

Н. А. Рысинец¹

¹Винницкий национальный технический университет
Винница, Украина
e-mail: natastavnichaya@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕЖДУНАРОДНОМУ ПРАВУ

Статья посвящена актуальной проблеме внедрения в профессиональном образовании проектных технологий, которые способствуют эффективному формированию у будущих специалистов профессиональной компетентности. Отмечено, что на данном этапе развития общества повысились требования к качеству образования, выпускников, вследствие чего кардинально обновляются технологии обучения, изменяются организационные и экономические условия деятельности учебных заведений, обостряется конкурентная борьба на рынке образовательных услуг.

Цель статьи состоит в обосновании педагогических условий, необходимых для формирования проектной компетентности будущих специалистов по международному праву в высших учебных заведениях.

Готовность будущих специалистов к профессиональной деятельности зависит прежде всего от наличия у них практических навыков, которые они могут применять в работе сразу после окончания высшего учебного заведения. В статье рассмотрены особенности внедрения проектных технологий в высшем образовании при подготовке специалистов по международному праву.

Проанализированы теоретические наработки отечественных и зарубежных исследователей в этом направлении. Результаты экспертного опроса и собственные научные исследования по проблеме исследования позволили выделить и обосновать педагогические условия формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности. С учётом специфики функционирования высших учебных заведений предложена также этапность внедрения проектных технологий в их образовательный процесс.

Ключевые слова: профессиональное образование, международное право, инновационные технологии обучения, проектный метод, педагогические условия.

Н. А. Рысинец¹

¹ Винница ұлттық техникалық университеті
Винница, Украина
электрондық пошта: natastavnichaya@gmail.com

Халықаралық құқық мамандарында жобалық құзіреттілікті қалыптастыру

Мақала кәсіптік білім беруде болашақ мамандардың кәсіби құзіреттілігін тиімді қалыптастыруға ықпал ететін жобалық технологияларды енгізудің өзекті мәселесіне арналған. Қоғам дамуының осы кезеңінде білім сапасына және түлектерге қойылатын талаптар күшейгені, соның нәтижесінде оқыту технологиялары түбегейлі жаңартылатыны, білім беру ұйымдары қызметінің ұйымдастырушылық - экономикалық шарттары өзгергені атап өтілді. өзгереді, ал білім беру қызметтері нарығындағы бәсекелестік күшейе түседі.

Мақаланың мақсаты - жоғары оқу орындарында халықаралық құқық бойынша болашақ мамандардың жобалық құзіреттілігін қалыптастыруға қажетті педагогикалық шарттарды негіздеу.

Болашақ мамандардың кәсіби қызметке дайындығы, ең алдымен, олардың жоғары оқу орнын бітіргеннен кейін бірден өз жұмысында қолдана алатын практикалық дағдыларының болуына байланысты. Мақалада халықаралық құқық бойынша мамандарды дайындауда жоғары оқу орындарында дизайн технологияларын енгізу ерекшеліктері талқыланады.

Бұл бағыттағы отандық және шетелдік зерттеушілердің теориялық дамуы талданады. Зерттеу мәселесі бойынша жүргізілген сараптамалық сауалнама мен біздің жеке ғылыми зерттеулердің нәтижелері болашақ мамандардың жобалау технологияларын кәсіби қызметте қолдануға дайындығын қалыптастырудың педагогикалық шарттарын анықтауға және негіздеуге мүмкіндік берді. Жоғары оқу орындарының жұмыс ерекшеліктерін ескере отырып, олардың оқу үрдісіне жобалау технологияларын кезең - кезеңмен енгізу ұсынылады.

Негізгі сөздер: кәсіптік білім, халықаралық құқық, оқытудың инновациялық технологиялары, жоба әдісі, педагогикалық шарттар.

N. A. Rysinets¹

¹Vinnitsa National Technical University

Vinnitsa, Ukraine

e-mail: natastavnichaya@gmail.com

Formation of design competence with specialists in international law

The article is devoted to the actual problem of introducing project technologies in vocational education, which contribute to the effective formation of professional competence in future specialists. It is noted that at this stage of the development of society, the requirements for the quality of education and graduates have increased, as a result of which the technologies of teaching are radically updated, the organizational and economic conditions of the activities of educational institutions are changing, and the competition in the market of educational services is intensifying.

The purpose of the article is to substantiate the pedagogical conditions necessary for the formation of the project competence of future specialists in international law in higher educational institutions.

The readiness of future specialists for professional activity depends primarily on their availability of practical skills that they can apply in their work immediately after graduating from a higher educational institution. The article discusses the features of the implementation of design technologies in higher education in the preparation of specialists in international law.

The theoretical developments of domestic and foreign researchers in this direction are analyzed. The results of the expert survey and our own scientific research on the research problem made it possible to identify and substantiate the pedagogical conditions for the formation of the readiness of future specialists in international law for the use of design technologies in their professional activities. Taking into account the specifics of the functioning of higher educational institutions, a phased implementation of design technologies in their educational process is also proposed.

Key words: professional education, international law, innovative teaching technologies, project method, pedagogical conditions.

Введение. В начале XXI века эксперты ЮНЕСКО в докладе «К обществу знания» была признана необходимость в создании новых моделей подготовки будущих специалистов, которые бы базировались на особенностях постмодернистского развития общества и обеспечили максимально эффективное использование имеющегося человеческого потенциала [1]. Результатом получения профессионального образования должны быть не усвоение определенного объема знаний и умений с выбранного направления подготовки, а формирование личности, способной к аналитической, прогностической, рефлексивной и научно-исследовательской деятельности. В этом контексте уместно утверждение А. Леонтьева, что результатом профессионального образования должно быть всестороннее формирование личности, а не подготовка роботоподобного существа, автоматически выполняющего набор профессиональных функций [2, с. 382].

Теоретические исследования и практические результаты внедрения в профессиональном образовании

проектных технологий свидетельствуют о том, они способствуют эффективному формированию всех ключевых компетенций: ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой и личного самосовершенствования.

Современные приоритеты в подготовке кадров, соответствующих уровню развития общества, нашли свое выражение в разработке, например, Федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней образования (ФГОС) [3]. Соответственно, в ФГОС проектная деятельность включена в структуру профессиональной деятельности, а проектная компетентность объединяет в своей структуре и профессиональные, и общекультурные компетенции [4]. Таким образом, проектная компетентность является показателем личностного развития в результате овладения проектной деятельностью на содержательно-процессуальном и операционном уровнях.

Проектирование (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – это комплексные

интеллектуальные действия, в результате которых создаются новые объекты и способы их получения. Метод проектов (от греч. – путь исследования, познания) – это система обучения, благодаря которой у обучающихся формируются знания, умения, навыки и компетенции благодаря разработке и внедрению в учебную и реальную практическую деятельность постепенно усложняющихся практических заданий – проектов [5]. Широкое использование проектирования как метода образования и одновременно формирования человеческой личности связана с тем, что постепенная замена научно-технократической ориентации на ценностно-смысловое самоопределение педагогов и приоритета гуманистической ориентации послужила основанием для поиска нового содержания образовательного пространства, который соответствовал бы социальному и государственному заказу и потребностям всех субъектов образовательного процесса [6].

Разработке нового направления в образовании посвящены исследования зарубежных и отечественных учёных как Б. Алан [7], А. Антюхов [7], Г. Беккет [10–11], Т. Вудворд [12], Дж. Джонс, В. Дил [13], Л. Иванова [6], Г. Ильин, Дж. Коулман [14], Дж. Крайчик [15–16], Я. Кратохвілова [17], К. Крисафидис [18], И. Ли [19], М. Леви [20], Р. Маркс [15–16], Н. Матяш [5], П. Миллер [10], М. Павлова, И. Панде [21], А. Папандреу [22], А. Дж. Питт, В. Сидоренко, В. Симоненко, Дж. Стоктон [23], Ф. Столлер [7–9], Дж. Томас [24], Л. Филимонюк [4], Д. Фрид-Бут [25–27], С. Хейнс [28–29], Хедж Т. [30], Р. Эллис [31] и другие. Использование метода проектов позволяет связать в единое целое познавательную и преобразовательную деятельность обучающихся, что позволяет существенно повысить уровень усвоенных ими знаний, ведь они включены во все этапы проектирования: подготовка индивидуальных предложений, коллективное обсуждение – мозговой штурм, выбор наиболее актуального,

описание решения и путей его реализации, внедрение в реальную практику, анализ результатов, корректировка предложенного решения по результатам и другие. Реализация проектного обучения позволяет интегрировать теоретический и практический материал из различных сфер познания, что способствует формированию у будущих специалистов опыта преобразовательной деятельности [5].

Разделяем выводы Ю. Соловьёва, что развитие проектной культуры происходит в процессе включения личности в проектную деятельность, а критериями содержания деятельностного компонента являются: способность к практическому применению специальных знаний (в этом раскрывается функциональная взаимосвязь с когнитивным компонентом); развитие умений в области социально-культурного проектирования; развитие способности самоорганизации; развитие навыков генерирования новых идей (креативность мышления); поиск альтернативных возможностей; способность выбирать правильное решение из диапазона действий [32]. Следовательно, процесс формирования проектной компетентности у будущих специалистов носит сложный, многоступенчатый характер, в результате чего у них формируется система профессиональных ценностных ориентаций и их субъектная позиция как система взглядов и установок в отношении собственного личностного и профессионального саморазвития.

Большое внимание вопросам формирования готовности преподавателей к проектной деятельности уделяется в зарубежном образовании [33–37]. Исследователи считают, что их готовность должна выражаться в способности к организации, выполнению и регулированию такой деятельности. Это подтверждается и опытом зарубежных коллег [38–42]. Высокая эффективность использования метода проектов была доказана на примере формирования готовности к профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков [7–10, 19–21, 31].

Также стоит отметить, что формирование готовности к проектной деятельности обусловлено рядом факторов, в первую очередь, необходимо разработать для каждой специальности, по которой осуществляется профессиональная подготовка будущих специалистов, в целом, и для основных профессионально направленных дисциплин, в частности, систему методов и целей реализации проектной деятельности, обеспечить наличие у преподавателей соответствующих профессиональных знаний и умений для этого и непосредственное включение каждого обучающегося в проектную деятельность.

Цель статьи состоит в обосновании педагогических условий, необходимых для формирования проектной компетентности будущих специалистов по международному праву в высших учебных заведениях.

Основная часть. Результаты анализа отечественных и зарубежных исследований по использованию проектных технологий для формирования у будущих специалистов готовности к профессиональной деятельности свидетельствуют, что такие научные разработки для будущих специалистов по международному праву отсутствуют. Таким образом, разработка и реализация модели формирования проектной компетентности будущих специалистов по международному праву позволит усовершенствовать процесс их профессиональной подготовки, сделав его упорядоченным и структурированным, что обеспечит повышение их профессиональной компетентности в целом.

В процессе разработки такой модели возникает необходимость обоснования педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности, внедрение которых в образовательный процесс будет способствовать

прогнозируемому результату.

Теоретический анализ научных публикаций показал, что понятие «педагогические условия» и его специфические особенности исследовали такие ученые как А. Гура, Г. Гуревич, Е. Зеер, Н. Житник, Ю. Костюшко, В. Стасюк и другие.

Ряд ученых трактует педагогические условия как особые меры, внедрение которых в образовательный процесс обеспечивает достижение поставленной цели. В частности, такого же мнения придерживается М. Дубич, которая трактует содержание этого понятия как совокупность «взаимосвязанных и взаимообусловленных мероприятий педагогического процесса, обеспечивающих достижение поставленной цели» [43, с. 79]. Схожую позицию демонстрирует также И. Бахов, который трактует педагогические условия, как комплекс взаимодействующих мероприятий учебно-воспитательного процесса, направленный на формирование определенного свойства [44, с. 317].

Однако существует и утверждение, что педагогические условия – это определенные обстоятельства. Такую позицию занимает В. Стасюк, который считает, что это определенные обстоятельства образовательного процесса, которые определяют целостный педагогический процесс профессиональной подготовки [45]. Интересен подход А. Багдуевой – она считает педагогические условия особыми обстоятельствами процесса обучения и воспитания, которые конструируются исследователем с целью определения содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных методических целей [46, с. 12].

Отличается предыдущих трактовок определение А. Назолы, что педагогические условия – это совокупность объективных и субъективных факторов, которые положительно влияют на эффективность и результативность учебного-

воспитательного процесса [47, с. 6]. Однако, по нашему мнению, такая трактовка является достаточно спорной. На результат учебно-воспитательного процесса всегда влияют определенные объективные и субъективные факторы, которые существуют независимо от воли исследователя и определяются различными причинами: экономическим и политическим положением в стране, образовательной политикой, спросом на специалистов определенных специальностей, материально-техническим состоянием высших учебных заведений, мотивацией соискателей высшего образования и тому подобное. На эти факторы преподаватель не влияет, он только может использовать их для достижения определенной цели. Таким образом, педагогические условия – это те меры, которые можно смоделировать и экспериментально проверить в реальных условиях образовательного процесса.

Ценность для нашего анализа представляют научные исследования педагогических условий, которые были направлены на совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов в области права.

А. Денищик, исследуя пути формирования нравственной культуры будущих юристов установил, что эффективными педагогическими условиями этого процесса является внедрение инновационных образовательных технологий, интенсификация воспитательной функции кураторов студенческих групп и привлечения будущих юристов к интеллектуально-познавательной, культурно-просветительской и общественной деятельности [48, с. 4].

Н. Кожемяко в поисках эффективных направлений развития коммуникативной компетентности будущих специалистов по правведению, выделила следующие условия: моделирование особенностей процесса формирования коммуникативной компетентности; внедрения методики ее формирования; совершенствование критериев и показателей оценки ее

сформированности [49, с. 3]. Однако, такой подход вызывает определенные замечания. Названные исследовательницей условия скорее являются этапами исследования, а не педагогическими условиями. Ведь педагогические условия – это определенные исследователем особые обстоятельства, которые позволяют усовершенствовать профессиональную подготовку будущих специалистов.

Интересным является исследование И. Пасенко, которая исследовала внедрения контекстного подхода для улучшения профессиональной подготовки будущих специалистов в области права. К педагогическим условиям, способствующим получению желаемого результата, автор отнесла интерактивную взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, внедрение в образовательный процесс деловых игр и кейсов, обеспечение индивидуализированного сопровождения студента в образовательном процессе [50, с. 53–54]. Однако, к такой формулировке педагогических условий возникают определенные замечания.

Прежде всего, первое и второе педагогические условия частично пересекаются, поскольку использование деловых игр в процессе подготовки будущих специалистов предусматривает интерактивное взаимодействие. Кроме того, все три педагогические условия предусматривают разработку соответствующего методического обеспечения, поскольку предложенные исследовательницей виды деятельности достаточно новые и требуют разъяснения, но в рассматриваемом исследовании это не показано.

Исследовательница И. Зошиной выделила такие психолого-педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих юристов: установление психологического содержания профессиональных качеств; использование интерактивных технологий; психологизация учебно-воспитательного процесса; формирование мотивации учебной деятельности будущих

специалистов [51, с. 125].

Автор Р. Келемен определил, что необходимыми педагогическими условиями, которые способствуют совершенствованию профессиональной подготовки будущих специалистов по правоведению являются: использование интерактивных образовательных технологий; обеспечение междисциплинарной интеграции дисциплин профессионально-практического цикла; практико-ориентированная направленность образовательного процесса и активизация самообразовательной деятельности студентов [52, с. 101].

В рамках нашего исследования под педагогическими условиями понимаем выделенные и научно обоснованные мероприятия, позволяющие усовершенствовать процесс профессиональной подготовки будущих специалистов по международному праву, с целью формирования у них готовности к применению проектных технологий в профессиональной деятельности. Согласно с мнением А. Литвина и в дальнейшем исследовании руководствуемся такими рекомендациями для обеспечения действенности выделенных педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности:

- должны быть логическим компонентом образовательного процесса и обеспечивать активизацию деятельности всех его участников и достижение поставленных целей;

- их содержание должно учитывать имеющиеся внутренние и внешние факторы процесса подготовки будущих специалистов и не конфликтовать с ними;

- должны быть научно обоснованные и подтвержденные методами математической статистики, обеспечит их эффективность и качество [53, с. 21].

Для установления перечня педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по

международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности была проведена работа по следующему алгоритму:

В соответствии с общепринятым алгоритмом педагогических исследований, на основании анализа научных исследований по проблемам подготовки будущих специалистов в области права и собственного практического опыта автором был выделен перечень педагогических условий, которые могут иметь положительное влияние на формирование их готовности к применению проектных технологий в профессиональной деятельности.

Для установления педагогических условий формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности из всех возможных проведен экспертный опрос. В состав экспертной группы привлекались преподаватели высших учебных заведений, осуществляющие профессиональную подготовку будущих специалистов по международному праву и имеющие большой практический опыт и соответствующие научно-методические разработки. Всего было опрошено 52 преподавателя, из которых 21 были включены в экспертную группу, так как по результатам опроса показали креативный уровень готовности к применению проектных технологий. Такой подход обусловлен тем, что именно эти преподаватели чаще используют инновационные технологии в профессиональной подготовке будущих специалистов по международному праву и могут делать обобщения о действенности используемых для этого технологий.

Установление достаточного количества членов экспертной группы осуществлялось на предварительном этапе исследований, в соответствии с методикой Г. Азгальдова и Е. Райхмана. Минимальное количество экспертов определяется по формуле:

$$N = \frac{t_{\alpha}^2}{\varepsilon_1^2},$$

где t_{α} – табличный коэффициент, ε_1^2 – допустимая абсолютная погрешность для экспертного оценивания [54, с. 65].

В нашем случае, с доверительной вероятностью 95% и абсолютной погрешностью не более 0,5%, количество экспертов в группе должно было превышать 15 человек. В нашем случае в состав экспертной группы был отобрано 21 человек, что удовлетворяет этому условию. Также, согласно исследованию А. Яшкина, степень согласованности экспертов считается высокой при показателе 71-90% и очень высокой при показателе более 90% [55, с. 447-448]. Наш экспертный опрос показал, что четыре из выделенных в процессе исследований условий имели высокую степень согласованности, другие – не имели статистической значимости.

Основываясь на результатах этого экспертного опроса, которые соответствовали нашим научным исследованиям, к педагогическим условиям формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности можно отнести такие:

- разработка учебно-методического обеспечения, с целью формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности;
- формирование субъектно-рефлексивной позиции будущих специалистов по международному праву;
- использование методов интерактивного обучения, которые моделируют виды профессионального взаимодействия специалистов по международному праву;
- поэтапное формирование готовности к проектной деятельности, путем внедрения межпредметной интеграции учебных дисциплин с использованием

информационных технологий.

Коротко охарактеризуем условия реализации этих условий в образовательном процессе.

Первое педагогическое условие: необходимость разработки учебно-методического обеспечения, которое включает совокупность учебных и методических мероприятий и средств, с целью формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности. Особенности создания и функции учебно-методического обеспечения образовательного процесса высшей школы рассматривались в публикациях В. Байденко, С. Дембицкой, А. Жернова, Т. Панина и других. Потребность в поиске путей совершенствования и систематического обновления учебно-методического обеспечения для эффективной подготовки специалистов в высших учебных заведениях определена существующими противоречиями между:

- необходимостью максимального учета образовательных потребностей студентов путем создания индивидуальной образовательной траектории и разработанным по требованиям кредитно-модульной системы обучения учебно-методическим обеспечением, которое предполагает его стандартизацию;

- требованием по логическому структурированию учебного материала дисциплин путем построения линейного процесса обучения и невозможностью при таком подходе обеспечить системность самостоятельной и самообразовательной работы студентов во время освоения этой дисциплины [56, с. 2].

Второе педагогическое условие предусматривает формирование субъектно-рефлексивной позиции будущих специалистов по международному праву. По мнению А. Митюшина, рефлексия – это критическое осмысление человеком собственной деятельности, которое позволяет осмыслить специфику его внутреннего мира и пути развития

собственной личности [57, с. 555]. Как важный психологический механизм, рефлексия обеспечивает функционирование самоопределения и саморегуляции жизнедеятельности каждого человека. Нас же интересуют особенности профессионального самоопределения будущих специалистов в области международного права. Особыми признаками рефлексии являются осознанность, предметность и целеустремленность. Именно эти ее свойства создают основу для обеспечения самоорганизации будущего специалиста, с целью повышения профессиональной самооценки, стимулирования мотивации учебной деятельности и формирования профессионального самосознания.

Значимость рефлексии для будущей профессиональной деятельности специалистов в области права определяется тем, что рефлексивное мышление является одним из компонентов их профессиональной культуры [58, с. 90]. Исследователь в области юридической психологии А. Дулов отмечает, что эффективность раскрытия преступлений зависит от рефлексивного мышления следователя [59, с. 67].

Рефлексивное мышление квалифицированного юриста позволяет ему рассмотреть проблему путем выбора рефлексивной позиции – точки зрения на ситуацию. При этом рассмотрение вопроса с различных точек зрения (участников, свидетелей, заинтересованных наблюдателей, коллег) позволит выделить все важные моменты дела. При этом появляется возможность выстроить линию поведения всех участников события, спрогнозировать дальнейшую их поведение в ходе ожидаемых процессуальных действий, определить особенности влияния на участников с целью получения информации или перевоспитания правонарушителей. Поэтому считаем целесообразным с целью формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности развивать

их субъектно-рефлексивную позицию.

Третьим педагогическим условием предусмотрено использование методов интерактивного обучения, моделирующих виды профессионального взаимодействия специалистов по международному праву. Известно, что методы интерактивного обучения предусматривают субъект-субъектное взаимодействие всех участников образовательного процесса на направлены на активизацию учебно-познавательной деятельности будущих специалистов. По сравнению с традиционными занятиями, использование упомянутых методов стимулируют творческую инициативу студентов, приводит к более эффективному освоению учебного материала. Уместно утверждение В. Бойчука [60], что успешность внедрения методов интерактивного обучения определяется уровнем учебной самостоятельности студентов и их мотивацией к овладению определенной учебной дисциплины. Такую самостоятельность можно определить по сформированным способностям к выбору вариантов для достижения учебных целей и выполнения поставленных задач.

Интересны результаты исследований С. Сысоевой [61], которая считает, что в профессиональном образовании внедрение методов интерактивного обучения должно базироваться на моделировании профессиональных ситуаций. При этом обязательным условием является реализация таких трех компонентов:

- коммуникативного – формы и методы передачи необходимой информации;
- интерактивного – организация взаимодействия всех участников образовательного процесса;
- перцептивного – обеспечение восприятия и понимания учебного материала и друг друга во время диалога.

Среди методов интерактивного обучения, которые использовались нами, с целью формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности,

выделяем метод проектов, кейс-метод, тренинги, дискуссии, моделирование профессиональной деятельности (обучающие игры). Студенты получили возможность стать соавторами лекций и практических занятий, включиться в обсуждение различных юридических проблем, аргументировать собственное мнение и тому подобное.

Эффект от такого подхода обосновали исследователи Л. Выготский, П. Гальперин, В. Дьяченко и другие основоположники теории мотивации в обучении. За рубежом в исследованиях И. Роберта и других такой подход получил название «обучение по методу участия» и стал основой для разработки методов активизации обучения.

В соответствии с четвертым педагогическим условием в учебном заведении осуществляется поэтапное формирование готовности к проектной деятельности путем внедрения межпредметных интеграции с использованием информационных технологий.

Эффективность поэтапного формирования готовности к определенному виду деятельности обосновали в своих работах Л. Кандилович, М. Дьяченко и другие. Исследуя формирование готовности, как профессионально важного качества в подготовке будущих специалистов, они выделили три основных этапа ее формирования:

- разработка и внедрение мероприятий по адаптации первокурсников и их профессиональной направленности;

- развитие профессиональной готовности в период дальнейшего обучения;

- профессиональная самоидентификация в начале их профессиональной деятельности [62, с. 344, 350].

По результатам наших исследований этапами формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в

профессиональной деятельности считаем:

- формирование мотивации к применению проектных технологий в профессиональной деятельности;

- формирование целостного представления об особенностях проектных технологий и осуществлении проектной деятельности;

- формирование индивидуального профессионального стиля выполнения проектов в профессиональной деятельности.

Для формирования целостного представления об особенностях проектных технологий и осуществления проектной деятельности интерес представляют исследования В. Быкова, А. Верлань, С. Гончаренко, Г. Гуревича, М. Жалдака, В. Заболотного, А. Кобылянского и других, в которых анализировалась специфика осуществления проектной деятельности, этапы проектной работы и ее принципиальные особенности.

Анализ этих разработок показал, что проектная деятельность предусматривает осуществление ряда последовательных взаимосвязанных этапов. Учитывая специфику профессиональной деятельности будущих специалистов в области международного права авторов выделены следующие этапы проектной деятельности:

- мотивационный (определение проблемы и задач исследования),
- подготовительный (выдвижение гипотез и их обсуждение),
- информационно-операционный (сбор данных), моделирующий (выполнение действий),
- контрольно-коррекционный (подведение итогов и оформления результатов) и рефлексивно-оценочный (самоанализ деятельности).

При этом в ходе проектной деятельности использование информационных технологий осуществлялось при создании проектов (поиск информации описание информации), обсуждении проектов (дистанционное или сетевое общение) и во время представления результатов в виде презентаций и других.

Итоговым этапом проектирования

обозначено формирования индивидуального профессионального стиля выполнения проектов в профессиональной деятельности. Под индивидуальным профессиональным стилем исполнения проектов в профессиональной деятельности автор понимает устойчивую совокупность целей, действий, операций и реакций, направленных на обеспечение проектной деятельности и психофизиологическими свойствами каждого будущего специалиста.

Заключение. Анализ научных публикаций по проблеме внедрения в профессиональном образовании проектных технологий показал, что они способствуют эффективному формированию у будущих специалистов по международному праву профессиональной компетентности и готовности к практической деятельности непосредственно после окончания высшего учебного заведения. Проанализированы теоретические наработки отечественных и зарубежных исследователей в этом направлении. Результаты экспертного опроса и собственные научные исследования по проблеме исследования позволили выделить и обосновать педагогические условия формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в

профессиональной деятельности:

- разработка учебно-методического обеспечения, с целью формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности;

- формирование субъектно-рефлексивной позиции будущих специалистов по международному праву;

- использование методов интерактивного обучения, которые моделируют виды профессионального взаимодействия специалистов по международному праву;

- поэтапное формирование готовности к проектной деятельности, путем внедрения межпредметной интеграции учебных дисциплин с использованием информационных технологий.

С учётом специфики функционирования высших учебных заведений предложена также этапность внедрения проектных технологий в их образовательный процесс. Логика научного исследования требует дальнейшего проектирования модели формирования готовности будущих специалистов по международному праву к применению проектных технологий в профессиональной деятельности и организации педагогического эксперимента, с целью определения ее действенности.

Литература.

- 1 К *обществам знаний*: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж, 2005. 229 с. URL: <http://www.unesco.org/ru/worldreport>; www.unesco.org/publishing 2.
- 2 Леонтьев А. Н. *Начало личности – поступок*. Избр. психол. произв. В 2-х т. Т. 1. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
3. Антюхов А. В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы. *Высшее образование в России*. 2010. № 10. С. 26–29.
4. Филимонюк Л. А. *Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки*: автореф. ... д-ра пед. наук. Махачкала, 2008. 42 с.
5. Матяш Н. В. *Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение*: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 160 с.
6. Иванова Л. В. Проектная деятельность как основа развития проектной компетентности учителя. *Наукovedenie* (интернет-журнал). 2014. Выпуск 4. С. 1–8. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/37PVN414.pdf>.
7. Alan B., Stoller F. L. Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. *English Teaching Forum*. 2005. № 43 (4). Pp. 10-21.
8. Stoller F. *Establishing a Theoretical Foundation for Project-based Learning in Second and Foreign Language Contexts*. In Beckett G., H. & P. C. Miller (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past,*

- Present, and Future (Pp. 19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing. 2006.
9. Stoller F. *Project Work: A Means to Promote Language and Content*. In Jack, C. Richards & Willy, A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. (Pp. 107-120). Cambridge: Cambridge University Press. 2002.
 10. Beckett G. H., Miller P. C. *Project-based Second and Foreign Language Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 2006.
 11. Beckett G. H. Teacher and Student Evaluations of Project-based Instruction: *TESL. Canada Journal*. 2002. № 19 (2). Pp. 52-66.
 12. Woodward T. *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
 13. Diehl W., Grobe T., Lopez H., Cabral C. *Project-based Learning: A Strategies for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning. 1999.
 14. Coleman J. A. Project-based Learning, Transferable Skills, Information Technology and Video. *Language Learning Journal*. 1992. № 5. Pp. 35-37.
 15. Krajcik J. S., Blumenfeld P. C., Marx R. W., Soloway E. A Collaborative Model for Helping Middle-grade Science Teachers Learn Project-based Instruction. *The Elementary School Journal*. 1994. № 94. Pp. 483-497.
 16. Marx R. W., Blumenfeld P. C., Krajcik J. S., Blunk M., Crawford B., Kelley B., Meyer K. M. Enacting Project-based Science: Experiences of Four Middle Grade Teachers. *The Elementary School Journal*. 1994. № 94. Pp. 517-538.
 17. Kratochvílová J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra pedagogiky, Brno. 2009.
 18. Crisafidis K. *Experiential-communicative Teaching. Implementing the Project Method in School*. Athens: Gutenberg, 2005.
 19. Lee I. Project Work Made Easy in the English Classroom. *Canadian Modern Language Review*. 2002. № 59. Pp. 282-290.
 20. Levy M. *Project-based Learning for Language Teachers: Reflecting on the Process*. In R. Debski, J. Gassin, M. Smith (Eds.), *Language Learning Through Social Computing* (Pp. 181-191). Melbourne: Applied Linguistic Association of Australia and Horwood Language Center. 1997.
 21. Pande I. *A Study on the Effectiveness of Project Work Technique in Developing Writing Skill: A Practical Study*. An Unpublished M. Ed. Thesis, T. U.: Kathmandu. 2004.
 22. Papandreou A. P. An Application of the Projects Approach to EFL. *English Teaching Forum*. 1994. № 32(3). Pp. 41-42.
 23. Stockton J. M. *Project work in education*. Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company. 1920.
 24. Thomas J. W., Mergendoller J. R., Michaelson A. *Project-based Learning: A Handbook for Middle and High School Teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education. 1999.
 25. Frind-Booth D. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press. 2006.
 26. Fried-Booth D. *Project Work(2nd edⁿ)*. Oxford: Oxford University Press. 2002.
 27. Fried-Booth D. *Project Work*. Resource books for teachers. New York: Oxford University Press. 1986.
 28. Haines S. *Project: Material for Teachers*. Harlow: Longman. 2009.
 29. Haines S. *Projects for the EFL Classroom: Resource Material for Teachers*. Walton-on-Thames, UK: Nelson. 1989.
 30. Hedge T. *Project Work*. *ELT Journal*. 1993. № 47(3). Pp. 276-277.
 31. Ellis R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OxfordUniversityPress. 2003.
 32. Соловьёва Ю. А. Социально ориентированная проектная культура студентов: понятие и значение в формировании профессиональной компетентности выпускника вуза. *Сетевое издание. Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14512>.
 33. OECD. *Teaching staff and non-teaching staff employed in tertiary education institutions*. 2012. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2012-table237-en>.
 34. OECD. *Trends in teachers' salaries, based on typical qualifications, between 2000 and 2013*. 2015. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2015-table262-en>.
 35. OECD. *Teachers' statutory salaries at different points in their careers, for teachers with the most prevalent qualifications defined at different points in the teachers' career*. *Education at a Glance*. 2017. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-table225-en>.
 36. OECD. *Difference between advantaged and disadvantaged schools in the qualifications of science teachers*. 2018. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264301603-graph23-en>.
 37. Usta H. Gonca. *Variables Related to Teachers' Assessment Qualifications and Attitudes*. *8th ICEEPSY 2017*. The International Conference on Education & Educational Psychology. 2017. Pp. 609-620.
 38. Alison J. Collective Memory Loss: secondary teachers and school qualifications in New Zealand. *Forum*. 2006. № 48 (3). Pp. 337-344. URL: <https://doi.org/10.2304/forum.2006.48.3.337>.
 39. Benn M., Downs J. Teachers don't need qualifications. *Truth About Our Schools*. 2014. Pp. 95-108. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315658674-6>.
 40. Carruthers C. K. The Qualifications and Classroom Performance of Teachers Moving to Charter Schools.

PsycEXTRA Dataset. 2010. URL: <https://doi.org/10.1037/e722372011-001>.

41. OECD. *Inequity in access to educational resources: Percentage of teachers with university-level qualifications*. 2013. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264201132-table108-en>.

42. OECD. *Change in lower secondary teachers' actual and statutory salaries (2010, 2012 and 2014)*. 2016. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2016-graph225-en>.

43. Дубич К. В. *Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу*: дис. ... канд. пед. наук. Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Луганськ, 2007. 297 с.

44. Бахов І. С. Педагогічні умови формування професійно-комунікативної компетентності перекладачів в системі вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка»*. 2009. Додаток 4. Том II (14). Тем. вип. № 3 «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 313–323.

45. Стасюк В. Д. *Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа-вищий заклад освіти»*: дис. ... канд. пед. наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 280 с.

46. Багдужева А. В. *Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля)*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Бурятский государственный университет. Улан-Уде, 2006. 24 с.

47. Назола О. В. *Педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військових навчальних закладів*: автореф. ... канд. пед. наук. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2005. 20 с.

48. Денищик О. І. *Формування моральної культури як складової професійної підготовки майбутніх юристів*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2010. 22 с.

49. Кожем'яко Н. В. *Формування комунікативної компетентності майбутніх молодших спеціалістів з правознавства у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2015. 22 с.

50. Пасенко І. Педагогічні умови застосування контекстного підходу в професійній підготовці майбутніх бакалаврів з правознавства. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. URL: <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2018-2-52-60>.

51. Зошій І. В. *Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів*: дис. ... канд. психолог. наук. Національний університет «Острозька академія». Острозьк, 2018. 289 с.

52. Келемен Р. Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх молодших спеціалістів із правознавства засобами інтерактивних технологій. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2020. № 90. С. 99-103. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-16>.

53. Литвин А. В. *Методологічні засади поняття «педагогічні умови»*: практич. посібник. – 2-е вид., доп. і перероб. Львів: ЛДУБЖД, 2018. 88 с.

54. Азгальдов Г. Г., Райхман Э. П. *Экспертные методы в оценке качества товаров*. Москва: Экономика, 1974. 152 с.

55. Яшкіна О. І. Статистичні інструменти визначення узгодженості думок експертів в маркетингових дослідженнях. *Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2013. № 10. С. 442–449.

56. Жорнова О., Жорнова О. Науково-методичне забезпечення навчального процесу у вищій школі: усталені нормативи та сучасні вимоги. *Вісник Книжкової палати*. 2012. № 2. С. 1–4.

57. Митюшин А. А. *Рефлексия. Философский энциклопедический словарь*. Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др. 2-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1989. С. 555-556.

58. Резван О. О. *Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі*. Харьков: Точка, 2015. 400 с.

59. Дулов А. В. *Судебная психология: учебное пособие*. 2-е изд., испр. и доп. Минск: Вышэйшая школа, 1975. 464 с.

60. Бойчук В. М. Підготовка майбутнього вчителя в умовах інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2016. Вип. 54. С. 25–28.

61. Сисоева С. О. *Інтерактивні технології навчання дорослих*: навчально-методичний посібник. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

62. Дьяченко М. И. *Психология высшей школы*: учеб. пособие для вузов. Минск: БГУ, 1981. 383 с.

Literatura.

1 *K obshchestvam znanij: Vsemirnyj doklad YUNESKO*. Parizh, 2005. 229 s. URL: <http://www.unesco.org/ru/worldreport; www.unesco.org/publishing> 2.

2 Leont'ev A. N. *Nachalo lichnosti – postupok*. Izbr. psihol. proizv. V 2-h t. T. 1. Pod red. V. V. Davydova, V. P.

- Zinchenko, A. A. Leont'eva, A. V. Petrovskogo. M.: Pedagogika, 1983. 392 с.
3. Antyuhov A. V. Proektnoe obuchenie v vysshej shkole: problemy i perspektivy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010. № 10. S. 26–29.
 4. Filimonuk L. A. *Formirovanie proektnoj kul'tury pedagoga v processe professional'noj podgotovki*: avtoref. ... d-ra ped, nauk. Mahachkala, 2008. 42 s.
 5. Matyash N. V. *Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii. Proektnoe obuchenie: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya*. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012. 160 s.
 6. Ivanova L. V. Proektnaya deyatel'nost' kak osnova razvitiya proektnoj kompetentnosti uchitelya. *Naukovedenie* (internet-zhurnal). 2014. Vypusk 4. S. 1–8. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/37PVN414.pdf>.
 7. Alan B., Stoller F. L. Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. *English Teaching Forum*. 2005. № 43 (4). Pp. 10-21.
 8. Stoller F. *Establishing a Theoretical Foundation for Project-based Learning in Second and Foreign Language Contexts*. In Beckett G., H. & P. C. Miller (Eds.), *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future* (Pp. 19-40). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing. 2006.
 9. Stoller F. *Project Work: A Means to Promote Language and Content*. In Jack, C. Richards & Willy, A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. (Pp. 107-120). Cambridge: Cambridge University Press. 2002.
 10. Beckett G. H., Miller P. C. *Project-based Second and Foreign Language Education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing. 2006.
 11. Beckett G. H. Teacher and Student Evaluations of Project-based Instruction: TESL. *Canada Journal*. 2002. № 19 (2). Pp. 52-66.
 12. Woodward T. *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
 13. Diehl W., Grobe T., Lopez H., Cabral C. *Project-based Learning: A Strategies for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work, and Learning. 1999.
 14. Coleman J. A. Project-based Learning, Transferable Skills, Information Technology and Video. *Language Learning Journal*. 1992. № 5. Pp. 35-37.
 15. Krajcik J. S., Blumenfeld P. C., Marx R. W., Soloway E. A Collaborative Model for Helping Middle-grade Science Teachers Learn Project-based Instruction. *The Elementary School Journal*. 1994. № 94. Pp. 483-497.
 16. Marx R. W., Blumenfeld P. C., Krajcik J. S., Blunk M., Crawford B., Kelley B., Meyer K. M. Enacting Project-based Science: Experiences of Four Middle Grade Teachers. *The Elementary School Journal*. 1994. № 94. Pp. 517-538.
 17. Kratochvílová J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra pedagogiky, Brno. 2009.
 18. Crisafidis K. *Experiential-communicative Teaching. Implementing the Project Method in School*. Athens: Gutenberg. 2005.
 19. Lee I. Project Work Made Easy in the English Classroom. *Canadian Modern Language Review*. 2002. № 59. Pp. 282-290.
 20. Levy M. *Project-based Learning for Language Teachers: Reflecting on the Process*. In R. Debski, J. Gassin, M. Smith (Eds.), *Language Learning Through Social Computing* (Pp. 181-191). Melbourne: Applied Linguistic Association of Australia and Horwood Language Center. 1997.
 21. Pande I. *A Study on the Effectiveness of Project Work Technique in Developing Writing Skill: A Practical Study*. An Unpublished M. Ed. Thesis, T. U.: Kathmandu. 2004.
 22. Papandreou A. P. An Application of the Projects Approach to EFL. *English Teaching Forum*. 1994. № 32(3). Pp. 41-42.
 23. Stockton J. M. *Project work in education*. Boston, New York, Chicago: Houghton Mifflin Company. 1920.
 24. Thomas J. W., Mergendoller J. R., Michaelson A. *Project-based Learning: A Handbook for Middle and High School Teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education. 1999.
 25. Frind-Booth D. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press. 2006.
 26. Fried-Booth D. *Project Work (2nd edⁿ)*. Oxford: Oxford University Press. 2002.
 27. Fried-Booth D. *Project Work*. Resource books for teachers. New York: Oxford University Press. 1986.
 28. Haines S. *Project: Material for Teachers*. Harlow: Longman. 2009.
 29. Haines S. *Projects for the EFL Classroom: Resource Material for Teachers*. Walton-on-Thames, UK: Nelson. 1989.
 30. Hedge T. Project Work. *ELT Journal*. 1993. № 47(3). Pp. 276-277.
 31. Ellis R. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 2003.
 32. Solov'yova YU. A. Social'no orientirovannaya proektnaya kul'tura studentov: ponyatie i znachenie v formirovanii professional'noj kompetentnosti vypusknika vuza. *Setevoe izdanie. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14512>.
 33. OECD. *Teaching staff and non-teaching staff employed in tertiary education institutions*. 2012. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2012-table237-en>.
 34. OECD. *Trends in teachers' salaries, based on typical qualifications, between 2000 and 2013*. 2015. URL:

<https://doi.org/10.1787/eag-2015-table262-en>.

35. OECD. *Teachers' statutory salaries at different points in their careers, for teachers with the most prevalent qualifications defined at different points in the teachers' career*. Education at a Glance. 2017. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-table225-en>.

36. OECD. *Difference between advantaged and disadvantaged schools in the qualifications of science teachers*. 2018. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264301603-graph23-en>.

37. Usta H. Gonca. *Variables Related to Teachers' Assessment Qualifications and Attitudes. 8th ICEEPSY 2017*. The International Conference on Education & Educational Psychology. 2017. Pp. 609-620.

38. Alison J. Collective Memory Loss: secondary teachers and school qualifications in New Zealand. *Forum*. 2006. № 48 (3). Pp. 337-344. URL: <https://doi.org/10.2304/forum.2006.48.3.337>.

39. Benn M., Downs J. Teachers don't need qualifications. *Truth About Our Schools*. 2014. Pp. 95-108. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315658674-6>.

40. Carruthers C. K. The Qualifications and Classroom Performance of Teachers Moving to Charter Schools. *PsycEXTRA Dataset*. 2010. URL: <https://doi.org/10.1037/e722372011-001>.

41. OECD. *Inequity in access to educational resources: Percentage of teachers with university-level qualifications*. 2013. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264201132-table108-en>.

42. OECD. *Change in lower secondary teachers' actual and statutory salaries (2010, 2012 and 2014)*. 2016. URL: <https://doi.org/10.1787/eag-2016-graph225-en>.

43. Dubych K. V. *Osobystisno oriientovane vykhovannia studentiv v umovakh sotsiokulturnoho seredovyshcha vyshchoho navchalnogo zakladu*: dys. ... kand. ped. nauk. Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni V. Dalia. Luhansk, 2007. 297 s.

44. Bakhov I. S. Pedahohichni umovy formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti perekladachiv v systemi vyshchoi osvity. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni T. Shevchenka. Seriiia «Sotsiologhiia. Psykholohiia. Pedahohika»*. 2009. Dodatok 4. Tom II (14). Tem. vyp. № 3 «Vyshcha osvita u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru». S. 313–323.

45. Stasiuk V. D. *Pedahohichni umovy profesiinnoi pidhotovky maibutnikh ekonomistiv u kompleksi «shkola-vyshchyi zaklad osvity»*: dys. ... kand. ped. nauk. Pivdennoukrainskyi derzhavnyi pedahohichniyi universytet im. K. D. Ushynskoho. Odesa, 2003. 280 s.

46. Bahdueva A. V. *Pedahohycheskye usloviia formyrovannia professionalnoi hotovnosti budushchykh spetsyalystov s yspolzovanyem ynformatsionnykh tekhnolohyi (na prymere spetsyalnostei kadaastrovoho profylya)*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Buriatskyi hosudarstvennyi unyversytet. Ulan-Ude, 2006. 24 s.

47. Nazola O. V. *Pedahohichni umovy pidvyshchennia yakosti navchannia inozemnykh mov kursantiv vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv*: avtoref. ... kand. ped. nauk. Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmilnytskoho. Khmelnytskyi, 2005. 20 s.

48. Denyshchik O. I. *Formuvannia moralnoi kultury yak skladovoi profesiinnoi pidhotovky maibutnikh yurystiv*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichniyi universytet imeni Volodymyra Hnatiuka. Ternopil. 2010. 22 s.

49. Kozhemiako N. V. *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh molodshykh spetsialistiv z pravoznavstva u protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin*: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Kyiv, 2015. 22 s.

50. Pasenko I. *Pedahohichni umovy zastosuvannia kontekstnoho pidkhodu v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh bakalavriv z pravoznavstva. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*. URL: <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2018-2-52-60>.

51. Zoshii I. V. *Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv*: dys. ... kand. psykholoh. nauk. Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia». Ostroh, 2018. 289 s.

52. Kelemen R. Yu. *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh molodshykh spetsialistiv iz pravoznavstva zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*. 2020. № 90. S. 99-103. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-16>.

53. Lytvyn A. V. *Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy»*: prakt. posibnyk. – 2-e vyd., dop. i pererob. Lviv: LDUBZhD, 2018. 88 s.

54. Azgal'dov G. G., Rajhman E. P. *Ekspertnye metody v ocenke kachestva tovarov*. Moskva: Ekonomika, 1974. 152 s.

55. Yashkina O. I. *Statystychni instrumenty vyznachennia uzghodzhenosti dumok ekspertiv v marketynhovykh doslidzhenniakh. Ekonomichnyi visnyk Natsionalnogo tekhnichnogo universytetu Ukrainy «Kyivskyi politekhnichnyi instytut»*. 2013. № 10. S. 442–449.

56. Zhornova O., Zhornova O. *Naukovo-metodychne zabezpechennia navchalnogo protsesu u vyshchii shkoli: ustaleni normatyvy ta suchasni vymohy. Visnyk Knyzhkovoii palaty*. 2012. № 2. S. 1–4.

57. Mityushin A. A. *Refleksiya. Filosofskij enciklopedicheskij slovar'*. Redkol.: S. S. Averincev, E. A. Arab-Ogly, L. F. Il'ichyov i dr. 2-e izd. M.: Sov. enciklopediya, 1989. S. 555-556.

58. Rezvan O. O. *Formuvannia profesiino-refleksyvnoi pozytsii maibutnikh fakhivtsiv avtomobilno-dorozhnoi haluzi*. Kharkov: Tochka, 2015. 400 s.

59. Dulov A. V. *Sudebnaya psihologiya: uchebnoe posobie*. 2-e izd., ispr. i dop. Minsk: Vyshejschaya shkola, 1975. 464 s.
60. Boichuk V. M. Pidhotovka maibutnoho vchytelia v umovakh intensyvnoho rozvytku informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*. 2016. Vyp. 54. S. 25–28.
61. Sysoieva S. O. *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv: VD «ЕКМО», 2011. 324 s.
62. D'yachenko M. I. *Psihologiya vysšej shkoly: ucheb. posobie dlya vuzov*. Minsk: BGU, 1981. 383 s.

Рыси́нец Наталья Александровна

Лауазымы: Винница ұлттық техникалық университетінің тіршілік қауіпсіздігі мен қауіпсіздігі педагогикасы кафедрасының аспиранты

Пошта мекен-жайы: 21021, Украина, Винница, Хмельницкое көшесі, 95

Ұялы. тел: +38 (098) 058 77 53

Рыси́нец Наталья Александровна

Должность: аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности и педагогики безопасности, Винницкий национальный технический университет

Почтовый адрес: 21021, Украина, г. Винница, Хмельницкое шоссе, 95

Сот. тел: +38 (098) 058 77 53

Rysynets Natalia

Position: Postgraduate student of the Department of Life Safety and Safety Pedagogy, Vinnytsia National Technical University

Mailing address: 95, Khmel'nitskoe Highway, Vinnitsa, 21021, Ukraine

Mob. tel: +38 (098) 058 77 53