

специалност „Рехабилитатор” и е с възможности за усъвършенстване в специализирани центрове за социална рехабилитация и реадаптация.

- Основните фактори за формиране на професионалните компетенции на студентите от специалността са: качествено провеждане на практическото обучение и преддипломния стаж, ръководната роля на наставниците в учебно-практическите бази и работата в рехабилитационния екип.

- Гарант за качеството на обучението на студентите е прилагането на придобитите знания – теоретични и практически умения в учебно-практическите бази под ръководството на преподавател, съвместно с наставниците в рехабилитационния екип.

- Така осъществяната организация за работа и възможности за провеждане на преддипломния по програма Еразъм дава възможност за усъвършенстване на професионалните компетенции на бъдещите рехабилитатори и гарантира добра реализация.

- Добрата професионална подготовка и положителните личностни качества на студентите се постигат чрез качествено практическо обучение и сомообучение на бъдещите специалисти.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Йошинов, Р., И.Колева, Р. Паскалева, К. Костов, Въведение в дидактическите проблеми на рехабилитацията, Сп. „Физикална медицина, рехабилитация, здраве”, Брой 4, с: 26-33, 2010.

2. Митова М. Методика на обучението по практика в медицинските колежи, София, 1998, с. 132.

3. Паскалева Р., К.Костов, Хр. Милчева, К.Моллова, М.Петрова - Мястото и ролята на наставника при обучението по клинична практика на студентите от специалност „Рехабилитатор” в Медицински колеж – Стара Загора. Сп. „Превенция и рехабилитация”. Том 4, брой 1-2, с: 35-37, 2010.

4. Паскалева Р., Основни насоки при провеждането на преддипломния стаж на студентите от специалност «Рехабилитатор» в Медицински колеж – Стара Загора, *Научно-технологична сесия на ИНГА, София, юни 2011.*

5. Попов, Т., Хр. Милчева, Г. Петрова, Принципи и методика на обучението, под ред. на Т. Попов, Ст. Загора: “Кота принт”, 2006.

6. Наредба за единните държавни изисквания по специалностите от професионално направление “Здравни грижи” за образователно-квалификационна степен “Професионален бакалавър по..”, ДВ.бр.87, 2008г.

7. Наредба № 1 от 8.02.2011 г. за професионалните дейности, които медицинските сестри, акушерките, асоциираните медицински специалисти и здравните асистенти могат да извършват по назначение или самостоятелно. – ДВ, бр. 15 от 18 февруари 2011 г.

8. Програма ФАР – Икономическо и социално сближаване, Проект BG 0202.01, “Насърчаване на заетостта сред младежите”.

9. <http://www.baat.org>

#### СВЕДЕНИЯ ЗА АВТОРА

**Руска Василева Паскалева** - доктор по медицина, старши преподавател, ръководител на специалност „Рехабилитатор“ в Медицински колеж при Тракийски университет.

**Марина ПРОКОФ'ЄВА (Ялта, Україна)**

## ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТОВО-ГНОСТИЧНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Стаття присвячено визначенню основних критеріїв та рівнів сформованості змістово-гностичного компонента готовності майбутнього вчителя початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, обґрунтуванню їх показників для досягнення високих результатів у підвищенні рівня досліджуваного поняття, представлено результати констатувального етапу експерименту.*

*Ключові слова: готовність до реалізації диференційованого підходу, вчитель початкових класів, змістово-гностичний компонент, молодші школярі.*

*The article is devoted to the basic criteria and levels of research and substantial gnostic component in the formation of future primary school teachers' readiness for implementation of a differentiated approach in teaching younger students, the justification of their performance in order to achieve good results in raising test concepts is provided. The results of ascertaining phase of the experiment are presented.*

*Keywords: readiness for a differentiated approach implementation, primary school teacher, reflection, research and substantial gnostic component, younger students.*

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних напрямів сучасної науково-методичної та навчально-методичної діяльності української вищої школи на її шляху до євроінтеграції та гармонізації національних і міжнародних освітніх стандартів у контексті Болонського процесу є розроблення, впровадження й удосконалення інноваційних методик підготовки спеціалістів на основі передового зарубіжного і вітчизняного досвіду [1: 18]. Орієнтація на світовий стандарт освіти в умовах приєднання української держави до Болонського процесу передбачає нові підходи до підготовки вчителів, зокрема й початкових класів, і формування в них умінь, необхідних для творчої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом численних наукових досліджень, що охоплюють різноманітні її аспекти, зокрема: сучасна філософія вищої освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Андрущенко), проблеми неперервної професійної освіти, дидактики та методики навчання у вищій школі (А. Алексюк, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич), особистісно-орієнтований підхід до фахової підготовки (Г. Балл, О. Пехота, В. Рибалка); проблеми професійної підготовки вчителя початкових класів (Н. Глузман, В. Желанова, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, М. Марусинець). Актуальним напрямом реформування сучасної професійної освіти є підготовка майбутнього вчителя початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

**Мета написання статті** – подати результати дослідження рівня змістово-гностичного компонента готовності вчителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Готовність майбутнього вчителя початкової школи до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів розуміємо як складне, динамічне, цілісне особистісне утворення, що представляє єдність мотиваційно-ціннісного, змістово-гностичного, процесуального, дослідницько-рефлексивного компонентів, професійних якостей і здібностей, наявність і ступінь сформованості яких забезпечують результативність виховання, освіти і навчання молодших школярів.

У готовності вчителів до професійної діяльності виокремлюють певні компоненти, наприклад, ціннісно-мотиваційний (система мотивів), змістовно-операційний (система професійних знань, умінь і навичок, якостей, необхідних для ефективної реалізації професійно-педагогічної діяльності) та рефлексивний (усвідомлене ставлення до діяльності) [3]. У нашому дослідженні виділено чотири основні структурні компоненти готовності вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів: мотиваційно-ціннісний, змістово-гностичний, процесуальний, дослідницько-рефлексивний.

В експериментальному дослідженні брали участь 402 обстежуваних – студентів спеціальності «Початкова освіта».

Охарактеризуємо стан сформованості змістово-гностичного компонента.

Показниками рівня сформованості змістово-гностичного компонента готовності були:

- знання соціально-історичних передумов та теоретико-педагогічних аспектів виникнення та перспективного розвитку ідеї диференціації в освіті; сутності диференціації освіти (процесуальний аспект, результативний аспект); основних підходів до проблеми вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів та їхніх груп: класифікація та характеристика вивчення особистості дітей; їхніх індивідуально-психологічних особливостей, шляхи виокремлення особливостей учнів та їх теоретичне обґрунтування; основних засобів, видів, способів, методів, технологій реалізації диференційованого підходу в навчанні; проблем і труднощів реалізації даного підходу;

- уточнення та поглиблення особистісного смислу психолого-педагогічних знань у результаті їх апробування у власній педагогічній діяльності.

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики професійної підготовленості майбутнього вчителя, ми вважали за необхідне визначити якісну характеристику рівнів сформованості змістово-гностичного компонента під час фахової підготовки.

*Високий (творчий) рівень:* студент виявляє індивідуальну активність та сталий інтерес до теоретичних знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми диференційованого навчання; отримання теоретичних знань із прогресивного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду; глибоко володіє психолого-педагогічними знаннями про сутність і закономірності

психологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку, провідні чинники, умови та механізми навчання молодших школярів; виявляє здатність до поєднання суперечностей; уміння системно осмислювати педагогічні явища та ситуації; здатність швидко продукувати велику кількість ідей; здатність швидко переключатися та знаходити нестандартні рішення. Наявний фонд знань з проблеми доповнюється за рахунок знань міждисциплінарного характеру, що сприяють цілісному сприйняттю даної проблеми.

*Достатній (продуктивний) рівень:* фонд знань включає в себе не тільки факти, а й поняття, гіпотези, концепції. При описі проблеми факти перекладаються на мову педагогічних понять, і на цій основі вирішуються задачі. Студент усвідомлює важливість та виявляє сталий інтерес до теоретичних знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми диференційованого навчання; виявляє інтерес до поглиблення вже отриманих теоретичних знань із прогресивного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду; виявляє здатність до поєднання суперечностей; уміння системно осмислювати педагогічні явища та ситуації; володіє психолого-педагогічними знаннями про сутність, закономірності психологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку. Студент відповідає правильно, достатньо обґрунтовано. Вміє самостійно аналізувати, робити висновки.

*Середній (репродуктивний) рівень:* студент усвідомлює важливість та виявляє інтерес до теоретичних знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми диференційованого навчання; володіє психолого-педагогічними знаннями про сутність і закономірності психологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку, провідних чинників, умов та механізмів навчання молодших школярів. Студент відповідає правильно, але недостатньо обґрунтовано. Вміє аналізувати, робити висновки за допомогою інструкцій викладача. Характерне знання індивідуальних особливостей учнів, що роблять істотний вплив на успішність навчання, а також можливостей їхнього врахування та формування при здійсненні диференційованого підходу.

*Низький (пропедевтичний) рівень:* знання являє собою опис фактів, не переведених на мову педагогічних категорій. Знання про індивідуально-типологічні особливості учнів носять розрізнений характер. Вирішуються задачі «за зразком». Робляться спроби постановки задач на основі власних знань в області досліджуваної проблеми. Завдання, пов'язані з перенесенням методолого-теоретичних знань на методико-технологічні, вирішуються слабо.

Рівень сформованості **змістово-гностичного компонента готовності** майбутніх учителів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів визначали за результатами анкетування, тесту, експериментального завдання з психологічним текстом та письмової роботи, яка виконувала інформативну й організаційну функції. Інформативна функція полягала у встановленні рівня знань студентів контрольної та експериментальної груп, а організаційна – у визначенні теоретичних питань курсу, відповідь на які викликала особливі труднощі у студентів.

Програма діагностики студентів передбачала аналіз їхніх відповідей на *питання анкети*, зміст яких дозволив би визначити ставлення студентів до проблеми навчання учнів на основі врахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей; з'ясувати усвідомленість в розумінні студентами сутності такого виду навчання та складності його здійснення; виявити їхній рівень готовності до реалізації диференційованого підходу у навчанні молодших школярів і визначити адекватність самооцінки студентів.

Отримані результати свідчать, що більша частина респондентів (89,7%) позитивно ставляться до реалізації на практиці ідеї навчання учнів на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей, причому 41,7% з них розуміють важливість здійснення цього процесу постійно. Однак 10,3% респондентів не бачать реальних шляхів реалізації такого навчання.

Аналіз даних результатів показує, що тільки 50,3% респондентів мають уявлення про сутність навчання на основі врахування індивідуальних особливостей учнів і розуміють, що врахування індивідуальних особливостей повинно мати місце як у змісті навчання, так і у використовуваних при цьому методах, формах роботи. 9,2% респондентів в якості засобу врахування індивідуальних особливостей не розглядають зміст навчання; 31,3% опитаних не показують напрямків врахування індивідуальних особливостей учнів, зосереджуючи свою увагу тільки на їх відборі.

148 респондентів (75,9%), визначаючи критерій вибору індивідуальних особливостей, що підлягають врахуванню при навчанні учнів початкових класів, вказали на важливість вибору тих особливостей, які роблять істотний вплив на результати навчання; 36 респондентів (18,5%) відзначили, що це повинні бути особливості, що впливають на успішність навчання і самі формуються при цьому, 7 респондентів (3,6%) утруднились у виборі критерію, а 4 (2,1%) замість

критерію перерахували конкретні індивідуальні особливості, які, на їхню думку, повинні підлягати врахуванню при навчанні учнів.

У процесі анкетування студентам необхідно було перерахувати індивідуальні особливості людини, про які респонденти мають уявлення, і вибрати з них ті, на основі врахування яких має здійснюватися навчання учнів. До такої групи індивідуальних особливостей були віднесені: переважаючий тип пам'яті – 130 чол. (66,7%); особливості уваги – 75 чол. (38,5%); особливості мислення – 65 чол. (33,3%); особливості сприймання – 58 чол. (29,7%); стан здоров'я – 55 чол. (28,2%); тип темпераменту – 41 чол. (21%); особливості характеру – 20 чол. (10,3%); працездатність – 20 чол. (10,3%); сформованість розумових операцій – 15 чол. (7,7%).

Тільки деякі з індивідуальних особливостей, представлені у відповідях на попереднє запитання, були охарактеризовані і показані можливості їх урахування в навчанні. Так, особливості різних типів пам'яті були описані більшістю респондентів (51,3%), особливості різних типів темпераменту – 31 респондентом (15,9%); особливості різних видів мислення – 25 респондентами (12,8%); особливості теоретичного та емпіричного типів мислення – 6 респондентами (3,1%). Ніхто із опитаних не зміг конкретизувати індивідуальні особливості сприймання, уваги.

Значна частина студентів виявляє педагогічні знання про специфіку врахування індивідуальних особливостей учнів як при підготовці до уроку (32,1%), так і в процесі його проведення (38,1%); але деякі з студентів вміють розробляти диференційовані завдання з предметів відповідно до індивідуальних особливостей учнів (14,3%); студенти не вміють диференціювати матеріал за ступенем складності й труднощі; небагато студентів, які вміють підбирати індивідуальні контрольні завдання (7,1%), дозувати навчальний матеріал (3,8%), хоча в загальному вигляді вони намагаються описувати індивідуальні завдання як при підготовці до уроку (21,4%), так і в ході його проведення (35,7%).

Студенти слабо володіють технологією визначення прогалин у знаннях учнів (3,8%), що свідчить про незнання ними як змісту предметів, так і методики дослідження й аналізу прогалин. Студенти майже не володіють уміннями з організації засвоєння нового матеріалу у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, не диференціюють і не індивідуалізують домашні завдання.

Особливі труднощі відчувають студенти в індивідуалізації та диференціації навчального процесу на етапі перевірки знань: вони не вміють виділити коло опитуваних з певними цільовими установками педагога, скомплектувати групу учнів з метою взаємоперевірки та взаємодопомоги у відповідності з індивідуальними здібностями і якостями особистості; не володіють варіюванням критеріїв оцінок для різних категорій учнів; не використовують прийоми індивідуального опитування, відомі з досвіду роботи педагогів-новаторів. Не готові студенти до випереджувальної роботи з сильними і слабкими учнями.

Для виявлення рівня змістово-гностичного компонента готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів студентам було запропоновано виконати письмову роботу, тестове завдання та експериментальне завдання з вивчення їхнього професійно-педагогічного тезаурусу.

Письмова робота містила такі питання: 1) для чого вчителю треба знати вікові та індивідуальні особливості учнів? 2) охарактеризуйте особливості розвитку дитини у молодшому шкільному віці; 3) за якими напрямками здійснюється диференціація навчання у початковій школі? 4) охарактеризуйте рівні диференціації загальної середньої освіти в Україні? 5) на які групи можна поділити учнів за їхніми навчальними можливостями? 6) розкрийте шляхи здійснення диференціації навчання у діяльності вчителя початкової школи.

Наводимо зміст експериментального завдання.

1. Вам пропонується ряд термінів з педагогічної психології та педагогіки. Уважно прочитайте їх і підкресліть: двома лініями ті, які ви часто використовуєте; однією лінією – ті, які ви рідко використовуєте в педагогічному спілкуванні; поняття, які ви не використовуєте, закресліть.

Адаптація, аудіал, візуал, вікові особливості, гіперактивність, гомогенна диференціація, гетерогенна диференціація, дезадаптація, диференціація навчання, диференційований підхід, домінувальний канал сприймання, індивід, індивідуальність, індивідуалізація навчання, індивідуальний стиль діяльності, індивідуально-типологічний підхід, кризи вікові, класи корекційно-розвивального навчання, особистість, меланхолік, мотив, мотивація, мислення, спостережливість, навички, неуспішність, научуваність, навченість, навчання, обдарованість,

відставання, професійна орієнтація, психодіагностика, рефлексія, сензитивний період, здібності, темперамент, технологія навчання, труднощі в навчанні, вміння, рівень домагань, засвоєння, стомлення, вчення, флегматик, характер, ціннісні орієнтації, емпатія.

Дайте короткі визначення наступних понять: індивідуалізація навчання, диференціація навчання, навченість, здатність до навчання, научуваність, обдарованість, неуспішність, гомогенна диференціація, гетерогенна диференціація.

Обведіть номери тих понять, які викликали у вас труднощі в їх визначенні. Чим ви пояснюєте виникнення у вас труднощів у визначенні деяких понять?

Кожна відповідь оцінювалася чотирма балами. Критеріями оцінювання були правильність та глибина розуміння студентами сутності та окремих питань методики реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів: «0» – відповіді немає; «1» – відповідь частково правильна; «2» – відповідь неповна правильна; «3» – відповідь повна правильна. Таким чином, максимальна сума балів, яку могли набрати студенти, становила  $6 \times 3 = 18$  балів.

За отриманими результатами ми визначили межі коливань рівнів сформованості у студентів змістово-гносичного компонента стосовно реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів. За основу розрахунків було покладено методику А. Наследова, інтерпретовану до розробленої нами експериментальної підготовки майбутніх учителів початкових класів [2].

**Визначення інтервалу рівнів сформованості у студентів змістово-гносичного компонента до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів**

Рівень	Інтервал	Бали
Низький (пропедевтичний)	0,055 – 0,291	1 – 5
Середній (репродуктивний)	0,292 – 0,528	6 – 9
Достатній (продуктивний)	0,529 – 0,765	10 – 13
Високий (творчий)	0,766 – 1,00	14 – 18

Користуючись таблицею, ми розрахували кількість студентів, готовність яких відповідає кожному із чотирьох рівнів. Результати обчислення сформованості у студентів змістово-гносичного компонента готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів у констатувальному експерименті представлено у таблиці.

**Сформованість у студентів змістово-гносичного компонента готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів**

Рівні	Інтервал	За результатами письмової роботи		За результатами тестування		За результатами експериментального завдання		Середнє значення
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	
Низький (пропедевтичний)	0,055 – 0,291	111	27,61	98	24,37	98	24,37	25,99
Середній (репродуктивний)	0,292 – 0,528	203	50,49	200	49,75	200	49,75	50,12
Достатній (продуктивний)	0,529 – 0,765	68	16,91	75	18,66	77	19,15	17,78
Високий (творчий)	0,766 – 1,00	20	4,99	29	7,22	27	6,73	6,11

Отримані результати дали підставу обчислити середнє значення коефіцієнта сформованості у студентів змістово-гносичного компонента готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів за формулою, де  $d$  – сума набраних балів усіма студентами,  $i$  – максимально можлива сума балів, яку вони могли отримати.

Сума набраних балів студентами у констатувальному експерименті за результатами письмової роботи становила 2961 бали, за результатами тестового завдання – 3138 балів, за результатами експериментального завдання – 3118, а максимально можлива кількість –  $402 \times 18 \times 3 = 7236 \times 3 = 21708$  бала, тоді:

$$= 9217/21708 = 0,422$$

Середнє значення коефіцієнта сформованості у студентів змістово-гностичного компонента до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів відповідає елементарному рівню.

**Висновки.** Результати діагностики рівнів готовності студентів до зазначеної діяльності зумовили необхідність подальшого наукового пошуку щодо розроблення та висвітлення моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артикуца Н. В. Освітні інновації у контексті євроінтеграційних процесів / Н.В. Артикуца. // Вища освіта України. Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти / АПН України, Ін-т вищої освіти ; [відп. ред. вип. Маноха І. П.]. – К. : Гнозис, 2007. – Дод. 3, (т. 5). – С. 15-23.

2. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.

3. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Прокоф'єва Марина Юрївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, зав. кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

**Лілія РЯБОВОЛ (Кіровоград, Україна)**

## ПРАВОВА ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА, ПРАВОВІ ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ

*У статті визначено поняття «правова предметна компетентність», проведено аналіз її структури, з'ясовано й охарактеризовано структурні компоненти (когнітивний, ціннісний, діяльно-процесуальний); визначено поняття «правова предметна компетенція», встановлено перелік (когнітивна, аксіологічна, практично-поведінкова) та сутність правових предметних компетенцій.*

*Ключові слова: правова предметна компетентність; правова предметна компетенція; компоненти правової предметної компетентності: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, практично-поведінковий; правові предметні компетенції: когнітивна, аксіологічна, практично-поведінкова.*

*The article defines the concept «substantive legal competence», the analysis of its structure has been determined and the structural components (cognitive, evaluative, action-procedure), the concept of «legal subject matter jurisdiction» have been characterized; the list (cognitive, axiological, practical and behavioral) and legal entity subject competencies have been set.*

*Keywords: legal subject matter expertise, legal subject matter jurisdiction, the legal components of the subject competence: cognitive, value-motivational, practical behavioral, legal substantive competence: cognitive, axiological, practical behavior.*

**Постановка проблеми.** Сучасне соціальне замовлення може бути задоволено лише за умови реалізації в практику загальноосвітньої школи компетентнісного підходу, що передбачає її переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, а також зумовлює результативно-цільову спрямованість освіти й полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь, навичок на формування і розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [8].

Актуальність упровадження компетентнісного підходу в правову освіту обґрунтовується важливістю і необхідністю формування у людини правової компетентності, оскільки вона має бути спроможною співвідносити свої дії з чинним законодавством, жити й діяти згідно з його нормами, оцінювати своє життя та життя інших людей з позицій права. Правова освіта передбачає опрацювання великого обсягу правової інформації, що часто змінюється, отже, не може зводитися лише до вивчення законодавства, до простої комбінації юридичних відомостей і навичок, а має забезпечувати розвиток в учня здатності керуватися відповідними знаннями в сучасному суспільному та повсякденному житті, вміння, діяти відповідно до вимог права, закону, вирішувати реальні завдання у сфері відносин, урегульованих правом, а також поєднання правових знань із внутрішньою позицією особистості.