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку. Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. 239 с.
6. Болотова Е. Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров : автореф. дис. ... доктора пед. наука. Москва, 2007. 38 с.
7. Боно Э. Шесть шляп мышления. Санкт-Петербург, 1997. 244 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

9. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. вид 2-е, перероб., доп. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
10. Галушак І. Є. Нормативно-правове регулювання обліку і контролю основних засобів // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія : Економіка. Вип. 11. Івано-Франківськ, 2015. С. 309–312.
11. Галушак І. Є. Нормативно-правові засади обліку результатів діяльності підприємства // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону : науковий журнал : у 2 т. Т. 1. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника», 2016. С. 108–114.
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
13. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и ... неопределенность // Стандарты и мониторинг. 2002. № 4. С. 22–26.
14. Декларація про державний суверенітет України. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-12>
15. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
16. Закону України «Про аудит фінансової звітності та аудиторську діяльність». URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2258-19> .
17. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. 448 с.
18. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

19. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 4. Ч. 1. Умань, 2011. С. 155–161.

20. Конституція України URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>

21. Контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів економічного університету / М. І. Радченко, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін. Київ : КНЕУ, 2010. 332 с.

22. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону, 1998. 512 с.

23. Кустовська О. М. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.

24. Матеріали сайту Apple. URL : <https://www.apple.com/>

25. Матеріали сайту Arthur Andersen. URL : <http://www.arthurandersen.com/>)

26. Матеріали сайту Coca-Cola. URL : <http://www.coca-cola.com/global/>

27. Матеріали сайту Coopers & Lybrand. URL : <http://www.pwcglobal.com/us/eng/main/home/index.html>

28. Матеріали сайту Deloitte Touche. URL : (<http://www.deloitte.com/vs/>)

29. Матеріали сайту Ernst & Young. URL : (<http://www.ey.com/global/content.nsf/International/Home>)

30. Матеріали сайту Facebook. URL : <https://www.facebook.com/>
Матеріали сайту KPMG. URL : (<http://www.kpmg.com/index.asp>)

31. Матеріали сайту Price Waterhouse. URL : <http://www.pwcglobal.com/>

32. Матеріали сайту Вікепедія. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Рефлексія>

- 33.** Матеріали сайту Вікіпедія. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B5%D0%B9%D1%81-D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4>
- 34.** Матеріали сайту ТОВ «АТБ-Маркет». URL : www.atbmarket.com
- 35.** Матеріали сайту ТОВ «Епіцентр К». URL : <https://epicentrk.ua/>
- 36.** Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. Т. 4. Київ : Аконіт, 1999. 927 с.
- 37.** Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. Москва : Рус. яз., 1986. С. 201, 394, 604, 660, 759.
- 38.** Остаюк З. А. Умови формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики // Збірник науково-методичних праць викладачів Луцького педагогічного коледжу. № 4. Луцьк : Луцький педагогічний коледж, 2011. С. 72–80.
- 39.** Павлюк М. М. Психологічні особливості становлення професійної ідентичності вчителя основної школи : автореф. дис. ... канд. психологічних наук. Київ, 2010. 22 с.
- 40.** Падерно В. В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. Одеса, 2017. 193 с.
- 41.** Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. 2-е вид. Київ : Каравелла, 2008. 496 с.
- 42.** Пищулин В. Г. Модель выпускника университета // Педагогика. 2002. № 9. С. 22–27.
- 43.** Почуєва О. О. Моделювання в теорії управління освітніми процесами. URL : <http://virtkafedra.ucoz.ua/ik4/Pochueva.pdf>
- 44.** Психология : словарь / под. общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва, 1990. 494 с.
- 45.** Реан А. А., Коломненский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, 1999. 416 с.

- 46.** Соціально педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.
- 47.** Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.
- 48.** Український радянський енциклопедичний словник : в 3-х т. Т. 2. / редкол.: А.В.Кудрицький (відп. ред.) та ін. 2-ге вид. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1987. 736 с.
- 49.** Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. Москва, 2002. 574 с.
- 50.** Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. вид. 2-ге випр., доп. Київ : Академвидав, 2007. 560 с.
- 51.** Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Ленинград : Просвещение, 1967. 147 с.
- 52.** OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, OECD Publishing. 461p.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні подано теоретико-методологічне обґрунтування і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробленні моделі, експериментальної методики і технологій формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

1. Науково обґрунтовано теоретико-методологічні концепти формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти на основі системного, контекстного, технологічного, компетентнісного підходів.

Системний підхід передбачав визначення і характеристику взаємодії структурних елементів формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, що зумовили цілісність цього процесу, його функціонування як системи.

Контекстний підхід сприяв організації такого навчання, в якому за допомогою дидактичних засобів моделювалися дисциплінарний (предметний) і соціальний (професійний досвід фахівців) зміст професійної діяльності фахівця у поєднанні з абстрактними знаннями як знаковими системами.

Технологічний підхід проектував процес навчання у форматі педагогічної технології як такої побудови діяльності, в якій усі суб'єкти виконували дії у певній цілісності та послідовності, що гарантувало досягнення запланованих результатів.

Компетентнісний підхід спрямовував освітній процес на формування та розвиток ключових, загальнопредметних і предметних компетентностей особистості: визначення компетентностей майбутніх економістів та їх змісту; відображення завдань формування фахових компетентностей у змісті освітніх галузей загалом і навчальних предметів, зокрема; розроблення методики формування фахових компетентностей, рівнів та показників їх

сформованості; системи контролю й оцінювання рівнів сформованості компетентності.

2. Правову компетентність майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти розглянуто як інтегральну якість особистості, що визначає її здатність орієнтуватись у нормативно-правовій базі чинного законодавства, вміння мислити правовими категоріями, свідоме використання правових знань у професійній діяльності.

Неперервність університетської освіти розуміємо як спеціально організовану, особистісно зорієнтовану систему професійної підготовки майбутніх фахівців за ступенями навчання «бакалавр-магістр», у якій створюються умови для професійного та особистісного зростання майбутніх фахівців економічного профілю. У контексті дослідження неперервна освіта виступає як цілісна педагогічна система, що організаційно, методично та технологічно забезпечує потребу особистості в навчанні, духовному і культурному розвитку, підвищенні професійної компетентності в цілому та правової, зокрема.

Професійну підготовку майбутніх фахівців економічного профілю визначаємо як цілеспрямований процес, метою якого є спеціально організоване передання майбутнім фахівцям професійно спрямованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, у результаті освоєння яких, студент може бути готовим до виконання професійно-економічної діяльності.

Правову компетентність визначено як систему професійно правових знань чинного законодавства та ціннісного ставлення до правової діяльності; усвідомлення сутності права і механізмів його дії; вміння мислити правовими категоріями; доречно використовувати набуті правові знання у професійній діяльності, досягати ефективного результату нормативно-правовим способом

Під «освітньою технологією» розуміємо процес проектування змісту навчального матеріалу, форм організації, методів, і засобів навчання. У контексті дослідження «технологія навчання» маркована сукупністю методів і засобів надання, опрацювання і оволодіння освітньою інформацією, яка

передбачає способи впливу викладача на студентів у процесі навчання із використанням необхідних технічних та інформаційних засобів.

3. Визначено й обґрунтовано компоненти, критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти. Серед них: мотиваційний (ціннісно-настановчий критерій із показниками: особистісно-ціннісне ставлення до правової освіти (наявність мотивації професійної діяльності); наявність мотивації правової поведінки; наявність інтересу та потреби в опануванні необхідними правовими знаннями), когнітивно-гностичний (знаннєвий критерій із показниками: обізнаність із правовими поняттями; обізнаність із знаннями норм права; усвідомлення в необхідності правової освіти), діяльнісно-репродуктивний (дієвий критерій із показниками: вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності; вміння приймати відповідальні правові рішення; можливість вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації), оцінно-регулятивний (рефлексивний критерій із показниками: вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»); вміння оцінювати свої професійні якості («Я» – економіст); вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів) компоненти. Схарактеризовано рівні сформованості правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти – ініціативно-продуктивний, стандартизовано-усталений, пасивно-репродуктивний.

4. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти: інтеграція правових дисциплін та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; забезпечення інформаційно-розвивального освітнього середовища в умовах університету; позитивна мотиваційна налаштованість майбутніх економістів на професійну діяльність правової спрямованості.

5. Теоретично обґрунтовано модель формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, що обіймає

інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий, оцінно-регулятивний етапи.

Метою першого, інформаційно-збагачувального, етапу було збагачення майбутніх фахівців необхідним обсягом знань із правових дисциплін; оволодіння таких базових понять, як «право», «закони», «правова свідомість», «трудове законодавство», «юридична відповідальність», «правова компетентність», покращенні рівня правових знань, умінь та навичок. Мета другого, репродуктивно-діялісного етапу – розвиток у студентів позитивної мотивації та ціннісного ставлення до формування правової компетентності в майбутній професійній діяльності. Мета третього, продуктивно-творчого, етапу: актуалізація потреби у професійній самореалізації та формування їх особистісної правової культури. Мета четвертого, оцінно-регулятивного, етапу – формування вмінь майбутніх економістів здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самооцінювання власної правової компетентності.

6. Розроблено й апробовано експериментальну методику і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, що передбачало комплексну реалізацію визначених педагогічних умов. Впроваджено елективні курси «Формування правової компетентності майбутніх економістів» (для студентів освітнього ступеня «Бакалавр»), «Правове забезпечення професійної діяльності майбутніх економістів» (для студентів освітнього ступеня «Магістр»). Збагачено зміст нормативних дисциплін («Податкова політика», «Облік зовнішньоекономічної діяльності», «Податкова система України» тощо) темами і питаннями, що пов'язані з проблемою формування правової компетентності майбутніх економістів; розроблено і впроваджено систему вправ («Упізнай політика», «Сам собі режисер», «Правові рішення», «Профі-комбінатор майбутніх економістів», «Правовий експерт в економічній діяльності», «Юридична хвилинка», «П'ять правових термінів», «Намалюй свої поточні та стратегічні цілі»), ігор («Правове лото», «Угода»,

«Юридичний акваріум», «Правовий ринг», «Алгоритм вирішення правових проблем», «Cash Flow»), освітні технології (проектні, ігрові, тренінгові, інформаційні, кейс-технологія, портфоліо, коучинг та experience тощо).

7. За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у студентів бакалаврату експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості правової компетентності: на ініціативно-продуктивному рівні виявлено 22,2% студентів експериментальної групи (було 7,8%) і 11,4 контрольної групи (було 7,9), стандартизовано-усталений рівень зафіксовано у 32,8% респондентів експериментальної групи (було 18%) та 22,9% контрольної групи (було 18,2), пасивно-репродуктивний рівень зафіксовано у 45% респондентів експериментальної групи (було 74,2%) і 65,7% контрольної групи (було 73,9).

У студентів магістратури експериментальної групи також відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості правової компетентності: на ініціативно-продуктивному рівні виявлено 31,6% майбутніх економістів (було 16,65%) і 20,6 – контрольної групи (було 16,3), стандартизовано-усталений рівень зафіксовано у 42% респондентів експериментальної групи (було 29,35%) та 32,8% контрольної групи (було 28,9), пасивно-репродуктивний рівень у 26,4% респондентів експериментальної групи (було 54%) і 46,6% контрольної групи (було 54,8).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти. Перспективу дослідження вбачаємо у вивченні проблеми підготовки майбутніх економістів в системі «молодший бакалавр» – «бакалавр».

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для студентів ОС «бакалавр» та ОС «магістр»

1. Визначте поняття «право», «закони», «правова свідомість», «трудове законодавство», «юридична відповідальність»?
2. Чи вважаєте Ви себе обізнаним у галузі права?
3. Звідки Ви отримуєте інформацію з правових питань?
4. В яких ситуаціях економістам потрібні правові знання?
5. Чи потрібно майбутніх економістам знання правових законів. Чому? (Ваша думка?).
6. Які правові закони Ви знаєте?
7. Чи вважаєте, що фахівець економіки обов'язково має бути компетентним у правових питаннях?
8. Як Ви вважаєте, чи залежить ваша економічна грамотність від правової підготовки?
9. Чому важливо вивчати правові дисципліни у вищих навчальних закладах економічного профілю?

Анкета для викладачів

1. Дайте визначення понять «компетенція», «компетентність», «правова компетентність».
2. У змісті яких фахових дисциплін, на вашу думку, передбачено формування правової компетентності майбутнього економіста до подальшої професійної діяльності?
3. Яку роль відіграють правові дисципліни у набутті фахової компетентності?
4. Яким чином здійснюєте міжпредметні зв'язки у процесі викладання дисциплін?
5. Що потрібно змінити сьогодні в підготовці майбутніх економістів до формування правової компетентності в освітній діяльності ЗВО?

Додаток Б -1

**Освітньо-професійний ресурс формування правової компетентності
майбутніх економістів**

№ п/п	Навчальні дисципліни	Введені теми та модулі
1	Економічна безпека бізнесу	1.Рейдерство, шляхи його недопущення та нейтралізація. 2. Кібератака суб'єкта господарювання та методи захисту від неї.
2	Судово-бухгалтерська експертиза	Розгляд кейсів при проведенні судово-бухгалтерської експертизи.
3	Антикризове управління підприємством	1. Шляхи подолання фінансово-кризового становища на підприємстві. 2.Сучасний погляд на управління підприємством в період кризи.
4	Податкова політика	1.Законодавче регулювання податкової політики на мікро- та макрорівнях. 2. Правове регулювання податкової політики з урахуванням зарубіжного досвіду.
5	Звітність підприємства	Правове поле подачі звітності юридичними та фізичними особами.
6	Менеджмент	Формування правової компетентності для раціонального та ефективного менеджменту.
7	Облік зовнішньоекономічної діяльності	Модуль. Правове регулювання зовнішньоекономічної діяльності: 1.Закони та інші нормативні документи, що регулюють відносини у зовнішньоекономічній діяльності. 2.Правове забезпечення обліку ЗЕД. 3.Розбіжності у правовому регулюванні обліку у господарській діяльності України у порівнянні з обліком ЗЕД.
8	Податкова система України	Модуль. Правове регулювання податків в Україні: 1. Нормативно-правова база, що регулює податкову систему України. 2. Правове тлумачення Податкового кодексу України. 3. Роз'яснення щодо застосування статей Податкового Кодексу України.
9	Інтелектуальна власність	Захист інтелектуальної власності.
10	Економічне управління діяльністю суб'єктів господарювання у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності	Нормативно-правове регулювання у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.
11	Бізнес-планування	Юридичний супровід у бізнес-плануванні.

Додаток В**Творчі вправи (інформаційно-збагачувальний етап експерименту)****Вправа 1 Кроки до самореалізації у економічній сфері через призму правової компетентності**

Мета: ознайомити учасників з принципами особистісного зростання та самореалізації на прикладі історій про успішний бізнес відомих людей.

Хід проведення: викладач об'єднує учасників у групи і пропонує ознайомитися з інформаційним матеріалом (в інформаційних матеріалах подані розповіді про успішний бізнес видатних людей) та визначити принципи, які сповідували визначні особистості та якими вони керувалися для саморозвитку та правової самореалізації в економічній сфері.

Визначені принципи, учасники записують на окремому аркуші паперу. Групи презентують свої напрацювання. Викладач аналізує відповіді студентів, звертає увагу на принципи, які співпали в студентів.

Запитання для обговорення:

Яку нову інформацію ви отримали, виконуючи вправу?

Чому вправа називається «Кроки до самореалізації у економічній сфері через призму правової компетентності»?

Чи будете ви використовувати отриману інформацію в особистому житті? Як саме?

Вправа 2. Мозковий штурм з обговоренням

«Що заважає професійно реалізуватися майбутньому економісту володіючи юридичними знаннями?».

Мета: допомогти майбутнім економістам усвідомити можливість та шляхи професійної реалізації використовуючи правові знання набуті у ЗВО.

Хід проведення: викладач пропонує кожному студенту висловити свої думки про чинники, які заважають професійній реалізації майбутнього економіста, що володіє правовими знаннями. Свої думки студенти записують на аркуші. Після виконання завдання відповіді студентів аналізуються у ході колективного обговорення.

Вправа 3. Рекомендації до виступу з презентацією.

Презентація до виступу має бути короткою, доступною і композиційно завершеною. Тривалість доповіді не більше 10-15 хвилин при кількості 10-15 слайдів.

Рекомендації до підготовки мультимедійної презентації:

1) структуризація навчального матеріалу; 2) складання сценарію реалізації; 3) розробка дизайну презентації; 4) підготовка медіафрагментів (тексти, ілюстрації, відео, запис аудіофрагментів); 5) підготовка музичного супроводу (не обов'язково); 6) тест-перевірка готової презентації; 7) розподіл навчального матеріалу на слайдах повинен подаватися порціями, зручними для сприйняття.

Додаток Д

Вправа 5. Карта самооцінки правової компетентності майбутнього економіста

Оцініть, будь ласка, сформованість у себе зазначених чинників за п'ятибальною шкалою і поставте відповідну позначку навпроти кожного пункту. Шкала оцінок: 5 балів – володію повною мірою; 4 – володію; 3 – середній рівень володіння; 2 – слабо володію; 1 – не володію.

Чинники	Виконання	Шкала оцінок				
		1	2	3	4	5
Рівень володіння правовими знаннями	Ідентифікувати рівень обізнаності у документах, які носять юридичний характер.					
	Аналізувати сферу та необхідність їх застосування.					
Управління своїм часом для набуття правових знань	Бути відповідальними за самостійну роботу при розгляді та вивченні нових правових актів					
	Управляти інтенсивністю сприйняття поданого правового матеріалу лекції.					

Додаток Е

Дані рівнів сформованості правової компетентності майбутніх економістів за результатами контрольного зрізу

Таблиця Е.1

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності майбутнього бакалавра за ціннісно-настановчим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах, у %

Етапи	Групи	Рівні Показники	Ініціативно- продуктивний	Стандартизовано -усталений	Пасивно- продуктивний	
Констатувальний	ЕГ	П 1	10,7	24,1	65,2	
		П 2	8	18	74	
		П 3	7,3	15,9	76,8	
	χ (ЕГ)		8,7	19,3	72	
	КГ	П 1	10,1	23,5	66,4	
		П 2	9	23	68	
		П 3	6,2	12,3	81,5	
	χ (КГ)		8,4	19,6	72	
	Прикінцевий	ЕГ	П 1	25,6	46,8	45,2
			П 2	20,6	18,9	42,1
П 3			19,8	32,4	48,6	
χ (ЕГ)		22	32,7	45,3		
РІЗНИЦЯ		+13,3	+13,4	-26,7		
КГ		П 1	14,4	28,2	59,3	
		П 2	12,5	26,8	61	
		П 3	9,1	16,4	72,3	
χ (КГ)		12	23,8	64,2		
РІЗНИЦЯ		+3,6	+4,2	-7,8		

Умовні скорочення:

П 1 – наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності;

П 2 – наявність мотивації щодо особистісної правової поведінки;

П 3 – наявність інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань;

χ – середньоарифметичне значення.

Таблиця Е.2

**Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності
майбутнього магістра за ціннісно-настановчим критерієм на
констатувальному та прикінцевому етапах, у %**

<i>Етапи</i>	<i>Групи</i>	<i>Рівні Показники</i>	<i>Ініціативно- продуктивни й</i>	<i>Стандартизовано -усталений</i>	<i>Пасивно- продуктивний</i>
Констатувальний	<i>ЕГ</i>	<i>П 1</i>	25,2	30,1	44,7
		<i>П 2</i>	20	25,5	54,5
		<i>П 3</i>	17	22,2	60,8
		χ (ЕГ)	20,8	25,9	53,3
	<i>КГ</i>	<i>П 1</i>	25,8	29	45,2
		<i>П 2</i>	17	23	60
		<i>П 3</i>	15	22,7	62,3
		χ (КГ)	19,3	24,9	55,8
	Прикінцевий	<i>ЕГ</i>	<i>П 1</i>	40,1	45,6
			<i>П 2</i>	34	40,6
			<i>П 3</i>	28,2	33,2
			χ (ЕГ)	34,1	39,8
		РІЗНИЦЯ		+13,9	-27,2
		<i>КГ</i>	<i>П 1</i>	29,7	32,5
			<i>П 2</i>	21,5	25,7
			<i>П 3</i>	20,2	27,9
			χ (КГ)	23,8	28,7
		РІЗНИЦЯ		+3,8	-8,3

Умовні скорочення:

П 1 – наявність позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності;

П 2 – наявність мотивації щодо особистісної правової поведінки;

П 3 – наявність інтересу та потреби в опануванні необхідних правових знань;

χ – середньоарифметичне значення.

Таблиця Е.3

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності майбутнього бакалавра за знанням критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах, у %

Етапи	Групи	Рівні Показники	Ініціативно- продуктивний	Стандартизовано -усталений	Пасивно- продуктивний
Констатувальний	ЕГ	П 1	5,4	15,1	79,5
		П 2	9	16,5	74,5
		П 3	7	16	77
		χ (ЕГ)	7,1	15,9	77
	КГ	П 1	6,9	14,9	78,2
		П 2	8,9	16,3	74,8
		П 3	7	15	78
		χ (КГ)	7,6	15,4	77
	Прикінцевий	ЕГ	П 1	22,1	44,3
			П 2	26	46,2
			П 3	22,4	48,4
			χ (ЕГ)	23,5	46,3
		РІЗНИЦЯ		+14,3	-30,7
		КГ	П 1	12,2	69,1
			П 2	12,4	67
			П 3	11,4	68,5
			χ (КГ)	12	68,2
		РІЗНИЦЯ		+4,4	-8,8

Умовні скорочення:

П 1 – показник обізнаності із правовими поняттями;

П 2 – показник обізнаності із нормами права та державотворчими документами;

П 3 – показник усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери;

χ – середньоарифметичне значення.

Таблиця Е.4

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності майбутнього магістра за знанням критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах, у %

Етапи	Групи	Рівні Показники	Ініціативно- продуктивни й	Стандартизовано -усталений	Пасивно- продуктивний	
Констатувальний	ЕГ	П 1	12,8	26,5	60,7	
		П 2	18	33,1	48,9	
		П 3	14,8	29,8	55,4	
		χ (ЕГ)	15,2	29,8	55	
	КГ	П 1	12,1	25,8	62,1	
		П 2	17,8	32,9	49,3	
		П 3	14,1	30,2	55,7	
		χ (КГ)	14,7	29,6	55,7	
	Прикінцевий	ЕГ	П 1	25,2	42,5	22,6
			П 2	36	50,7	18,1
П 3			32,1	48,7	24,1	
χ (ЕГ)			31,1	47,3	21,6	
РІЗНИЦЯ		+15,9	+17,5	-33,4		
КГ		П 1	18,9	30,5	52	
		П 2	21,2	37,2	40,4	
		П 3	19,3	36,4	44,1	
		χ (КГ)	19,8	34,7	45,5	
РІЗНИЦЯ		+5,1	+5,1	-10,2		

Умовні скорочення:

П 1 – показник обізнаності із правовими поняттями;

П 2 – показник обізнаності із нормами права та державотворчими документами;

П 3 – показник усвідомлення необхідності правової освіти фахівцями економічної сфери;

χ – середньоарифметичне значення.

Таблиця Е.5

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності майбутнього бакалавра за дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах, у %

Етапи	Групи	Рівні Показники	Ініціативно- продуктивни й	Стандартизовано -усталений	Пасивно- продуктивний
Констатувальний	ЕГ	П 1	9	25	66
		П 2	6,3	14,2	79,5
		П 3	4,2	11,4	84,4
		χ (ЕГ)	6,5	16,9	76,6
	КГ	П 1	10	27	63
		П 2	5,9	14,2	79,9
		П 3	4,6	10,9	84,5
		χ (КГ)	6,8	17,4	75,8
	Прикінцевий	ЕГ	П 1	28,4	34,2
			П 2	18,6	48,9
			П 3	16	58,8
			χ (ЕГ)	21	47,3
		РІЗНИЦЯ		+14,5	+14,8
		КГ	П 1	12,6	54,3
			П 2	9,3	70,7
			П 3	8,1	76,3
			χ (КГ)	10	67,1
		РІЗНИЦЯ		+3,2	-8,7

Умовні скорочення:

П 1 – показник вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності;

П 2 – показник вміння приймати відповідальні правові рішення;

П 3 – показник вміння вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації у професійній діяльності економістів;

χ – середньоарифметичне значення.

Таблиця Е.6

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності майбутнього магістра за дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах, у %

Етапи	Групи	Рівні Показники	Ініціативно- продуктивний	Стандартизовано -усталений	Пасивно- продуктивний
Констатувальний	ЕГ	П 1	18	35	47
		П 2	14,2	28,8	57
		П 3	9,2	22,1	68,7
		χ (ЕГ)	13,8	28,6	57,6
	КГ	П 1	20,9	34	45,1
		П 2	14,6	27,7	57,7
		П 3	8,9	21,8	69,3
		χ (КГ)	14,8	27,8	57,4
	Прикінцевий	ЕГ	П 1	35	22
			П 2	31,9	28
			П 3	22,8	40
			χ (ЕГ)	29,9	30
		РІЗНИЦЯ		+11,5	-27,6
		КГ	П 1	24,9	36,8
			П 2	18,8	49,5
			П 3	12,4	61,6
			χ (КГ)	18,7	49,3
		РІЗНИЦЯ		+4,2	-8,1

Умовні скорочення:

П 1 – показник вміння застосовувати правові знання у професійній діяльності;

П 2 – показник вміння приймати відповідальні правові рішення;

П 3 – показник вміння вирішувати правові виробничі конфліктні ситуації у професійній діяльності економістів;

χ – середньоарифметичне значення.

Таблиця Е.7

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності майбутнього бакалавра за рефлексивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах, у %

Етапи	Групи	Рівні Показники	Ініціативно- продуктивни й	Стандартизовано -усталений	Пасивно- продуктивний	
Констатувальний	ЕГ	П 1	11,2	23,1	65,7	
		П 2	7,2	19,1	73,7	
		П 3	8	17	75	
		χ (ЕГ)	8,8	19,7	71,5	
	КГ	П 1	10,7	23,9	65,4	
		П 2	7,7	20	72,3	
		П 3	7,8	17,3	74,9	
		χ (КГ)	8,7	20,4	70,9	
	Прикінцевий	ЕГ	П 1	26,6	43,3	37
			П 2	19,4	32,7	40
П 3			21,2	33,8	46	
χ (ЕГ)			22,4	36,6	41	
РІЗНИЦЯ		+13,6	+16,9	-30,5		
КГ		П 1	13,8	29	56,3	
		П 2	10,3	25,1	66,4	
		П 3	10,7	21,2	67,2	
		χ (КГ)	11,6	25,1	63,3	
РІЗНИЦЯ		+2,9	+4,7	-7,6		

Умовні скорочення:

П 1 – показник вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»);

П 2 – показник вміння оцінювати свої професійні якості (Я-економіст);

П 3 – показник вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів);

χ – середньоарифметичне значення.

Таблиця Е.8

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності майбутнього магістра за рефлексивним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах, у %

Етапи	Групи	Рівні Показники	Ініціативно- продуктивни й	Стандартизовано -усталений	Пасивно- продуктивний	
Констатувальний	ЕГ	П 1	21,1	38,8	40,1	
		П 2	14,6	31,2	54,2	
		П 3	15	29	56	
		χ (ЕГ)	16,9	33	50,1	
	КГ	П 1	20,7	37,9	41,4	
		П 2	14,5	30,9	54,6	
		П 3	14	31	55	
		χ (КГ)	16,4	33,3	50,3	
	Прикінцевий	ЕГ	П 1	38,4	45,4	19,3
			П 2	28,2	39,6	28,1
П 3			27,3	37,7	36	
χ (ЕГ)			31,3	40,9	27,8	
Різниця		+14,4	+7,9	-22,3		
КГ		П 1	24,1	40,5	36,9	
		П 2	18,8	33,2	47,1	
		П 3	17,4	34	48	
		χ (КГ)	20,1	35,9	44	
Різниця		+3,7	+2,6	-6,3		

Умовні скорочення:

П 1 – показник вміння оцінювати свої особистісні якості (образ – «Я»);

П 2 – показник вміння оцінювати свої професійні якості (Я-економіст);

П 3 – показник вміння оцінювати професійні якості своїх колег (майбутніх економістів);

χ – середньоарифметичне значення.

Таблиця Е.9

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності майбутнього бакалавра за результатами контрольного зрізу (за χ – середньоарифметичним значенням, у %)

<i>Етапи</i>	<i>Групи</i>	<i>Рівні Критерії</i>	<i>Ініціативно- продуктивни й</i>	<i>Стандартизовано -усталений</i>	<i>Пасивно- продуктивний</i>
<i>Констатувальний</i>	<i>ЕГ</i>	<i>Ціннісно-настановчий</i>	8,7	19,3	72
		<i>Знаннєвий</i>	7,1	15,9	77
		<i>Дієвий</i>	6,5	16,9	76,6
		<i>Рефлексивний</i>	8,8	19,7	71,5
	<i>Узагальнені показники (ЕГ)</i>		7,8	18	74,2
	<i>КГ</i>	<i>Ціннісно-настановчий</i>	8,4	19,6	72
		<i>Знаннєвий</i>	7,6	15,4	77
		<i>Дієвий</i>	6,8	17,4	75,8
		<i>Рефлексивний</i>	8,7	20,4	70,9
	<i>Узагальнені показники (КГ)</i>		7,9	18,2	73,9
<i>Прикінцевий</i>	<i>ЕГ</i>	<i>Ціннісно-настановчий</i>	22	32,7	45,3
		<i>Знаннєвий</i>	23,5	30,2	46,3
		<i>Дієвий</i>	21	31,7	47,3
		<i>Рефлексивний</i>	22,4	20,4	70,9
	<i>Узагальнені показники (ЕГ)</i>		22,2	32,8	45
	<i>Різниця</i>		+14,4	+14,8	-29,2
	<i>КГ</i>	<i>Ціннісно-настановчий</i>	12	23,8	64,2
		<i>Знаннєвий</i>	12	19,8	68,2
		<i>Дієвий</i>	10	22,9	67,1
		<i>Рефлексивний</i>	11,6	36,6	41
	<i>Узагальнені показники (КГ)</i>		11,4	22,9	65,7
	<i>Різниця</i>		+3,5	+4,7	-8,2

Таблиця Е.10

Порівняльні дані рівнів сформованості правової компетентності майбутнього магістра в умовах неперервної університетської освіти за результатами контрольного зрізу (за χ – середньоарифметичним значенням, у %)

<i>Етапи</i>	<i>Групи</i>	<i>Рівні Критерії</i>	<i>Ініціативно- продуктивни й</i>	<i>Стандартизовано -усталений</i>	<i>Пасивно- продуктивний</i>
<i>Констатувальний</i>	<i>ЕГ</i>	<i>Ціннісно-настановчий</i>	20,8	25,9	53,3
		<i>Знаннєвий</i>	15,2	29,8	55
		<i>Дієвий</i>	13,8	28,6	57,6
		<i>Рефлексивний</i>	16,9	33	50,1
	<i>Узагальнені показники (ЕГ)</i>		16,7	29,3	54
	<i>КГ</i>	<i>Ціннісно-настановчий</i>	19,3	24,9	55,8
		<i>Знаннєвий</i>	14,7	29,6	55,7
		<i>Дієвий</i>	14,8	27,8	57,4
		<i>Рефлексивний</i>	16,4	33,3	50,3
	<i>Узагальнені показники (КГ)</i>		16,3	28,9	54,8
<i>Прикінцевий</i>	<i>ЕГ</i>	<i>Ціннісно-настановчий</i>	34,1	39,8	26,1
		<i>Знаннєвий</i>	31,1	47,3	21,6
		<i>Дієвий</i>	29,9	40,1	30
		<i>Рефлексивний</i>	31,3	40,9	27,8
	<i>Узагальнені показники (ЕГ)</i>		31,6	42	26,4
	<i>Різниця</i>		+14,9	+12,7	-27,6
	<i>КГ</i>	<i>Ціннісно-настановчий</i>	23,8	28,7	47,5
		<i>Знаннєвий</i>	19,8	34,7	45,5
		<i>Дієвий</i>	18,7	32	49,3
		<i>Рефлексивний</i>	20,1	35,9	44
	<i>Узагальнені показники (КГ)</i>		20,6	32,8	46,6
	<i>Різниця</i>		+4,3	+3,9	-8,2

Додаток Ж
ДОГОВІР
на проведення аудиту

м. _____ «__» _____ 200__ р.

Аудиторська фірма _____

(найменування фірми), іменована в подальшому «Виконавець», в особі _____ (посада, П.І.П.), діючого на підставі _____ (Статуту, положення), з одного боку, і _____ (найменування організації), іменована надалі «Замовник», в особі _____ (посада, П.І.П.), що діє на підставі _____ (Статуту, положення), з іншої сторони, уклали даний Договір про наступне:

1. Предмет договору

1.1. Замовник доручає, а виконавець приймає на себе виконання робіт:

1.1.1. Проведення аудиторської перевірки господарсько-фінансової діяльності Замовника за період з _____ 200__ р. по _____ 200__ р.

1.1.2. Строк здачі робіт за Договором «__» _____ 200__ р.

У результаті перевірки виконавцем:

1.1.3. Дається оцінка стану бухгалтерського обліку схоронності матеріальних цінностей і коштів.

1.1.4. Складається аудиторський висновок.

2. Обов'язки сторін

2.1. Замовник зобов'язується:

2.1.1. Провести повну інвентаризацію товарно-матеріальних цінностей, коштів і розрахунків Замовника власними силами Замовника й за рахунок засобів Замовника, а також забезпечити виведення остаточних результатів інвентаризації в порядку, установленому нормативними актами.

2.1.2. Надати Виконавцеві бухгалтерську, фінансово-банківську документацію й звітність, іншу інформацію, необхідну для здійснення робіт, передбачених п. 1.1 даного Договору, у повному обсязі й у строки, що забезпечують план робіт. Відсутність зазначених документів, звітності й іншій інформації є підставою розірвання даного Договору в порядку, встановленому п. 9.3 даного Договору. Збільшення строків надання зазначених документів, звітності й іншій інформації незалежно від того, відбулося це збільшення з вини Замовника або без його провини, якщо це спричинить неможливість завершити роботи, передбачені п. 1.1 даного Договору в обумовлений Договором строк, є підставою автоматичного продовження строку Договору на період, необхідний для завершення робіт. При цьому Замовник відшкодовує заподіяний Виконавцеві збиток, у тому числі упущену вигоду.

2.1.3. Замовник зобов'язується надавати на вимогу Виконавця пояснення посадових осіб Замовника з питань, пов'язаних із проведенням робіт, передбачених п. 1.1 даного Договору, а також довідки й копії необхідних документів.

2.2. Виконавець зобов'язується:

2.2.1. Провести аудиторську перевірку господарсько-фінансової діяльності Замовника за період з _____ 200_ р. по _____ 200_ р.

3. Вартість робіт і порядок розрахунків

3.1. Вартість робіт, надаваних Виконавцем відповідно до п. 1.1 даного Договору, визначається множенням кількості годин, витрачених на проведення робіт, на вартість однієї години робіт, проведених одним фахівцем, відповідно до протоколу узгодження договірної ціни (Додаток до Договору № _____ від «__» _____ 200__ р.), що є невід'ємною частиною даного Договору.

3.2. Замовник зробить платежі одноразово, після здачі роботи за Договором шляхом переказу коштів на розрахунковий рахунок Виконавця із

вказівкою: «За послуги з Договору № _____ від «___» _____ 200__ г.»

4. Порядок здавання-прийняття робіт

4.1. Передача оформленої у встановленому порядку документації по закінченні Договору здійснюється супровідними документами Виконавця.

4.2. По завершенні робіт Виконавець представляє Замовникові акт про приймання результатів робіт.

4.3. Замовник зобов'язується протягом 15 днів від дня одержання акта про приймання робіт розглянути, при відсутності заперечень, підписати й направити виконавцеві підписаний акт про приймання робіт або мотивовану відмову від приймання робіт.

4.4. У випадку мотивованої відмови Замовника сторони устанавлюють двосторонній акт із переліком необхідних доробок і строків їхнього виконання.

4.5. У випадку дострокового виконання робіт Замовник вправі достроково прийняти й оплатити роботи з договірної ціни.

4.6. Якщо, на відміну від первісних технічних і інших вимог, при прийманні роботи буде виявлена необхідність доробки окремих її частин, а відповідно до цього зміни технічних умов на вимогу Замовника, ця робота здійснюється за додатковим погодженням.

5. Відповідальність сторін

5.1. За невиконання або неналежне виконання зобов'язань за цим Договором Замовник і Виконавець несуть майнову відповідальність відповідно до діючого законодавства й умовами даного Договору.

5.2. Виконавець несе повну матеріальну відповідальність відповідно до діючого законодавства й умовами даного Договору.

5.3. У випадку незавершення робіт у строк, встановлений даним Договором, з вини Виконавця він виплачує Замовникові пеню в розмірі ____ % суми вартості робіт за кожний день прострочення.

5.4. За порушення умов оплати, передбачених п. 2.1, 7.3 даного Договору, і прострочення прийому виконаних робіт Замовник виплачує Виконавцеві пеню в розмірі ____% суми, що підлягає виплаті, за кожний день прострочення.

6. Конфіденційність

6.1. Сторони зобов'язуються зберігати таємницю існування й зміст дійсного Договору, а також будь-яку інформацію й дані, представлені кожною зі сторін у зв'язку з даним Договором, не розкривати й не розголошувати в загальному або зокрема факти або інформацію якій-небудь третій стороні без попередньої письмової згоди Замовника й навпаки.

Зобов'язання по конфіденційності й невикористанню, покладені на Виконавця даним Договором, не будуть поширюватися на загальнодоступну інформацію, а також на інформацію, що стане відома не з вини Виконавця.

6.2. Інформація, надана Замовникові відповідно до даного Договору, призначена винятково для нього й не може передаватися ні частково, ні повністю третім особам або використатися яким-небудь іншим способом за участю третіх осіб без згоди Виконавця.

7. Вирішення спорів

7.1. Усі суперечки й розбіжності між двома сторонами даного Договору, які можуть виникнути за даним Договором, якщо вони не будуть усунуті шляхом переговорів, повинні остаточно вирішуватися відповідно до діючого законодавства.

8. Форс-мажор

8.1. Під форс-мажорними обставинами маються на увазі такі нещастя, як війни, окупація, громадянська війна, суспільні безладдя, акти органів держави й т.д. У кожному випадку настання такої події перебуває поза контролем сторін, і у всіх таких випадках виконання зобов'язань згідно із даним Договором стає неможливим.

8.2. Якщо форс-мажорні обставини мають місце й перешкоджають сторонам вчасно виконати зобов'язання, то сторони, що перебувають у таких екстремальних умовах, звільняються від виконання обов'язків до припинення дії зазначених форс-мажорних обставин за умови, що сторона, яка піддалася дії форс-мажорних обставин, негайно повідомить іншу сторону про те, що трапилося, з докладним описом умов, що створилися.

9. Термін дії договору

9.1. Термін дії даного Договору: початок _____ 200__ р. закінчення _____ 200__ р.

9.2. Кожна зі сторін буде мати право негайно перервати дію даного Договору шляхом передачі письмового повідомлення у випадку, якщо інша сторона Договору:

а) виявиться неплатоспроможною, недієздатною, відбудеться ліквідація або реорганізація;

б) призупинить свої звичайні ділові операції або виникне погроза їхнього призупинення;

в) передасть всю або значну частину інформації третім особам.

9.3. Кожна зі сторін буде мати право негайно перервати дію даного Договору шляхом письмового повідомлення протилежної сторони, якщо інша сторона зробить яке-небудь порушення й таке порушення не буде усунуто протягом 3 днів після подачі письмового повідомлення про дане порушення.

9.4. У випадку розірвання Договору в порядку, передбаченому п. 9.2, 9.3 даного Договору, оплата послуг і робіт Виконавця буде здійснюватися Замовником на підставі виставленої Виконавцем на інкасо платіжної вимоги з додатком одностороннього акту із вказівкою обсягу й вартості фактично зроблених послуг і виконаних робіт.

10. Інші умови

10.1. Виконавець за своїм розсудом здійснює набір фахівців для проведення робіт, передбачених даним Договором.

10.2. Ціни за роботи, зазначені в даному Договорі, визначені тільки для даного Договору й не можуть служити прецедентом або конкурентним матеріалом при укладенні аналогічних договорів у майбутньому.

11. Юридичні адреси й реквізити сторін

Виконавець: аудиторська фірма _____

Адреса : _____

Рахунок № _____

Замовник: _____

Адреса : _____

Рахунок № _____

До даного Договору додається:

1. Протокол узгодження договірної ціни.

Даний Договір підписаний в 2-х екземплярах.

Підписи сторін:

Виконавець Замовник

_____ М.П. М.П.

Додаток 3

Вправи з права для майбутніх економістів

Взірці вправ

Мета: навчити майбутніх економістів орієнтуватися в юридичній науковій термінології.

Завдання:

1. Прочитайте речення, розтлумачте зміст маркованих курсивом термінів.

1. Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна, *правова держава*.

2. Основним *документом*, який *регулює відносини* між споживачами товарів (робіт, послуг) і виробниками, виконавцями, продавцями в умовах різних форм власності, а також встановлює *права споживачів* та визначає механізм реалізації державного захисту їх прав є *Закон України «Про захист прав споживачів»*.

3. *Право*, як багатоаспектна і різноманітна сфера буття людини, виникло, розвивається і функціонує в результаті комплексу факторів, і економіка – найважливіший серед них.

4. *Закони* та інші *нормативно-правові акти* приймаються для покращення економіки в Україні.

5. У *Законі України «Про підприємництво»* підприємницьку діяльність визначено як самостійну, ініціативну, систематичну, на власний ризик діяльність з виробництва продукції, виконання робіт, надання послуг і зайняття торгівлею з метою отримання прибутку.

6. Податки – це встановлені *вищим органом законодавчої влади* обов'язкові платежі, які сплачують *фізичні та юридичні особи* до бюджету у розмірах і термінах, передбачених законодавством.

7. Під *незаконною торговельною діяльністю* слід розуміти здійснення двох або більше *угод купівлі-продажу* товарів чи будь-яких інших предметів, у тому числі документів державних підприємств, організацій, що надають право на одержання певного майна чи грошових сум або придбання майнових вигод (облігації, сертифікати тощо), на проїзд будь-яким транспортом, відвідування видовищних закладів, без дозволу відповідних установ з метою одержання *неконтрольованого державою прибутку*.

8. *Адміністративні проступки* в сфері економіки переважно посягають на встановлений *порядок провадження* господарської діяльності, правила здійснення торговельної діяльності, надання послуг, розрахунки зі споживачами тощо.

9. У цілому, *адміністративна відповідальність* за правопорушення в сфері економіки встановлена статтями глави 12 Кодексу України про *адміністративні правопорушення* та іншими законами України (зокрема Законом «Про захист економічної конкуренції», Митним кодексом тощо).

10. Більшість учасників *господарських правовідносин* заінтересована в *правомірній поведінці* – як власній, так і своїх контрагентів (партнерів).

11. Низька *правосвідомість* частини учасників господарського життя, зумовлена нерідко відсутністю *правових знань* і навичок захисту власних інтересів.

12. *Чинне кримінальне законодавство* – містить у собі велику групу норм, які визначають *кримінальність діянь* у сфері економічної (господарської) діяльності і *юридичну відповідальність* за їх скоєння.

II. Заповніть пропуски відповідними термінами, поданими нижче.

1. ... – злочинів, які вчиняються у сфері господарської діяльності, характеризується виключно умисною формою вини.

2. Часом наявність типових ... у певних сферах господарського життя свідчить про негаразди в правовому регулюванні та/або правозастосовчій діяльності уповноважених органів держави і, відповідно, спонукає до оптимізації державного втручання в економіку країни.

3. Відносини у сфері економіки регулюються великим масивом ...

4. ... – це спеціальний дозвіл, що видається компетентним державним органом або уповноваженою ним посадовою особою на здійснення певних дій чи діяльності у визначених сферах або на використання певних прав, що належать іншій особі.

5. Підприємці мають право самостійно здійснювати без обмежень різноманітну діяльність, яка не суперечить ...

6. У сучасний період представники економічної науки виявляють велику зацікавленість у дослідженні ... як одного з найвпливовіших інститутів економічної діяльності.

7. Надання... у спірних господарських ситуаціях.

8. Держава гарантує, що ніхто не може бути протиправно позбавлений власності та декларує непорушність...

правопорушень, ліцензія, суб'єктивна сторона, чинному законодавству, права, юридичних консультацій, права приватної власності, нормативних правових актів.

Ключі до завдання II:

1. Суб'єктивна сторона – злочинів, які вчиняються у сфері господарської діяльності, характеризується виключно умисною формою вини.

2. Часом наявність типових правопорушень у певних сферах господарського життя свідчить про негаразди в правовому регулюванні та/або правозастосовчій діяльності уповноважених органів держави і, відповідно, спонукає до оптимізації державного втручання в економіку країни.

3. Відносини у сфері економіки регулюються великим масивом нормативно-правових актів.

4. Ліцензія – це спеціальний дозвіл, що видається компетентним державним органом або уповноваженою ним посадовою особою на здійснення певних дій чи діяльності у визначених сферах або на використання певних прав, що належать іншій особі.

5. Підприємці мають право самостійно здійснювати без обмежень різноманітну діяльність, яка не суперечить чинному законодавству.

6. У сучасний період представники економічної науки виявляють велику зацікавленість у дослідженні права як одного з найвпливовіших інститутів економічної діяльності.

7. Надання юридичних консультацій у спірних господарських ситуаціях.

8. Держава гарантує, що ніхто не може бути протиправно позбавлений власності та декларує непорушність права приватної власності.

Додаток И

Елективний курс

«Формування правової компетентності майбутніх економістів»
для студентів спеціальності 071 «Облік і оподаткування»,
6.030509 «Облік і аудит», 076 Підприємництво, торгівля та біржова
діяльність (ОС «Бакалавр»)

Теми курсу	Усього годин	Аудиторні заняття		Самостійна робота
		Лекції	Практичні заняття	
Змістовий модуль 1 Теоретичні аспекти правової компетентності				
Тема 1. Огляд юридичної термінології	8	2	2	4
Тема 2. Компетентнісний підхід до навчання праву майбутніх економістів	11	2	1	8
Тема 3. Теоретичні аспекти правової компетентності	11	2	1	8
Тема 4. Правова компетентність у сучасному менеджменті	12	2	2	8
Змістовий модуль 2. Формування правової компетентності майбутніх економістів				
Тема 5. Формування правової компетентності майбутнього економіста в сучасних умовах	10	2	2	6
Тема 6. Правова обізнаність у професійній діяльності майбутніх економістів	12	2	2	8
Тема 7. Формування умінь і навичок правової компетентності економістів	12	2	2	8
Тема 8. Законодавче регулювання податкової політики	14	2	2	10
Всього годин:	90	16	14	60

Програма елективного курсу

«Формування правової компетентності майбутнього економіста»
Змістовий модуль 1. Теоретичні аспекти правової компетентності

Тема 1. Огляд юридичної термінології

1. Сутність поняття «термінологія»
2. Юридична термінологія. Юридичний словник
3. Необхідність у правовій термінології майбутнього економіста
4. Зарубіжний досвід у використанні правової термінології.

Огляд юридичної термінології та її необхідність для майбутніх економістів. Сутність поняття «термінологія». Юридична термінологія. Основні методологічні підходи в розгляді правової термінології. Юридичний словник. Засоби розвитку та вдосконалення при використанні правової термінології майбутніми економістами. Необхідність у правовій термінології майбутнього економіста. Зарубіжний досвід у використанні правової термінології. Концепції, теорії та підходи до дослідження Європейського та Американського досвіду у новинках правової термінології. Основні мотиви до вдосконалення особистої правової термінології майбутнім економістом.

Ключові поняття: термінологія, юридична термінологія, юридичний диктант, майбутній економіст.

Тема 2. Компетентнісний підхід до навчання праву майбутніх економістів

1. Компетентність як вид проінформованості, обізнаності та авторитетності при підготовці студентів у закладах вищої освіти.
2. Види компетентності
3. Складові компетентності
4. Компетентнісний підхід до навчання праву майбутній економістів

Теоретичні основи процесу набуття компетентності. Зміст компетентності. Компетентність як вид проінформованості, обізнаності та авторитетності при підготовці студентів у закладах вищої освіти. Види компетентності. Складові компетентності.

Ключові поняття: компетентність, види компетентності, складові компетентності.

Тема 3. Теоретичні аспекти правової компетентності

1. Сутність правової компетентності
2. Зміст та основні елементи правової компетентності
3. Правова компетентність майбутнього економіста та її завдання
4. Системний підхід до формування правової компетентності
5. Правова свідомість
6. Правова культура

Сутність правової компетентності. Набуття правової компетентності. Зміст та основні елементи правової компетентності. Правова компетентність майбутнього економіста та її завдання. Системний підхід до формування правової компетентності. Сучасні вимоги до правової компетентності. Специфіка правової культури. Правова культура.

Ключові поняття: правова компетентність, правова свідомість, правова культура, майбутній економіст, системний підхід.

Тема 4. Правова компетентність у сучасному менеджменті.

1. Правова компетентність при веденні підприємницької діяльності
2. Правова компетентність у торгівельній сфері при сучасному управлінні
7. Особливості правової компетентності у різних видах господарської діяльності у нових підходах менеджменту
8. Використання навиків, умінь з використанням сучасного менеджменту у господарській діяльності
9. Правова компетентність в управлінні бізнесом

Використання навиків, умінь з використанням сучасного менеджменту у господарській діяльності. Правова компетентність при веденні підприємницької діяльності. Ситуаційні завдання при сучасному менеджменті. Особливості правової компетентності у різних видах господарської діяльності у нових підходах менеджменту.

Ключові поняття: правова компетентність, підприємницька діяльність, торгівельна діяльність, господарська діяльність, менеджмент, сучасний менеджмент.

Змістовий модуль 2. Формування правової компетентності майбутнього економіста

Тема 5. Формування правової компетентності майбутнього економіста в сучасних умовах.

1. Правова компетентність та її сутність
2. Знання та вдале використання норм права у професійній діяльності майбутніх економістів
3. Правова обізнаність у чинності нормативно-правових документів, що регламентують роботу майбутніх фахівців економіки

Правова компетентність майбутніх економістів. Аналіз теоретичних джерел щодо правової обізнаності у чинності нормативно-правових документів, що регламентують роботу майбутніх фахівців економіки.

Ключові поняття: правова обізнаність, професійна діяльність, майбутні економісти.

Тема 6. Правова обізнаність у професійній діяльності майбутніх економістів

1. Сутність правової обізнаності
2. Особливості правової обізнаності в управлінні персоналом

3. Правова обізнаність у економічній діяльності

Сутність правової обізнаності. Особливості правової обізнаності при управлінні персоналом. Правова обізнаність у економічній діяльності

Ключові поняття: управління персоналом, правова обізнаність, економічна діяльність, майбутні економісти.

Тема 7 Формування умінь і навичок правової компетентності економістів

1. Підхід до розуміння понять «знання», «уміння» та «навички»
2. Послідовність формування умінь та навичок у правовій компетентності майбутніх економістів
3. Порівняльний досвід використання правової компетентності в Україні та за її межами

Формування знань, умінь та навичок у правовій компетентності економістів в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Сутність понять «знання», «уміння» та «навички». Використання порівняльного досвіду використання правової компетентності в Україні та за її межами. Реалізація послідовності формування умінь та навичок у правовій компетентності майбутніх економістів

Ключові поняття: правова компетентність, економісти, формування умінь, формування знань, формування навичок.

Тема 8. Законодавче регулювання податкової політики

1. Податкова політика України
2. Правова компетентність у податковій політиці
3. Особливості сплати податків на території України

Податкова політика України. Приклади юридичних тонкостей. Особливості правової компетентності у сплаті податків. Особливості сплати податків на території України.

Ключові поняття: правова компетентність, податки, податкова політика.

Додаток К
Елективний курс
«Правове забезпечення професійної діяльності майбутніх економістів»
 для студентів спеціальності 071 «Облік і оподаткування»,
 8.03050901 «Облік і аудит», 076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність (ОС «Магістр»)

Теми курсу	Усього годин	Аудиторні заняття		Самостійна робота
		Лекції	Практичні заняття	
Змістовий модуль 1. Теоретичні аспекти правового забезпечення в економічній діяльності				
Тема 1. Сутність і зміст правового забезпечення, особливості його реалізації	11	2	1	8
Тема 2. Професійна діяльність та її види	11	2	1	8
Тема 3. Юридичний складник професійної діяльності майбутніх економістів	14	2	2	10
Тема 4. Правова підготовка майбутніх економістів	10	2	2	6
Змістовий модуль 2. Правове забезпечення професійної діяльності майбутніх економістів				
Тема 5. Сучасні тенденції правової підготовки майбутніх економістів	10	2	2	6
Тема 6. Застосування правових знань та навиків у процесі ведення бізнесу	12	2	2	8
Тема 7. Правова грамотність у підприємницькій діяльності та управлінні персоналом	12	2	2	8
Тема 8. Юридичний супровід суб'єктів господарювання	10	2	2	6
Всього годин:	90	16	14	60

Програма елективного курсу
«Правове забезпечення професійної діяльності майбутнього
економіста»

Змістовий модуль 1. Теоретичні аспекти правового забезпечення в
економічній діяльності

Тема 1. Сутність і зміст правового забезпечення, особливості його реалізації.

1. Сутність поняття «правове забезпечення»
2. Зміст правового забезпечення
3. Особливості реалізації правового забезпечення у економічній сфері
4. Зарубіжний досвід у використанні правового забезпечення для майбутнього економіста.

Відображення теоретичних аспектів правового забезпечення у економічній діяльності. Сутність поняття «правове забезпечення». Окреслення змісту правового забезпечення. Застосування зарубіжного досвіду у використанні правового забезпечення для майбутнього економіста

Ключові поняття: майбутній економіст, правове забезпечення, економічна сфера, реалізація правового забезпечення.

Тема 2. Професійна діяльність та її види

1. Теоретичні аспекти формування професійної діяльності.
2. Складники професійної діяльності
3. Види професійної діяльності
4. Роль, яку посідає професійна діяльність в житті майбутнього економіста

Теоретичні основи професійної діяльності. Формування професійної діяльності. Окреслення складників професійної діяльності. Види професійної

діяльності. Роль та місце професійної діяльності в житті майбутнього економіста

Ключові поняття: професійна діяльність, майбутній економіст, види професійної діяльності.

Тема 3. Юридичний складник професійної діяльності майбутніх економістів

1. Сутність правового компонента у професійній діяльності
2. Зміст та основні елементи професійної діяльності майбутніх економістів
3. Юридичний складник у професійній діяльності

Сутність правового компонента у професійній діяльності. Зміст та основні елементи професійної діяльності майбутніх економістів. Юридичний складник у професійній діяльності.

Ключові поняття: правове забезпечення, юридичний складник, професійна діяльність, майбутній економісти.

Тема 4. Правова підготовка майбутніх економістів.

1. Значення готовності до професійної діяльності майбутніх економістів
2. Ступінь готовності до професійної діяльності студентів у економічній сфері
3. Правова підготовка. Тенденції розвитку
4. Особливості правової підготовки для забезпечення якісної професійної діяльності майбутніх економістів

Розгляд ступеня готовності до професійної діяльності студентів у економічній сфері. Значення готовності до професійної діяльності майбутніх економістів
Правова підготовка. Тенденції розвитку. Особливості правової підготовки для забезпечення якісної професійної діяльності майбутніх економістів.

Ключові поняття: готовність, майбутні економісти, готовність до професійної діяльності, професійна діяльність, правова підготовка.

Змістовий модуль 2. Правове забезпечення професійної діяльності майбутніх економістів

Тема 5. Сучасні тенденції правової підготовки майбутніх економістів

1. Сутність правової підготовки майбутніх економістів
2. Концепція правової підготовки майбутніх економістів
3. Сучасні напрями правової підготовки

Сутність правової підготовки майбутніх економістів. Концепція правової підготовки майбутніх економістів. Сучасні напрями правової підготовки

Ключові поняття: правова підготовка, правові знання, майбутні економісти.

Тема 6. Застосування правових знань та навиків у процесі ведення бізнесу

1. Сутність та зміст правових знань та навиків
2. Правові знання у веденні бізнесу
3. Правові навики в системі управління бізнесом
4. Нові підходи до застосування правових знань у бізнесі

Сутність та зміст правових знань та навиків. Правові знання у веденні бізнесу. Правові навички в системі управління бізнесом. Нові підходи до застосування правових знань у бізнесі.

Ключові поняття: правові знання, правові навички, ведення бізнесу, система управління бізнесом.

Тема 7. Правова грамотність у підприємницькій діяльності та управлінні персоналом

1. Правові грамотність у веденні бізнесу
2. Правова грамотність в системі управління
3. Обізнаність норм чинних законодавчих актів у підприємницькій діяльності та управлінні персоналом

Правові грамотність у веденні бізнесу. Правова грамотність в системі управління. Обізнаність норм чинних законодавчих актів у підприємницькій діяльності та управлінні персоналом.

Ключові поняття: правова грамотність, система управління, ведення бізнесу, управління персоналом, підприємницька діяльність.

Тема 8. Юридичний супровід суб'єктів господарювання

1. Теоретичні аспекти та зміст поняття «юридичний супровід»
2. Нормативно-правове забезпечення для господарюючих суб'єктів
3. Сучасні тенденції юридичного супроводу для підприємств
4. Юридичний супровід окремих проектів
5. Юридичний супровід під час участі у тендерних процедурах

Теоретичні аспекти та зміст поняття «юридичний супровід». Нормативно-правове забезпечення для господарюючих суб'єктів. Сучасні тенденції юридичного супроводу для підприємств. Юридичний супровід окремих проектів. Юридичний супровід під час участі у тендерних процедурах.

Ключові поняття: юридичний супровід, нормативно-правове забезпечення, правові знання, господарюючі суб'єкти.

Додаток Л

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях

автора:

Монографія

1. Галушак І. Є. Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти: [монографія] / І. Є. Галушак. – Івано-Франківськ : НАІР, 2018. – 426 с.

Публікації у фахових виданнях України

2. Галушак І. Є. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – 3б. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 39. – Ч. 3. – С. 120–126.

3. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутніх економістів/ І. Є. Галушак // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Випуск 6 (113). – Серія : Педагогіка. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016. – С. 39–44.

4. Галушак І. Є. Формування правокомпетентної особистості фахівця: генеза постановки проблеми/ І. Є. Галушак // Обрії. Науково-педагогічний журнал. – № 2 (43) – 2016. – С. 14–17.

5. Галушак І. Є. Шляхи формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах гірського регіону/ І. Є. Галушак // Гірська школа Українських Карпат. Науково-методичний журнал. – № 15, Івано-Франківськ, 2016. – С. 102–106.

6. Галушак І. Є. Професійна мотивація майбутніх економістів в процесі вивчення правових дисциплін / І. Є. Галушак // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Педагогічні науки. – Випуск 3(35), Глухів – 2017. – С. 213–219.

7. Галушак І. Є. Концептуальні засади інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю / І. Є. Галушак // Науковий вісник Ізмаїльського гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. – Вип. 36. – С. 44–48.

8. Галушак І. Є. Готовність майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах гірського регіону України / І. Є. Галушак // Гірська школа Українських Карпат. Науково-методичний журнал. – № 17, Івано-Франківськ, 2017. – С. 157–160.

9. Галушак І. Є. Використання інноваційних технологій в процесі підготовки майбутнього економіста / І. Є. Галушак // Науковий вісник Миколаївського державного університету : Збірник наукових праць. – Педагогічні науки. – Випуск № 3 (58), вересень 2017. – Миколаїв : МДУ, 2017. – С. 78–82.

10. Галушак І. Є. Формування майбутнього економіста як конкурентно-спроможного фахівця / І. Є. Галушак // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – Вип. 4 (117). – Серія : Педагогіка. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2017. – С. 7–9.

11. Галушак І. Є. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – Вип. 8 (313), Ч. 1. – Серія : Педагогіка. – Старобільськ, вид. ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2017. – С. 58–65. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн.: http://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/2218/Visnik1%2c_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

12. Галушак І. Є. Правова компетентність як складова процесу професійної підготовки економіста / І. Є. Галушак // Науковий вісник Миколаївського державного університету : Збірник наукових праць. – Педагогічні науки. – Випуск № 4 (59), грудень 2017. – Миколаїв : МДУ, 2017. – С. 148–151.

13. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутнього економіста засобами проектних технологій / І. Є. Галушак // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 52 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018.– С. 224–228.

14. Галушак І. Є. Педагогічні технології як фактор удосконалення підготовки майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Вип. 3. – Одеса, 2018. – С. 100–103.

15. Галушак І. Є. Технологічний підхід як чинник модернізації професійної підготовки майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Збірник наукових праць. – № 82, том 1. – Херсон, 2018. – С. 103–107.

16. Галушак І. Є. Підготовка майбутніх економістів до правового забезпечення професійної діяльності / І. Є. Галушак // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Випуск 1(7). – Мукачево, 2018.– С. 90–93.

17. Галушак І. Є. Формування професійної мобільності майбутнього економіста / І. Є. Галушак // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць. – Вип. 15 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – ЖККГВ «Полісся» ЖОР., 2018. – С. 123–128.

18. Галушак І. Є. Освітнє середовище вищої школи як фактор формування правової компетентності фахівця / І. Є. Галушак // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Збірник наукових праць. – Випуск 2 (37), Частина 2, 2018. – С. 55–61.

19. Галушак І. Є. Правова підготовка майбутніх економістів у контексті компетентнісного підходу / І. Є. Галушак // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – № 17, Львів, 2018. – С. 135–139.

20. Галушак І. Є. Наукові підходи до формування правової компетентності майбутніх економістів / І. Є. Галушак // Науковий вісник Миколаївського

державного університету : Збірник наукових праць. – Педагогічні науки. Випуск 2(61), травень 2018. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. – С. 63–67.

21. Halushchak I. Yev. Pedagogical Conditions of Future Economists' Legal Competence Formation/ I. Yev. Galushchak // »Наука і освіта«. – CLXIII. – 2017. – № 10. Педагогіка та психологія. – Одеса, 2017. – С. 162–169. (Web of Science)

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

22. Galushchak I. Yev. Legal competence of a future economist as a necessary component of professional training / I. Yev. Galushchak // Scientific Journal Virtus. – Issue № 23, Part 1, Canada, Montreal, April, 2018. – P. 79–80.

23. Galushchak I. The legal competence of the personality in the value dimension of higher economic education of a modern student / I. Galushchak // Znanstvenamisel journal. – № 18, Slovenia, 2018. – P. 45–46.

24. Galushchak I. Legal training of future economists with using the software in uninterrupted university education / I. Galushchak // The scientific heritage. – № 22, Budapest, Hungary, 2018. – P. 43–45.

25. Galushchak I. Peculiarity at information technology use in the process of legal preparation of future economists / I. Galushchak // Modern Science – Modernívěda. Prague. – № 3 Czech Republic, 2018. – P. 90–95. Index Copernicus.

26. Galushchak I. Region as a subject for economic development / I. Galushchak // Education-Technology-Computer Science. Quarterly Journal. – No. 1/15/2016, Rzeszow, 2016. – P. 163–169.

Опубліковані праці апробаційного характеру

27. Галушчак І. Є. Організація і методика обліку, аналіз і аудит власного капіталу виробничого підприємства / І. Є. Галушчак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Розвиток національної економіки : методологія та практика»], (Івано-Франківськ, 15–16 квітня 2014 р.). – Тернопіль : Крок, 2014 – С. 181–182.

28. Галушак І. Є. Облік амортизації основних засобів/ І. Є. Галушак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Розвиток національної економіки : теорія і практика»], (Івано-Франківськ, 3–4 квітня 2015 р.). – Тернопіль : Крок, 2015, частина 3. – С. 202–204.

29. Галушак І. Є. Аудиторська оцінка розрахунків з постачальниками та підрядниками/ І. Є. Галушак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Проблеми та перспективи соціально-економічного розвитку регіонів»], (Івано-Франківськ, 27–28 травня 2015 р.). – Івано-Франківськ : 2015 – С. 143–144.

30. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутніх економістів засобами мультимедія / І. Є. Галушак // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі»], (Одеса, 28–29 жовтня 2016 р.). – Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2016. – С. 8–10.

31. Галушак І. Є. Правова компетентність у професійній підготовці майбутніх економістів/ І. Є. Галушак // Zbior artykulow naukowych. III Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji [«Actual problems of modern preschool and higher education»], (Warszawa, 29.10.2016–30.10.2016 r.). – Warszawa : Wydawca : sp.z.o.o. «Diamondtradingtour», 2016. – С. 24–26.

32. Галушак І. Є. Формування правової культури майбутніх економістів/ І. Є. Галушак // Матеріали 11 міжнародної науково-практичної конференції [«Основні напрями розвитку педагогічної освіти»], (Чернігів, 20–21 жовтня 2017 р.). – Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2017. – С. 88–89.

33. Галушак І. Є. Педагогічні детермінанти формування правової компетентності майбутніх економістів у вищій школі / І. Є. Галушак // Матеріали Першої Міжнародної Інтернет-конференції FOLIA GOMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії психодидактики ім. Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І.

[«Модернізація освітнього середовища : проблеми та перспективи»], (Умань, 6 квітня 2017 р.). – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. – Ч.1. – С. 30–33.

34. Галушак І. Є. Сутність та значення правової освіти для професійної підготовки майбутніх економістів. / І.Є.Галушак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи»], (Чернівці, 26–28 жовтня 2017 р.). – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. – С. 148–150.

35. Галушак І. Є. Формування правової компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки/ І. Є.Галушак // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Проблема якості дошкільної освіти і професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі»],(Одеса, 26–27 жовтня 2017 р.). – Одеса : Видавець Букаєв В. В., 2017. – С. 22–23.

36. Галушак І. Є. Правова підготовка фахівця економічного профілю у контексті нової парадигми освіти / І. Є. Галушак // Збірник матеріалів IV міжнародної науково-практичної конференції [«Управлінські науки в сучасному світі»], (Київ, 22 листопада 2017 р.). – Біла Церква : Видавництво Пшонківський О. В., 2018. –С. 63–65.

37. Галушак І. Є. Проблеми вдосконалення правової підготовки студентів економічних спеціальностей у сучасних умовах / І. Є. Галушак // Матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції FOLIA COMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. [«Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи»], (Умань, 16–17 лютого 2018 р.). – Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. – С. 94–96.

38. Галушак І. Є. Технологічний підхід до формування правової компетентності майбутніх економістів/ І. Є. Галушак // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції [«Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти»], (22–23 травня 2018 р.). – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2018. –С. 33–34.

39. Галушак І. Є. Проблема правової компетентності майбутнього економіста / І. Є. Галушак // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук»], (Київ, 4–5 травня 2018 р.). – К.: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2018. – С. 68–70.

40. Галушак І. Є. Актуальність компетентнісного підходу правової підготовки майбутніх економістів за умови неперервної вищої освіти / І. Є. Галушак // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки»], (Запоріжжя, 25–26 травня 2018 р.). – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. – С. 41–44.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

41. Галушак І. Є. Особливості проведення аудиту основних засобів / І. Є. Галушак // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія Економіка, Випуск 9. – Івано-Франківськ, 2012. – С. 482–485.

42. Галушак І. Є. Облік доходів від операційної діяльності: сучасний стан і напрями вдосконалення / І. Є. Галушак, В. П. Савчук // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону: науковий журнал у 2 т. – Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2014. – Вип. 10. – Т. 1. – С. 97–104.

43. Галушак І. Є. Особливості організації аудиту основних засобів Обліково-аналітичне забезпечення господарської діяльності: монографія / за ред. І. Ф. Баланюка, Н. І. Пилипів, В. М. Якубів. – Івано-Франківськ: Видавництво: Друкарня Фоліант, 2014. – 293 с.

44. Galushchak I. The completion to the profession active is modeled of future economists in the Mountain Conditions of environment / I. Galushchak // Journal of VasylStefanykPrecarpathian National UniversityIvano-Frankivsk. Volume 1. –Number 2, 3. – 2014. – S. 64–68.

45. Галушак І. Є. Нормативно-правове регулювання обліку і контролю основних засобів / І. Є. Галушак // Вісник Прикарпатського національного

університету. Серія Економіка, Вип. 11. – Івано-Франківськ, 2015. – С. 309–312.

46. Галушак І. Є. Значення та завдання обліку основних засобів/ І. Є. Галушак // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону: науковий журнал. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. – Вип. 11. – Т. 2. – С. 198–203.

47. Галушак І. Є. Нормативно-правові засади обліку результатів діяльності підприємства / І. Є. Галушак // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону : науковий журнал у 2 т. – Івано-Франківськ : ДВНЗ «Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника», 2016. – Вип. 12. – Т. 1. – С. 108–114.

48. Галушак І. Є. Загальна методика проведення аудиту запасів / І. Є. Галушак // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону : науковий журнал у 2 т. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2017. – Вип. 13. – Т. 1. – С. 171–175.

49. Галушак І. Є. Формування податкової політики та податковий контроль на макрорівні / І. Є. Галушак // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія Економіка, Вип. 9. – Івано-Франківськ, 2017. – С. 259–262.

50. Галушак І. Є. Особливості здійснення податкового контролю в Україні та зарубіжних країнах та їх правове регулювання/ І. Є. Галушак // Актуальні проблеми розвитку економіки регіону : науковий журнал у 2 т. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2017. – Вип. 14. – Т. 1. – С. 182–187.

51. Галушак І. Є. Нормативно-правова регламентація обліку в товариствах з обмеженою відповідальністю / І. Є. Галушак // «Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи» : зб. наук.

праць / [упорядник Ю. І. Колісник-Гуменюк]. – Вип. 2. – Львів-Гомель, 2018.
– С. 160–165.



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 3-15-74
e-mail: inst@pu.if.ua Код ЄДРПОУ 02125266

03.07.2018 № 01-15/03/970

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Галушак Ірини Євгенівни на тему «**Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти**»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Апробація результатів дослідження Галушак Ірини Євгенівни з теми «Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти» здійснювалася упродовж 2013-2018 р.р. у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Відповідно до розробленої І.Є. Галушак діагностичної методики, яка передбачала виявлення рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти за ціннісно-настановчим, знанням, діяльнісним, рефлексивним критеріями, було проведено анкетування, тестування, експертні оцінки, самооцінки, а також запропоновано для виконання творчі завдання.

Запропонована дисертантом система передбачала реалізацію експериментальної моделі у навчальний процесі вищої школи за допомогою визначених педагогічних умов, а саме: інтеграція правознавчих та дисциплін фахової спрямованості у процесі формування правової компетентності майбутніх економістів; ефективне використання інформаційного навчального середовища; розвиток мотивації майбутніх економістів щодо формування правової компетентності. Основою експериментальної роботи слугували розроблені автором елективні курси «Формування правової компетентності майбутнього економіста» та «Правове забезпечення професійної діяльності майбутнього економіста», які були прочитані студентам спеціальності «Облік і аудит» та «Облік і оподаткування». Під час проведення експерименту зі студентами впроваджувалися такі форми та методи роботи як: інтерактивні лекції, ділові ігри, тренінги, творчі вправи та завдання.

Набуті результати свідчать про підвищення рівнів сформованості правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти після проведення експериментальної роботи. Кількість майбутніх бакалаврів на ініціативно-продуктивному рівні стала 22,2 % (було 7,8 %), майбутніх магістрів – 31,6% (було 16,65%); кількість майбутніх бакалаврів на стандартизовано-усталеному – 32,8 % (було 18 %), майбутніх магістрів – 42% (було 29,35%); пасивно-репродуктивний рівень – 45 % (було 74,2 %); майбутніх магістрів – 26,4% (було 54%).

Навчально-методичні матеріали отримали схвальні відгуки за їхню ефективність, результативність, оскільки сприяють оптимізації педагогічного процесу щодо формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Встановлено, що впровадження результатів дисертаційної роботи Галушак І. Є. сприяло формуванню правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти. Вважаємо доцільним впровадження методики, запропонованої Галушак Іриною Євгенівною в практику роботи закладів вищої освіти України.

Довідка видана для пред'явлення у спеціалізовану вчену раду для захисту докторської дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Проректор з наукової роботи
доктор фізико-математичних наук, професор



А.В. Загороднюк

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з науково-дослідної роботи
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності, доктор
сільськогосподарських наук, професор
полковник служби цивільного захисту



А.Д. Кузик

2018 рік

АКТ**про впровадження результатів**

дисертаційного дослідження Галушак Ірини Євгенівни на тему «Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Комісія у складі: голови комісії: Повстин О.В., членів комісії: Саміло А.В., Гонтар З.Г. склали цей акт про те, що комісією вивчені матеріали підготовлені Галушак Іриною Євгенівною, в рамках дисертаційного дослідження «Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Апробація результатів дослідження Галушак Ірини Євгенівни на тему «Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти» здійснювалась у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності у 2017-2018 р.р..

Проаналізовано основні результати дослідження, зокрема наукові праці, в яких опубліковано теоретичні положення дисертації, які свідчать про їх наукову і методичну значущість, відповідають сучасним викликам і перспективним завданням щодо правової підготовки студентів спеціальності «Менеджмент».

Основні положення дисертаційного дослідження адаптовані до системи навчання у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності та апробовані при викладанні навчальних дисциплін «Основи економічної теорії», «Глобальна економіка», «Основи менеджменту», «Тайм менеджмент», «Правознавство та правові основи цивільного захисту».

Запропоновані матеріали використовувались на практичних заняттях та в процесі самостійної роботи зі студентами. Ефективними виявилися заняття, семінари, диспути та дискусії на яких передбачалось формування у студентів практичних умінь і навичок застосування здобутих правових знань.

Результати науково-педагогічного дослідження, що стосуються підготовки майбутніх фахівців у економічній галузі мають належний науковий рівень є достатньо обґрунтованими та переконливими. Запропоновані концептуальні підходи, організаційно-педагогічні заходи і методичні рекомендації за умови їх урахування і впровадження дадуть змогу здійснювати

якісну підготовку висококваліфікованих фахівців у галузі економіки, а також сприятимуть формуванню їх правової компетентності. Апробація експериментальних матеріалів довела, що дослідження Ірини Євгенівни Галушак є результативним і відповідає вимогам до організації наукового пошуку.

Члени комісії:

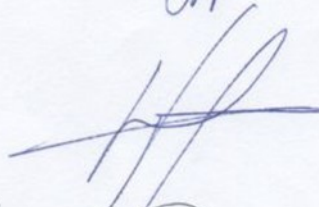
Голова комісії:

завідувач кафедри права та менеджменту
у сфері цивільного захисту ЛДУ БЖД
кандидат економічних наук, доцент



Повстин О.В.

доцент кафедри права та менеджменту
у сфері цивільного захисту ЛДУ БЖД
кандидат юридичних наук,



Саміло А.В.

ст. викладач кафедри права та менеджменту
у сфері цивільного захисту ЛДУ БЖД
кандидат наук з державного управління



Гонтар З.Г.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

22.06.18 № 973

ДОВІДКА

про впровадження результатів

дисертаційного дослідження **Галушак Ірини Євгенівни**

на тему «**Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти**», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У навчальний процес Мукачівського державного університету протягом 2015-2018 років впроваджувалися результати наукових досліджень Галушак Ірини Євгенівни відповідно до завдань дисертаційного дослідження, пов'язаного з теоретичними та методичними засадами професійної підготовки майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти. Мета дослідження полягала у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці технологій формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

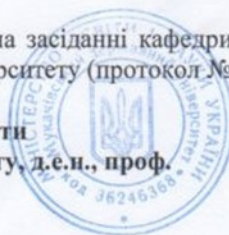
Сучасний стан формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти визначався за результатами анкетування студентів спеціальності «Облік і оподаткування» та «Маркетинг» факультету економіки, управління та інженерії Мукачівського державного університету.

Запропоновані матеріали докторського дослідження Галушак Ірини Євгенівни, зокрема доповнення змісту навчальних дисциплін «Обліково-аналітичне забезпечення економічної безпеки підприємства», «Аудит», «Державний фінансовий контроль» питаннями професійно-правового характеру, впроваджувалися в процес підготовки студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «магістр» при проведенні лекційних, семінарських і практичних занять, а також при виконанні самостійної роботи.

Навчально-методичні матеріали отримали схвальні відгуки за їхню ефективність, результативність, оскільки сприяють оптимізації педагогічного процесу щодо формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти. Одержані позитивні результати свідчать про доцільність і більш широке впровадження теоретичних і практичних доробок І.Є. Галушак в освітній процес вищих навчальних закладів.

Результати обговорено та затверджено на засіданні кафедри обліку і оподаткування та маркетингу Мукачівського державного університету (протокол № 18 від 22 червня 2018 р.)

Проректор з науково-педагогічної роботи
Мукачівського державного університету, **д.е.н., проф.**



В.В. Папп



**Міністерство освіти і науки України
Київський національний торговельно-економічний університет
Ужгородський торговельно-економічний інститут**

88020, м. Ужгород
Закарпатська область,
вул. Коритянська, 4

Тел.: (0312) 66-12-93
Факс: (0312) 66-12-95
Електронна пошта: info@utei-knteu.org.ua

27.06.2018 № 01-15 / 143

ДОВІДКА

про впровадження результатів
дисертаційного дослідження Галушак Ірини Євгенівни
на тему «Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упровадження та перевірку результатів дисертаційного дослідження Галушак Ірини Євгенівни було здійснено протягом 2016–2018 навчальних років викладачами кафедри бухгалтерського обліку факультету обліку, фінансів та торговельного підприємництва Ужгородського торговельно-економічного інституту КНТЕУ у роботі зі студентами ОКР «бакалавр» та ОКР «магістр» за спеціальністю «Облік і оподаткування».

Результати наукового пошуку з окресленої проблеми, І. Є. Галушак презентовано у змісті навчальних дисциплін «Облік зовнішньоекономічної діяльності» і «Податкова система України», зокрема у змістових модулях: «Правове регулювання зовнішньоекономічної діяльності», «Правове регулювання податків в Україні». Проведено авторський елективний курс «Формування правової компетентності майбутнього економіста» (для студентів IV курсів) у межах вивчення якого студентам пропонувались міні-лекції («Правова свідомість», «Правова компетентність», «Правова культура»), які ґрунтувались як на поданні навчального матеріалу викладачем, так і передбачали самостійну пошукову діяльність студентів.

Впровадження результатів дослідження та їх апробація підтвердили наукову новизну, значущість в педагогічній теорії та практиці, оскільки представлені теоретичні та авторські розробки (інтернет-сайт, web-квест, дебати, діагностичні методики) щодо професійної підготовки майбутніх економістів до означеної діяльності раніше не були представлені у змісті вищої освіти. Поданий дисертанткою матеріал може бути використаний у змісті навчальних курсів «Звітність підприємств», «Інтелектуальна власність».

Директор Ужгородського
торговельно-економічного інституту КНТЕУ
к.е.н, професор



П. П. Гаврилко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ТЕХНОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЧДТУ

бул. Шевченка, 460, м. Черкаси, 18006, тел. (0472) 71-00-92, факс (0472) 71-00-94
 E-mail: chdtu-cherkasy@ukr.net Код ЄДРПОУ 05390336

31.08.2018 № 1157/01-1005 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів
 дисертаційного дослідження Галушак Ірини Євгенівни
 на тему «Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Галушак Ірини Євгенівни на тему «Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти» впроваджувалися у навчальний процес Черкаського державного технологічного університету на факультеті економіки та управління впродовж 2016-2018р.р.

Для встановлення сучасного стану формування правової компетентності майбутніх економістів І.Є. Галушак було проведено анкетування студентів та викладачів факультету, які викладають професійно орієнтовані дисципліни.

У професійній підготовці майбутніх фахівців економіки застосовували матеріали елективних курсів «Формування правової компетентності майбутнього економіста» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «Правове забезпечення професійної діяльності майбутнього економіста» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», які сприяли підвищенню рівня обізнаності щодо вміння працювати з текстом нормативно-правових актів, реалізовувати власні права та захищати законні інтереси, а також аналізувати конкретні життєві ситуації. У ході практичних занять, з метою закріплення здобутих знань студентів, використовувались ігрові методи навчання («Правове лото», «Угода»), ініціювалося складання студентами портфоліо «Мій юридичний порадище».

Студентами виявлено інтерес до наукових праць І.Є. Галушак щодо формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, в яких представлені методичні поради щодо удосконалення рівня професіоналізму майбутнього економіста, та покращення їх рівня правових знань, умінь та навичок. Отримані знання магістри використовували у процесі проведення фахових практик і студентських наукових досліджень.

Результати впровадження основних навчальних та наукових праць І.Є. Галушак сприяли розвитку наукового світогляду студентами бакалаврами та магістрантами з формування їх особистісної правової культури, та рівня їх готовності до майбутньої професійної діяльності.

Одержані результати дозволяють зробити висновок про доцільність подальшого впровадження теорії і практики напрацювання І.Є. Галушак в освітній процес закладів вищої освіти з метою формування правової компетентності майбутніх економістів.

012501

Ректор

(керівник навчального закладу)



М.П.

Григор О.О.

(прізвище, ініціали)



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Рспіна, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: (04841) 5-13-88
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
Р/р 35226260012580
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-4/523

15.08.2018

«ЗАТВЕРДЖУЮ»



Проректор
з науково-педагогічної роботи
проф. Л.Ф.Циганенко
_____ 201__ р.

АКТ

про впровадження результатів
дисертаційного дослідження Галушак Ірини Євгенівни
на тему «Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх
економістів в умовах неперервної університетської освіти»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за
спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Апробація результатів дослідження Галушак Ірини Євгенівни з теми
«Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх
економістів в умовах неперервної університетської освіти» здійснювалася
упродовж 2013-2018 р.р. у Ізмаїльському державному гуманітарному
університеті.

Сучасний стан формування правової компетентності майбутніх
економістів у закладах вищої освіти визначався за результатами анкетування
студентів факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності
ІДГУ.

Корисними для викладачів і студентів стали запропоновані матеріали
елективних курсів «Формування правової компетентності майбутнього
економіста» (ОР «бакалавр») та «Правове забезпечення професійної діяльності
майбутнього економіста» (ОР «магістр»), які впроваджувалися в процес
підготовки студентів спеціальності підприємництво, торгівля та біржова
діяльність при проведенні лекційних, семінарських і практичних занять, а
також при виконанні самостійної роботи.

Доцільним стало оновлення змісту окремих фахових дисциплін («Податкова політика», «Звітність підприємства», «Менеджмент»), а також введення модуля «Правове регулювання зовнішньоекономічної діяльності» в межах навчальної дисципліни «Облік зовнішньоекономічної діяльності».

Надзвичайно корисним здобутком стало проведення зі студентами занять з використанням тренінгів «Правова грамотність», «Правовий штурм», що сприяло набуттю практичних умінь і навичок формування правової компетентності студентів та оволодіння технологіями вирішення ситуації правового змісту.

Схвальні відгуки отримала запропонована здобувачем експериментальна методика формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Результати свідчать про підвищення рівнів сформованості правової компетентності майбутнього економіста в умовах неперервної університетської освіти після проведення експериментальної роботи. Так, ОР «бакалавр» пасивно-репродуктивний рівень виявили 45 % майбутніх економістів (вихідний показник – 74,2 %), стандартизовано-усталений – 32,8 % (вихідний показник – 18 %), ініціативно-продуктивний рівень – 22,2 % (вихідний показник – 7,8 %).

Зокрема, ОР «магістр»: пасивно-репродуктивний рівень виявили 26,4 % майбутніх економістів (вихідний показник – 54 %), стандартизовано-усталений – 42 % (вихідний показник – 29,35 %), ініціативно-продуктивний рівень – 31,6 % (вихідний показник – 16,65 %).

Впровадження результатів та висновків дисертаційної роботи І. Є. Галушак підтвердило теоретичну та практичну значущість дисертації та необхідність використання її матеріалів при підготовці майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти.

Декан
факультету управління,
адміністрування та інформаційної
діяльності

доц. Мізюк В.А.

Завідувач
кафедри управління підприємницькою
та туристичною діяльністю

доц. Сорока Л.М.

Підпис
засвідчую:
начальник ВК



Т.М. Омельченко



WAŻNI SĄ LUDZIE

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Галушак Ірини Євгенівни на тему «Теорія і технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти»

У навчальний процес Вищої Лінгвістичної Школи, м. Ченстохова (Республіка Польща) протягом 2017-2018 років впроваджувалися результати наукових досліджень Галушак Ірини Євгенівни. Сучасний стан формування правової компетентності майбутніх економістів визначався за результатами анкетування студентів економічного факультету.

Заслугує на увагу проведені здобувачем бесіди на тему «Правове регулювання зовнішньої економічної діяльності» та «Застосування міжнародного права в економічній сфері», для студентів третього року навчання. Участь студентів в обговоренні запропонованих тем сприяла формуванню їх особистісної правової культури та покращення рівня правових знань, умінь та навичок. Студентами виявлено інтерес до представлених авторських розробок (інтернет-сайт, веб-квест, дебати, діагностичні методики) та ігрових методів навчання («Правове лото», «Угода»).

Навчально-методичні матеріали отримали схвальні відгуки за їхню ефективність, результативність, оскільки сприяють оптимізації педагогічного процесу щодо формування правової компетентності майбутніх економістів. Одержані позитивні результати свідчать про доцільність і більш широке впровадження теоретичних і практичних доробок І.Є. Галушак в освітній процес закладів вищої освіти.

Проректор з міжнародних зв'язків
Вищої Школи Лінгвістичної
м. Ченстохова
(Республіка Польща)

Томаш Кук

ACT

About the introduction of results in the dissertation research Galushchak Iryna on the topic "Theory and technology of formation in legal competence of future economists in the conditions of continuous university education"

In the educational process of the Higher Linguistic School, m. Czestochowa (Republic of Poland), during the 2017-2018 years, the results of scientific research were implemented Iryna Galuschak. The current state of formation of the legal competence of future economists was determined by the results of the questioning of students in the Faculty of Economics.

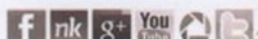
The speaker on "Legal regulation of foreign economic activity" and "Application of international law in the economic sphere", for students of the third year of study, deserves attention. Participation of students in the discussion of the proposed topics contributed to the formation in their personal legal culture and the improvement of the level in legal knowledge, skills and abilities. Students have shown interest in the author's development (website, web-quest, debates, and diagnostic techniques) and game teaching methods ("Legal Loto", "Agreement"). Educational materials received favorable approvals for their effectiveness, productive, as they contribute to optimizing the pedagogical process regarding the formation of the legal competence of future economists.

The obtained positive results testify to the expediency and wider implementation of theoretical and practical achievements of I. Galushchak in the educational process of institutions of higher education.

Vice President
For international Affairs

Томаш Кук

www.wsl.edu.pl



Wyższa Szkoła Lingwistyczna
ul. Nadrzeczna 7
42-200 Częstochowa

tel. +48 34 365 58 02
fax. +48 34 365 48 59
wsl@wsl.edu.pl