

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Макарова Ольга Анатольевна

**РЕАЛИЗАЦИЯ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА К
ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ
(на примере иностранного языка)**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
кандидат педагогических наук,
доцент М. А. Ковардакова

Ульяновск – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ.....	21
1.1. Ситуационный подход в системе приоритетных методологических подходов, обеспечивающих реализацию и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы высшего образования.....	21
1.2. Профессиональная компетентность как интегральная характеристика личности юриста и ее формирование в условиях взаимодействия образовательных и профессиональных стандартов.....	44
1.3. Сущность ситуационного подхода в образовании и его дидактический потенциал в формировании профессиональной компетентности будущих юристов	69
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ПОЛУЧАЮЩИХ ПРОФЕССИЮ ЮРИСТА	96
2.1. Ситуационные задачи и упражнения как эффективное средство выработки у студентов оптимальных способов и алгоритмов юридической деятельности	96
2.2. Моделирование процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода на занятиях иностранного языка.....	126
2.3. Критериальная характеристика и методика исследования эффективности процесса формирования профессиональной компетентности студентов, получающих профессию юриста, на основе ситуационного подхода.....	152
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	186
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	193
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	222

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные процессы глобализации и интеграции ставят перед обществом задачи по формированию современного востребованного специалиста. С учетом быстро изменяющихся условий труда и межличностного взаимодействия невозможно определить конечный объем необходимых знаний у будущего специалиста, так как знаниевая составляющая его готовности к профессиональной деятельности расширяется с каждым днем. Однако у преподавателей вузов должны быть ориентиры, на которые нужно опираться в подготовке кадров с высшим образованием. Таким своеобразным ориентиром в наше время стала компетентность, которая подразумевает наличие у выпускника готовности и способности рационально решать возникающие в ходе его работы текущие и внештатные ситуации.

Современные требования к профессиональной подготовке кадров Правительство Российской Федерации установило в следующих законодательных актах: Федеральный Закон от 29.12.2012 года №273 «Об образовании в Российской Федерации», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Национальный проект «Образование» и др.

В соответствии с указанными нормативными документами современный Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (далее ФГОС ВО) реализуется в рамках компетентностного подхода с учетом требований соответствующих профессиональных стандартов.

Необходимость рассмотрения проблем формирования профессиональной компетентности студентов, получающих профессию юриста, диктуется новым социальным заказом к специалистам данного профиля. Компетентное решение проблем в области защиты прав людей, как на государственном, так и на местном уровне, на производстве, в семье, является приоритетным для Российского государства.

Проблема качества подготовки специалистов в вузе, в том числе и юристов, обострилась в связи с тем, что с 1 июля 2016 года на законодатель-

ном уровне Правительством РФ были введены профессиональные стандарты. Юриспруденция была одной из сфер, для которой разрабатывались стандарты в первую очередь. Однако многие исследователи говорят о том, что до сих пор профессиональное образование и практическая профессиональная деятельность оторваны друг от друга (В.И. Блинов, О.В. Горшкова, И.И. Дроздова, В.Н. Ждан, Д.И. Кравцов, В.М. Моргунов, Ж.С. Позднякова и др.).

Профессиональная компетентность на протяжении последних двух десятилетий была предметом исследования таких ученых, как В.И. Байденко, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Хуторской и др. Проблеме профессиональной подготовки юристов посвящены диссертационные исследования Н.В. Львовой, касающиеся производственной практики как средства формирования профессиональной компетентности будущих юристов (2009 г.), И.А. Жуковой, рассматривающей контекстное обучение в качестве средства формирования исследуемого феномена (2011 г.), Р.Р. Хайрутдиновой по теме формирования профессиональных компетенций будущих юристов посредством учебных деловых игр (2012 г.), Э.Н. Нигматуллиной, исследующей педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов, обучающихся по направлению «Международные отношения» (2014 г.).

В ряде диссертационных работ исследуется процесс формирования разных видов профессиональной компетентности будущих юристов в вузе: информационной (И.А. Кулантаева, 2004 г.), педагогической (О.С. Захарова, 2007 г.), социальной (Н.С. Малюткина, 2007 г.), конфликтологической (К.Э. Маркарова, 2009 г.), коммуникативной (А.Б. Храмцова, 2009 г., О.А. Желнова, 2011 г.). Формирование иноязычной компетентности студентов, получающих профессию юриста, стало предметом исследования В.Ф. Аитова, Г.С. Архиповой, Ж.В. Глотова, И.Н. Кваши, А.Н. Кузнецова, М.М. Лаврененко, К.В. Стрекаловой, Н.П. Хомяковой и др. Также представляют интерес статья К.М. Левитана, касающаяся развития компетентной личности юриста на полилингвальной основе (2014 г.), и работа А.Н. Лунева, Н.Б. Пугачевой,

Л.З. Стуколовой, в которой межпредметная интеграция рассматривается как основа формирования профессиональных компетенций юриста-международника (2014 г.).

Новая личностно-ориентированная парадигма образования требует и современных методологических подходов к ее реализации, среди которых находится и ситуационный подход, позволяющий актуализировать глубинные механизмы формирования такого новообразования в личностной сфере субъекта юридической деятельности, как профессиональная компетентность.

Глубокий анализ состояния проблемы ситуационного подхода в образовании проведен В.В. Сериковым (2008 г.). Эмпирическому приложению ситуационного подхода посвящен ряд работ Н.В. Гришиной. Роль ситуационного подхода в познании рассмотрена в докторской диссертации П.В. Векленко (2013 г.). Понятие «ситуационный подход» в педагогике часто соединяется с другими понятиями: ситуационно-прогностический подход (Г.А. Жаркова), ситуационно-средовой подход (Н.В. Ходякова), ситуационно-проблемный подход (С.А. Хазова).

Ситуационному подходу к формированию правовой компетентности будущих менеджеров посвящена диссертационная работа Н.В. Юрасюк (2009 г.), речевой компетентности студентов экономических специальностей – Т.Ф. Новиковой (2010 г.). Несмотря на существование научной школы ситуалогии в юриспруденции (Т.С. Волчецкая), в сфере дидактики юридического образования выполнены лишь две диссертационные работы, касающиеся ситуационного подхода: Л.В. Мокиной о формировании у будущих юристов представлений о социальной ответственности посредством ситуационных заданий (2007 г.) и Е.О. Филипповой о проблемных ситуациях как средстве формирования прогностических умений (2012 г.).

Проблеме ситуационного подхода в обучении иностранному языку посвящены работы Н.Д. Гальсковой, А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, В.Л. Скалкина. Они подчеркивают, что диалогическая речь осуществляется в условиях определенной ситуации, а ситуативность – это важнейший признак диалогич-

ческой речи. В работах Ю.Н. Храмовой, Р.Д. Хайруллина описаны некоторые методы ситуационного подхода к обучению студентов-юристов на занятиях иностранного языка. Однако проблема реализации ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов в процессе изучения иностранного языка не была предметом специального исследования.

Таким образом, налицо **противоречия** между:

- социальным заказом системе высшего образования на формирование компетентной личности юриста и недостаточным уровнем готовности к профессиональной деятельности выпускников вузов;
- между требованиями рынка труда к уровню профессиональной компетентности юриста и несогласованностью между собой профессиональных и образовательных стандартов высшего образования;
- дидактическим потенциалом ситуационного подхода и слабой разработанностью технологических механизмов его реализации в профессиональной подготовке юристов;
- необходимостью формирования профессиональной компетентности с первых дней обучения студентов в вузе и недостаточным педагогическим влиянием на ее формирование на начальном этапе обучения (1, 2 семестры);
- возможностями иностранного языка в формировании профессиональной компетентности будущих юристов в вузе и слабой мотивацией к овладению им студентов неязыковых факультетов и вузов;
- преобладанием пассивных форм и методов обучения в высшей школе и необходимостью применения интерактивных способов обучения, обеспечивающих готовность выпускника вуза к разрешению типичных и нетипичных ситуаций в реальной юридической практике.

Выявленные противоречия обусловили **проблему** настоящего исследования: каковы теоретико-методологические основы и дидактические возможности ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях по иностранному языку в вузе?

С учетом выявленных противоречий и постановкой научной проблемы была сформулирована **тема исследования:** «Реализация ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов в вузе (на примере иностранного языка)».

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование и моделирование процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов в вузе на основе ситуационного подхода (на примере иностранного языка).

Объектом исследования является профессиональная подготовка юристов в высшем учебном заведении.

Предметом исследования выступает процесс реализации ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов в вузе (на примере иностранного языка).

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что процесс формирования профессиональной компетентности студентов, осваивающих профессию юриста в вузе, будет происходить более эффективно, если: в исследуемом процессе используется дидактический потенциал ситуационного подхода; дана развернутая характеристика профессиональной компетентности юриста с учетом требований работодателей, зафиксированных в профессиональных стандартах; использованы возможности ее формирования на начальном этапе обучения в вузе на занятиях по иностранному языку (1, 2 семестр); разработана, теоретически обоснована и верифицирована модель формирования профессиональной компетентности студентов – будущих юристов на основе ситуационного подхода в процессе изучения иностранного языка.

Цель теоретико-методологического обоснования и моделирования процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов в вузе на основе ситуационного подхода (на примере иностранного языка) декомпозируется на ряд **задач:**

1. Выявить роль и место ситуационного подхода в системе приоритетных методологических подходов, обеспечивающих реализацию и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы высшего образования, раскрыть его дидактический потенциал в формировании профессиональной компетентности будущих юристов в процессе изучения иностранного языка.

2. Уточнить содержание профессиональной компетентности как интегральной характеристики личности юриста в условиях взаимодействия образовательных и профессиональных стандартов.

3. Создать структурно-функциональную модель процесса формирования профессиональной компетентности студентов – будущих юристов на основе ситуационного подхода на занятиях иностранного языка и опытно-экспериментальным путем проверить ее эффективность.

4. Раскрыть специфику профессиональных ситуационных задач, применяемых для формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка, и разработать алгоритм их решения.

5. Разработать критериальный аппарат для осуществления мониторинга процесса формирования профессиональной компетентности студентов с целью оценки его эффективности.

В качестве **теоретической базы исследования** были использованы: ситуационный подход (П.В. Векленко, Т.С. Волчецкая, Н.В. Гришина, Г.А. Жаркова, О.А. Крысанова, Л. В.Мокина, Н.М. Солодухо, Е.И. Трубицин, Н.В. Юрасюк и др.), компетентностный подход, который способствует формированию у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных и иных задач, составляющих содержание образования (А.И. Артюхина, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Дж. Равен, В.В. Сериков, А.П. Усольцев, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской, А.А. Шехонин и др.), системный подход, который рассматривает образование как целостный процесс (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.С. Ильина, Б.Ф. Ломов, В.А. Сластенин, Э.Г. Юдин и др.); аксиологический подход, представители

которого (Б.М. Бим-Бад, А.М. Булынин, Б.И. Додонов, А.В. Кирьякова, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, С.И. Маслов, Т.А. Маслова и др.) апеллируют к личности обучаемого как высшей ценности и ориентиру всего образовательного процесса; теория системного характера проявления качеств личности в деятельности, которая полезна для педагогики тем, что дает представление о причинах, мотивах и взаимосвязи свойств личности обучаемого и их влиянии на его поведение в образовательном процессе (Б.Ф. Ломов, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Д. Шадриков и др.).

Также использовались основные положения концепций: профессионального образования (Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.В. Леонтьев, Н.Б. Шмелева и др.), индивидуального подхода (Ю.К. Бабанский, М.Н. Берулава, Е.Д. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.В. Хуторской, Д.Б. Эльконин, А.А. Кирсанов, С.Л. Рубинштейн, Г.К. Селевко, И.С. Якиманская и др.), деятельностного подхода (Б.Г. Ананьев, В.А. Бажанов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин), личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, М.И. Лукьянова, С.Н. Митин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), контекстного подхода (А.А. Вербицкий, И.А. Жукова, В.Г. Калашников, Н.П. Хомякова и др.), культурологического подхода (В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, Е.Д. Жукова, С. В. Кульневич и др.).

Гипотеза, цели и задачи определили круг **методов** исследования. Все использованные в работе методы можно сгруппировать следующим образом. Первая группа – это теоретические методы, а именно общенаучные логические методы (анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, моделирование, индукция, дедукция, аналогия), а также анализ философской, психолого-педагогической, специальной юридической и методической литературы по проблеме исследования; анализ ФГОС ВО, профессиональных стандартов, программ по дисциплинам и другой специальной документации. Вторая группа – эмпирические методы: педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, интервьюирование, оценка,

самооценка, анализ продуктов учебной деятельности студентов. Третья группа – методы математической и статистической обработки экспериментальных данных, полученных в ходе исследования.

Опытно-экспериментальной базой исследования явилось ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет». В исследовании приняли участие 213 студентов первого курса направления подготовки «Юриспруденция» юридического факультета. Исследование проходило в три этапа.

Первый (теоретический) этап проходил в 2015-2016 гг. В этот период осуществлялось изучение эмпирического материала, анализировались требования ФГОС ВО и профессиональных стандартов к уровню подготовки юристов, проводилась селекция необходимых теоретических концепций, теорий и методик, необходимых для исследования, формулировались противоречия, проблема, цель и задачи исследования, уточнялось содержание используемых понятий и терминов, проектировалась теоретическая модель формирования профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода на занятиях иностранного языка.

На втором (опытно-экспериментальном) этапе (2016-2018 гг.) разрабатывался фонд ситуационных заданий и упражнений для формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка, проводился педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий этапы), в ходе которого проверялась эффективность разработанной модели, разрабатывались диагностические материалы, призванные выявить уровень сформированности каждого из компонентов профессиональной компетентности юристов.

Третий (аналитико-обобщающий) этап – 2018-2019 гг. В этот период был проведен контрольный этап педагогического эксперимента. Сравнение данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента, их анализ и статистическая обработка позволили сформулировать основные положения и выводы исследования. На данном этапе были намечены перспективы дальнейшего изучения научной проблемы формирования профессиональной ком-

петентности юристов в образовательном процессе вуза, осуществлялось литературное оформление текста диссертационного исследования.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что:

- определены роль и место ситуационного подхода в методологии современного высшего образования, заключающиеся в том, что данный подход, находясь на конкретно научном уровне системы современных методологических подходов, тесно связан и взаимодействует с другими подходами (аксиологическим, системным, деятельностным, акмеологическим, личностно-ориентированным, культурологическим и пр.), выступает реальной психолого-педагогической основой для реализации компетентностного подхода, способствует воплощению личностно-ориентированной парадигмы, являясь ее конкретизацией в сфере профессионального образования;

- на основании социально- и структурно-психологического анализа профессиональной деятельности юриста в ходе исследования уточнено содержание его профессиональной компетентности как интегральной характеристики личности, которая в условиях взаимодействия образовательных и профессиональных стандартов представлена системой следующих взаимосвязанных между собой компонентов: мотивационно-ценностного, гностического (когнитивного), деятельностного (содержащего регулятивную и рефлексивно-статусную составляющие), профессионально-коммуникативного (включающего и иноязычную профессионально-коммуникативную компетентность), а также совокупности профессионально значимых личностных качеств и способностей (справедливость, принципиальность, честность, гражданское мужество, чувство долга и др.);

- сконструированная, апробированная и верифицированная структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущего специалиста юридического профиля в ходе изучения иностранного языка на основе ситуационного подхода позволяет целостно и последовательно отразить и воспроизвести в обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и существенные особенности изучаемого процесса, установить и

реализовать междисциплинарные связи между правовыми дисциплинами и иностранным языком путем решения междисциплинарных ситуационных задач;

- выявлена специфика применяемых для формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях по иностранному языку профессиональных ситуационных задач, которая заключается в том, что они носят наддисциплинарный характер, имеют два взаимосвязанных контента (правовой и лингвистический), требуют для решения актуализации и адекватного применения правовых, экстралингвистических и лингвистических знаний и умений, лексических и грамматических конструкций, мотивируют обучающихся на выполнение своих будущих профессиональных функций и применение для этого иностранного языка, тем самым одновременно способствуют выработке у студентов оптимальных способов и алгоритмов юридической деятельности, формируют иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность, позволяющую будущим юристам осуществлять межкультурную профессиональную деятельность и межкультурное профессиональное взаимодействие;

- выделенные в ходе исследования критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, профессионально-коммуникативный и личностно-профессиональный), уровни (потенциальный, адаптивный, нормативный, перспективный) и их показатели позволяют прогнозировать и оценивать эффективность формирования профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода в процессе изучения иностранного языка, что является определенным вкладом в педагогическую теорию измерения качества образовательных результатов.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

- доказана эффективность и перспективность ситуационного подхода к профессиональной подготовке юристов, дидактический потенциал которого заключается в том, что он актуализирует глубинные механизмы формирова-

ния такого новообразования в личностной сфере субъекта юридической деятельности, как профессиональная компетентность, на трех ее уровнях: специальном (система умений и навыков, обеспечивающих решение типовых и нетиповых профессиональных задач), социально-профессиональном (социальная и специальная компетентность, позволяющая студенту решать проблемы профессиональной самореализации) и индивидуально-ценностном (сформированность ценностно-смысловых ориентаций будущего юриста, механизмов личностного саморазвития);

- теория и методика профессионального образования дополнена авторской структурно-функциональной моделью, являющейся аналогом процесса формирования профессиональной компетентности будущего юриста в вузе на основе ситуационного подхода и включающей шесть взаимосвязанных блоков: целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-диагностический и блок педагогических условий, позволяющей расширить теоретические представления об объекте педагогического исследования, систематизировать влияющие на него факторы, обеспечить в итоге ее реализации достижение заданных цели и задач, мысленно прогнозировать возможности его совершенствования;

- уточнено содержание понятия «ситуационная задача» как разновидности метода ситуационного анализа, представляющая собой: методический приём, имитирующий практически значимую профессиональную ситуацию, которая может возникнуть в реальной действительности; приём, применяемый с целью формирования общих и профессиональных компетенций, соответствующих основным видам профессиональной деятельности и требующий от субъекта образовательного процесса осуществления различных процедур, связанных с аналитической деятельностью и выбором решения из их множества, близкого к оптимальному; прием, позволяющий представить образовательные результаты как комплекс умений и навыков, основанных на знаниях, полученных не до, а в процессе применения их на практике за счёт усвоения

методов работы с информацией и разных способов профессиональной деятельности;

- предложен алгоритм решения профессиональных ситуационных задач как средства формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях по иностранному языку, состоящий из следующих последовательных этапов: «подготовка», «критерии», «актуализация», «проблема», «цель», «теория», «выбор», «результат», «генерализация», «перевод», «презентация», «оценка», каждому из которых соответствует свой вид учебно-познавательной деятельности и критерии для оценивания их решений;

- на основании теоретического анализа решаемой в исследовании проблемы и опытно-экспериментальной работы были выделены две группы педагогических условий, способствующих формированию профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода в ходе изучения иностранного языка: условия, касающиеся подбора и разработки ситуационных задач и упражнений (например, целенаправленное создание педагогом ситуации, требующих от студента моделирования профессиональных действий юриста на основе их рефлексии, осмысления и переосмысления в совместной групповой деятельности) и условия, связанные с методикой применения ситуационных задач и упражнений (например, поэтапное усложнение ситуационных задач и упражнений от простых до сложных, многокомпонентных; побуждение студентов к модификации ситуации посредством изменения ее отдельных базисных характеристик, что будет способствовать изменению поведения и взаимодействия участников данной ситуации).

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что:

- уточненное в ходе исследования содержание профессиональной компетентности будущих юристов в условиях согласования образовательных и профессиональных стандартов, определение и описание ее структурных компонентов могут быть использованы при совершенствовании профессиональ-

ных компетенций, заданных федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлениям юридической подготовки на основании требований рынка труда;

- выявленный дидактический потенциал ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка позволит педагогической практике высшего образования обеспечить более высокий уровень готовности специалистов к компетентному решению проблем в области защиты прав людей, как на государственном, так и на местном уровне, на производстве, в семье, будет способствовать более эффективному осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия, профессионального общения на иностранном языке;

- характеристика критериев и описание уровней сформированности профессиональной компетентности юристов, выявленных в ходе исследования, в совокупности с предложенными методиками диагностики всех составляющих ее компонентов позволяют осуществить в вузе мониторинг качества процесса профессиональной подготовки будущих специалистов правовой сферы к юридической деятельности;

- создана и введена в образовательный процесс юридического факультета УлГУ по направлению подготовки «Юриспруденция» (уголовно-правовой, гражданско-правовой, административно-правовой профили) учебная программа курса «Иностранный язык», соответствующая требованиям ФГОС ВО и профессиональным стандартам специалистов в области права;

- одним из результатов исследовательской работы явилось определение совокупности условий, детерминирующих эффективность реализации ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка (условия, касающиеся подбора и разработки ситуационных задач и упражнений, и условия, связанные с методикой их применения), реализация которых обеспечивает возможность повышения уровня правоприменительной деятельности в стране;

- разработан фонд ситуационных задач и упражнений для студентов, алгоритм и критерии оценки их решения, которые позволяют применить сформированные в ходе профессиональной подготовки в вузе компетенции в непосредственной юридической деятельности.

Практическая значимость результатов исследования также заключается в возможности их применения в процессе подготовки юристов в профессиональных образовательных организациях, а также в системе дополнительного образования специалистов в области права.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается: соблюдением предъявляемых к педагогическому исследованию требований; опорой на категориальный аппарат педагогики и ее современные научные концепции; рациональным сочетанием теоретической и эмпирической частей исследования; применением валидных диагностических методик; количественным и качественным анализом полученных в ходе экспериментальной работы данных, их сопоставлением с результатами общепринятой практики подготовки специалистов юридического профиля в высшем учебном заведении; применением комплекса взаимодополняющих методов исследования.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная компетентность как интегральная характеристика личности юриста в соответствии с требованиями образовательных и профессиональных стандартов содержит совокупность взаимосвязанных между собой компонентов. К ним относятся: мотивационно-ценностный (предполагающий способность к экстравертности и доминированию), гностический, или когнитивный (отражает наличие необходимых собственно юридических и других профессиональных знаний, в том числе знаний по иностранному языку); деятельностный, содержащий регулятивную (позволяет использовать имеющиеся знания с целью профессионального разрешения правовых проблемных ситуаций) и рефлексивно-статусную (способность принимать решения и действовать в соответствии с властными полномочиями юриста) со-

ставляющие; профессионально-коммуникативный, включая иноязычную компетентность (демонстрирует способность к общению или взаимодействию, как на родном, так и иностранном языке), компоненты, а также совокупность профессионально значимых личностных качеств и способностей (справедливость, принципиальность, честность, гражданское мужество, чувство долга, способность и готовность воспитывать у граждан уважение к закону, оказывать на них в процессе взаимодействия в правовом поле социально-педагогическое влияние и др.).

2. Дидактический потенциал ситуационного подхода заключается в том, что он актуализирует глубинные механизмы формирования такого новообразования в личностной сфере субъекта юридической деятельности, как профессиональная компетентность, на трех ее уровнях: специальном (система умений и навыков, обеспечивающих решение типовых и нетиповых профессиональных задач), социально-профессиональном (социальная и специальная компетентность, позволяющая студенту решать проблемы профессиональной самореализации и творческие профессиональные задачи) и индивидуально-ценностном (сформированность ценностно-смысловых ориентаций и механизмов личностного саморазвития). Ситуационный подход способствует: дифференциации целей образования на цели обучающихся и цели педагогов, их ситуационному согласованию в образовательной среде; проектированию образовательных технологий, обеспечивающих общение и деятельность обучающихся контекстом профессиональной юридической деятельности, системному анализу и синтезу ее средств и методов; привязке методов и форм профессиональной подготовки юристов к свойствам правовых ситуаций; трансформации культурных, социальных и профессиональных смыслов юриста в форму, понятную обучающимся, созданию условий, в которых эта форма будет принята и усвоена студентом; включению в область профессиональной компетенции педагогов их личного опыта и средовых факторов юридического образования.

3. Исходя из сущности ситуационных задач как разновидности метода ситуационного анализа, приема, имитирующего практически значимую профессиональную ситуацию, требующего от субъекта учебно-профессиональной деятельности осуществления различных аналитических процедур, а также учитывая специфику применяемых для формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях по иностранному языку профессиональных ситуационных задач, носящих наддисциплинарный характер, имеющих два взаимосвязанных контента (правовой и лингвистический), требующих для решения применения правовых, экстралингвистических и лингвистических знаний и умений, целесообразным алгоритмом их решения являются следующие последовательные этапы: «подготовка» (самостоятельная работа студента по освоению или повторению необходимых правовых и лингвистических знаний), «критерии» (знакомство с требованиями к решению задачи), «актуализация» (определение затруднения в данной ситуации), «проблема» (уяснение познавательной проблемы, существующей в ситуации), «цель» (поставка цели, задающей вектор решения задачи), «теория» (применение имеющихся правовых знаний к данной конкретной ситуации), «подбор» (поиск средств и способов решения задачи), «результат» (на основе оценки и прогноза перебираемых вариантов отбор оптимального способа решения), «генерализация» (вывод о типичности или нетипичности ситуации и возможности переноса выбранного решения на подобные случаи в юридической практике), «перевод» (оформление текста решения на иностранном языке, используя профессиональные термины и выражения), «презентация» (письменное или устное представление решения задачи для аудитории), «оценка» (рефлексия и самоанализ студентов, оценивание решения задачи преподавателем).

4. Формирование профессиональной компетентности будущих юристов происходит в ходе реализации модели. Сконструированная и верифицированная структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущего специалиста юридического профиля на основе

ситуационного подхода позволяет целостно и последовательно отразить и воспроизвести в обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и существенные особенности изучаемого процесса. Она включает шесть основных блоков: целевой (отражающий цели и задачи формирования профессиональной компетентности юристов, определяемые социальным заказом), методологический (содержащий основные методологические подходы к организации исследуемого процесса, главным из которых выступает ситуационный подход, его принципы), содержательный (представляющий профессиональный, социокультурный и коммуникативный компоненты содержания обучения иностранному языку), технологический (предполагающий применение ситуационных задач и упражнений разного вида), критериально-диагностический (включающий в себя диагностику и оценку уровня сформированности профессиональной компетентности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в соответствии с мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностно-практическим, профессионально-коммуникативным, профессионально-личностным критериям, их показателями и выделенными уровнями) и блока педагогических условий, реализация которых обеспечивает в итоге достижение заданных цели и задач.

5. Критериальная характеристика сформированности профессиональной компетентности будущих юристов в качестве основных компонентов включает мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, профессионально-коммуникативный и личностно-профессиональный критерии. Мотивационно-ценностный критерий отражает наличие у студента мотивации к профессии юриста и сформированность его правовых ценностей. Когнитивный критерий показывает наличие необходимых профессиональных знаний, как правового, так и лингвистического характера. Деятельностно-практический критерий демонстрирует наличие или отсутствие системы навыков, умений и опыта решения профессиональных задач. Профессионально-коммуникативный сигнализирует о способности студента к профессиональному общению на родном и иностранном языках.

Личностно-профессиональный критерий характеризует степень сформированности профессионально значимых личностных качеств юриста у обучающегося. Уровни сформированности профессиональной компетентности будущих юристов (потенциальный, адаптивный, нормативный, перспективный) устанавливаются на основе показателей каждого критерия.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе экспериментальной работы со студентами юридического факультета Ульяновского государственного университета. Теоретические и эмпирические результаты исследования обсуждались на научно-практических конференциях: V Международной научно-практической конференции «Социально-гуманитарные проблемы современности: человек, общество и культура» (Красноярск, 20 марта 2015 г.); XIV Молодёжной международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных «Наука XXI века: новый подход» (Красноярск, 30 июня 2015 г.); Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (Ульяновск, 20 января 2016 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики» (Ульяновск, 8-14 февраля 2016 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики» (Ульяновск, 4-8 февраля 2019 г.).

Основные положения исследования нашли свое отражение в публикациях автора и разработанной программе курса «Иностранный язык в сфере юриспруденции». По теме диссертации опубликовано 11 печатных работ, в том числе 3 статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Структура диссертации состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованной литературы (включает 242 наименования, в том числе 12 источников на иностранном языке), 5 приложений. Общий объем диссертации составляет 238 страниц, из них 192 страниц основного текста, 29 страниц библиографического списка и 17 страниц приложений. Работа содержит 18 таблиц, 18 рисунков.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СИТУАЦИОННОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ В ВУЗЕ

1.1. Ситуационный подход в системе приоритетных методологических подходов, обеспечивающих реализацию и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы высшего образования

Современное общество предъявляет высокие требования к выпускникам вузов в профессиональном плане. Работодатель хочет видеть подготовленного специалиста, который не только знает, как выполнять повседневную работу, но и может справляться с различными штатными и внештатными ситуациями, возникающими в процессе работы.

В современном обществе понятия «личность» и «ситуация» часто оказываются в поле зрения. Отсюда понятен интерес различных ученых, которые занимаются проблемами личности, ее развития, свойств, реализации, а также причин и общих черт ситуаций, в которые эта личность попадает.

Следует отметить, что понятие «ситуация» уже достаточно подробно изучена в научно-философском аспекте. Однако представляется, что данное понятие еще недостаточно исследовано в отношении его применения в теории и практике профессионального образования, хотя термин «ситуационный подход» уже не нов в отечественной педагогике.

Впервые о дихотомии «человек-среда» начали говорить психологи в первой трети двадцатого века. Исследования Л.С. Выготского [41], К. Левина [104], У. Томаса [240] были направлены на то, чтобы определить отношение между субъектом и окружающей его действительностью. Они анализировали экспликацию субъективного и объективного в отдельно взятой ситуации и пришли к выводу, что любую ситуацию необходимо рассматривать с позиции индивида, с его точки зрения на то, что его окружает, и какие условия

ему даны. Фактически, вся жизнь человека состоит из ситуаций, от оценки которых (как внешних индивиду факторов, так и его внутренних характеристик) зависит дальнейший выбор его действий.

Особое значение в развитии взглядов на взаимоотношение понятий «человек» и «среда» имеют труды Л.С. Выготского. Изучая детскую психологию, он пришел к выводу, что ребенок (или, если смотреть шире, любой человек) находится в социуме и взаимодействует с ним (в отличие, например, от условий дикой природы). Таким образом, он сам является частью этого окружения и ситуации. Л.С. Выготский предложил два принципиальных концепта – «социальная ситуация развития» и «переживание», для того, чтобы лучше понять взаимоотношения между личностью и средой. Каждый из этих двух терминов апеллирует к необходимости рассматривать внешние для индивида факторы через призму его внутренних переживаний и установок [41, с. 994]. Таким образом, становится понятно, что «внешняя» ситуация никогда не может стать для человека просто набором факторов, но является совокупностью условий, влияющих на него.

В конце 80-х годов работа Л. Росса и Р. Нисбетта «Человек и ситуация» [159] окончательно поставила точку в вопросе о необходимости рассматривать индивидуума с учетом окружающей обстановки. Параллельно с У. Мишелом [236] они убедительно доказали ограниченность персонологических подходов в психологии. В это же время появляются фундаментальные исследования ситуаций, даются основные характеристики, делаются попытки сформулировать терминологический аппарат, составляются классификации, проводятся экспериментальные исследования [50, 52, 233]. Сейчас человека нельзя представить оторванным от среды. С развитием технологий индивид становится более открытым для внешнего воздействия ситуации и постоянно взаимодействует с окружением. Поэтому ситуационный подход в настоящее время является наиболее актуальной методологической базой для изучения индивидуума.

В основе термина «ситуационный подход» лежит латинское слово «*situs*». Изначально значение этого слова было соотносимо с современным термином «дискурс»: оно имело широкое значение, которое определяло часть действительности, картину, включая обстоятельства, условия, положения. Иными словами, ситуацией можно назвать любое сочетание факторов, которые влияют на субъекты действительности, их взаимоотношения и определяют их воздействие на окружающие или зависимые объекты [98].

Преимущества данного подхода первыми оценили экономисты и менеджеры, когда рыночная экономика стала предъявлять новые для своего времени требования к управляющему персоналу. Примерно через полвека этот подход переняли психологи, социологи и педагоги (Д. Магнуссон, В.С. Мерлин, Р. Роттер и др.), чуть позже его стали применять экологи.

Здесь нужно упомянуть еще о путанице, которая возникает при употреблении терминов «ситуативный» и «ситуационный» подход. Первый рассматривает ситуацию, которая возникла спонтанно, внезапно и может носить единичный, уникальный характер. Второй подход имеет дело с ситуациями как условиями или состояниями, которые могут возникать периодически и длиться любое количество времени, формируя определенную среду для субъекта. Однако в современных педагогических исследованиях эти два понятия часто смешиваются, употребляются как синонимы. Иногда третьим синонимом, выражающим то же самое содержание, является *case-study* или метод кейсов.

Наряду с системным, компетентностным, акмеологическим, личностно-ориентированным, культурологическим подходами, ситуационный подход является наиболее востребованным в наши дни.

Прежде чем рассматривать роль ситуационного подхода в системе современного образования, необходимо дать краткую характеристику данной системы, целью которой выступает реализация личностно-ориентированной парадигмы.

Итак, все упомянутые подходы в системе образования призваны воплотить действующую на данном историческом этапе парадигму образования, которая не что иное как «ведущий подход к выбору содержания, форм организации образования, способ обучения и воспитания» [39, с. 2] Любая образовательная парадигма устанавливает цели образования, которые должны удовлетворять потребности и запросы общества. Иными словами, действующая образовательная парадигма – это «социальный заказ общества на специалистов, которые должны обладать определенным набором характеристик, знаний, мотивов» [116].

В зависимости от целей образования и отношений между обучаемым и обучающим все образовательные парадигмы можно разделить на четыре вида: когнитивная, личностно ориентированная, функционалистская, культурологическая [141, с. 119]. Понятно, что каждой присущи свои цели, система методологических подходов (в том числе к профессиональному образованию), принципы и содержание. Более того, данные парадигмы сменяют друг друга с течением времени. Однако было бы ошибочно думать, что их изменение происходит только под влиянием политических процессов (регуляция системы образования правительством) или по желанию представителей системы образования. Смену парадигм скорее вызывают глобальные изменения в обществе, когда старая система образования уже не может предоставить обществу такого выпускника, который был бы востребован обществом и удовлетворял бы его потребности и нужды.

Так было и с личностно-ориентированной парадигмой. В 1990-х годах прежняя социальная и политическая жизнь россиян полностью изменилась. Эти резкие изменения не могли оставить в стороне образовательную сферу. Давно устаревший и уже не актуальный классический подход мог предложить только подготовку работников для фабрик и заводов, механически заучивавшие правила и образцы поведения, по которым работало до них предыдущее поколение. Эти «специалисты» были прекрасными исполнителями,

но совершенно не готовы принимать собственные решения, например, для оптимизации рабочего процесса.

Если анализировать ситуацию, которая возникла в конце XX века, то можно выделить несколько существенных черт, повлиявших на становление личностно-ориентированного подхода в России.

Во-первых, как уже упоминалось, политические и экономические сдвиги обусловили ряд изменений в образовательной системе, в частности, в профессиональном образовании. Например, повсеместные сокращения сотрудников привели к мысли о том, что работник должен быть более универсальным и не просто уметь выполнять свои непосредственные обязанности, но и быть готовым заменить своего коллегу на время его отсутствия. Такая ситуация подталкивала работника к саморазвитию, к самообразованию, к постоянному повышению своей квалификации, к изучению им смежных сфер деятельности для того, чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке труда.

Во-вторых, для развития новых для того времени видов собственности и форм занятости системе требовались специалисты нового формата. То есть, владения знаниями, умениями и навыками теперь стало недостаточно. Стал востребованным работник, способный и готовый принимать оперативные решения, активный и не боящийся инициативы, то есть человек с принципиально иными личными качествами, чем тот, который был выпускником образовательной системы, соответствующей когнитивной парадигме.

Наконец, падение железного занавеса стало началом интеграции России в мировое сообщество, а это повлекло за собой обмен опытом, в том числе и в образовательной сфере. К тому времени личностно-ориентированный подход широко применялся в Европе и Америке и доказал свою эффективность, поэтому перенос его на российскую действительность был решенным вопросом.

Таким образом, политические, экономические, социальные факторы, а также общее направление развития гуманитарных наук и теории образования

требуют от действующей парадигмы образования эффективности в подготовке специалистов. Если это требование не выполняется, то образовательная парадигма считается устаревшей и ей на смену приходит новая.

Так, например, случилось с когнитивной (классической) парадигмой образования, цель которой заключалась в передаче знаний и накопленного опыта от одного поколения другому. Приоритет в данной парадигме отдавался знаниям, которые могли бы быть полезны для выполнения трудовых функций будущего специалиста. Однако резкий поворот в сторону гуманизации сделал подобный подход неактуальным, так как в нем не только не было возможности для реализации личности, но и сама личность не рассматривалась в качестве объекта, достойного внимания. Общество XXI века диктует новые условия и предъявляет иные требования к человеку и, в частности, к выпускнику вуза. В настоящее время краеугольным камнем всей гуманитарной науки от философии до практической психологии является личность. Каждая личность провозглашается самоценной, поэтому перед системой образования стоит задача развить эту личность, поместив ее в такие условия, при которых обучаемый смог бы должным образом реализовать свои наклонности. Тем самым создается условие для выбора той профессии, которая подходит именно данной личности, вне зависимости, например, от политической ситуации в стране.

Такие условия создает, прежде всего, педагог, так как он, находясь «ближе» всех к обучаемому, в полной мере может реализовать индивидуальный подход. В настоящее время отношения между обучающим и обучаемым можно выразить как «субъект-субъект», так как в процессе обучения обе личности (как обучающего, так и обучаемого) равноценны и одинаково важны, в отличие от, например, предыдущей (когнитивной) образовательной парадигмы, где это же отношение между преподавателем и студентом следовало бы выразить как «субъект-объект». Кроме того, даже, казалось бы, классическая формула ЗУНов (знания-умения-навыки) в нашем мире стала неак-

туальной. Вместо нее в современной парадигме применяется формула «знания-деятельность-творчество».

Наиболее ярко трансформация парадигм видна в смене форм работы преподавателя со студентами: фронтальная и коллективная в прошлом веке сменились на индивидуальную и дифференцированную в настоящее время. Даже традиционные лекции теперь более тяготеют к диалогичной форме (ранее лекционный материал излагался только в монологической форме), а домашние задания на воспроизведение заученного материала приобретают творческие формы (проектная деятельность, поисковое и проблемное получение информации). Как видно, цель учителя заключается не в транслировании знания, а создании такой учебной ситуации, которая побудит обучаемого получать знания и реализовывать свой потенциал.

Кроме того, изменился и подход к оценке работы преподавателя. Ранее, в классической парадигме, квалификация преподавателя и материально-техническая оснащенность образовательного процесса служили основными критериями предполагаемой успешности образования. Сейчас эффективность образования оценивается не по внешнему признаку (обеспечение процесса), а по результатам, которые показывают обучаемые. Современные тенденции таковы, что от студента требуется иметь личное портфолио, в котором бы находились вещественные доказательства его достижений, как то: дипломы с различных олимпиад, награды в конкурсах, похвальные листы, грамоты и тому подобное [83]. Данные свидетельства призваны показать такие качества, как личная заинтересованность студента, его активность, его личностное и профессиональное развитие.

Таким образом, современный образовательный процесс – это процесс развития у конкретной личности заданных качеств и свойств. Например, государственный стандарт упоминает об активной и осознанной личности, которая, обладая необходимыми знаниями и умениями, способна и готова к решению рабочих задач с применением своего творческого потенциала, желает профессионального роста.

Любой образовательный процесс, являясь отражением образовательной парадигмы, реализуется в одном из методологических подходов. Однако этот факт не влияет на прозрачность терминологического аппарата и, по сути, единого определения понятия «методологический подход» до сих пор нет. Н. Стефановым методологическим подходом считает «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [187, с. 27]. И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин методологическим подходом называют принципиальную методологическую ориентацию исследования, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [23, с.74]. Н.В. Ипполитова пишет о методологическом подходе как о «совокупности идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности» [73, с. 13].

Несмотря на разные определения, в них содержатся два общих положения. Во-первых, это целенаправленное изучение какого-либо объекта, во-вторых, наличие соответствующих ему способов деятельности.

Если применить данные теоретические посыпки для профессионального образования, то получим, вслед за И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным, иерархическую систему, в которой «частнонаучный (методический) уровень представляет собой подход (подходы), который синтезирует положения вышестоящих уровней и дополняет их, реализуя собственный план рассмотрения исследуемого процесса» [23].

Основу современного научного знания (общефилософский уровень) представляет системный подход (И.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин и др.). На следующем общенаучном уровне находится процессуально-результативный подход (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Наконец, в педагогике в настоящее время

доминируют компетентностный подход (И.Я. Зимняя, А.К. Маркова, Н.Я. Никонова, Г.Р. Сергеева и др.) и интересующий нас ситуационный подход (В.В. Сериков, Н.М. Солодухо, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.).

Как утверждается в учебном пособии «Основы профессионально-педагогической деятельности» Н.Н. Никитиной, О.М. Железняковой, М.А. Петухова [133, с. 44], все вышеназванные подходы участвуют в реализации личностно-ориентированной парадигмы и имеют место в системе профессионального образования. Однако только личностно-ориентированный подход призван развивать личные качества обучаемого, только в рамках данного подхода педагог может создать такую ситуацию, в которой личность обучаемого имеет возможность раскрыть свою индивидуальность и творческий потенциал, что на данном этапе развития педагогической науки считается мощным мотивом к познавательной деятельности.

Итак, современная образовательная система включает несколько подходов. Для более полной картины дадим краткую характеристику каждого из них.

В основе **системного подхода** лежит аксиома о системном строении мира и системе общественных отношений. Впервые эту, казалось бы, очевидную мысль высказал К. Маркс, который впервые заговорил о человеческом обществе как о целостной системе, связывающей отдельных индивидов в ложную сеть взаимоотношений, как непосредственных, так и косвенных таким образом, что возникает взаимодействие и взаимное влияние.

Любой системе, в том числе системе образования, присущи как структура (наличие элементов), так и организация (наличие взаимосвязи между элементами). Значимость каждого отдельного элемента, как и их организации, возможно оценить только по отношению к общей цели существования этой системы, как необходимой сущностной составляющей [1]. Таким образом, личность, как студента, так и преподавателя, являются элементами системы образования, и их взаимодействие находится в рамках одной системы. В этом системный подход перекликается с личностным, который при конст-

руировании и осуществлении педагогического процесса в вершину угла ставит личность обучаемого, а ее развитие является целью всей образовательной системы. Значит, все составляющие элементы подчиняются этой цели, и от соответствия выпускника ожидаемым требованиям зависит ответ, можно ли считать данную систему эффективной.

Развитие личности отдельного индивида, как элемента системы, является процессом, включенным в более глобальный процесс по развитию цивилизации. А это подразумевает некую деятельность, направленную на освоение, передачу и создание культурных компонентов.

Таким образом, очевидно, что системный подход включает в себя и индивидуальный, и деятельностный, и культурологический подходы, оправдывая свое название.

Системный подход, как указывает В.Г. Афанасьев, имеет большое количество относительно самостоятельных направлений, каждое из которых решает собственные задачи: системно-исторический, системно-генетический, системно-структурный, системно-функциональный, системно-содержательный, системно-информационный системно-методический и др. [8].

В педагогике наиболее известна теория педагогической системы Н.В. Кузьминой. В статье А.А. Остапенко раскрываются ее генезис и следствия [142]. Н.В. Кузьмина определяет педагогическую систему как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчинённых целям воспитания, образования и обучения. Структурными компонентами системы являются ее базовые характеристики: цели, учебная информация, средства педагогической коммуникации, педагоги и учащиеся. К функциональным компонентам относятся устойчивые базовые связи основных структурных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организационный.

На базе этой теории было создано множество концепций, прикладных теорий, моделей как самой Н.В. Кузьминой, так и ее последователями. Как

методологическую идею множество авторов ее положили в основание диссертационных исследований.

Н.В. Кузьминой была разработана структура деятельности участников образовательного процесса для вузовских педагогических систем, в частности, руководителя факультета, куратора студенческой группы, преподавателя, учебной деятельности студента.

Деятельностный подход погружает обучаемых в образовательном процессе непосредственно в профессиональную деятельность либо (на начальном этапе) организует учебный процесс таким образом, чтобы студент был вовлечен в процесс активного получения («добывания») необходимых знаний. Основными теоретиками деятельностного подхода являются Л.С. Выготский [42], А.Н. Леонтьев [108], С.Л. Рубинштейн [160] и др.

В трудах этих ученых красной нитью проходит идея, что деятельностный подход имеет дело с личностью обучаемого как субъектом образовательного и воспитательного процесса. Этой личности присуща активность в процессе приобретения знаний, в их практическом применении и социализации в обществе. Субъект обучения осознает цель, сам формулирует цель и подбирает способы ее достижения, а его саморефлексия позволяет быть мобильным в принятии и изменении конкретных шагов, исходя из условий конкретной ситуации.

В работах П.Я. Гальперина [45], В.В. Давыдова [54], Л.В. Занкова [66], А.К. Марковой [120], Н.Ф. Талызиной [191], Д.Б. Эльконина [227] и др. происходит переосмысление центральных понятий современной педагогической науки с учетом активной деятельностной составляющей обучающегося субъекта и, следовательно, целенаправленности образовательного процесса. Отсюда очевидно, что личности студента отведена центральная роль в этом процессе, но направлять его и организовывать образовательный процесс должен педагог.

Н.Ф. Талызина предостерегала педагогов от ошибочного представления, что знания и умения можно просто «передать» следующему поколению.

Она говорила о том, что роль старшего поколения – создать условия для самостоятельного ознакомления подрастающего поколения с явлениями реального мира, помочь им увидеть систему и взаимосвязь всех элементов, исходя из личного активного опыта [192, с. 34].

Следовательно, деятельность является первичной по отношению к знаниям. То есть, знания появляются лишь после совершения субъектом каких-либо направленных на их получение действий.

В.А. Бажанов, раскрывая сущность деятельностного подхода в психологической науке и осмысливая те новые позиции, которые вносятся в его интерпретацию современной когнитивной наукой, показывает, что нейробиологические факторы жизнедеятельности организма индивида тесно связаны с деятельностными и социально-культурными факторами его существования, они взаимообусловлены. Определенные виды деятельности активно влияют на мозг, перестраивая его структуру и нейродинамические особенности. В свою очередь нейродинамические особенности индивида оказывают обратное воздействие на его деятельность, изменяя и делая ее более успешной [10].

Деятельностный подход в настоящее время расценивается как актуальный ориентир современного высшего образования, обуславливающий осуществление образовательного процесса в вузе в контексте усиления связи с практикой, самоопределения личности студента в активности, обращенной к раскрытию сущностных сил, удовлетворения умственных, духовных и физических потребностей студентов, посредством включения в образовательную, практическую, общественную деятельность.

Суть деятельностного подхода в профессиональной подготовке студентов такие авторы, как Д.Г. Пак и Ю.П. Яблонских, видят в нацеленности всех педагогических технологий и средств, усилий преподавателей на организацию постоянно усложняющейся, интенсивной деятельности, включающей новые для развивающейся личности компоненты, которые могли бы обеспечить достижение жизненно важных целей. Сущностные характеристики дея-

тельности создают условия для перевода студента «в позицию субъекта, инициируют его активное отношение к окружающей действительности, посредством чего обучаемый осваивает мир, науку и культуру, способы познания и преобразования социума, формирует и совершенствует личностные качества» [145].

Главное положение **культурологического подхода** можно сформулировать следующим образом: «Развитие личности происходит при овладении ею знанием о социокультурных ценностях того общества, в котором она живет». Е.Д. Жукова предостерегает от возможной путаницы понятий «культурологический подход» и «культурное развитие» [64]. Культурологический подход формирует у обучаемого системные знания о культуре общества, о ее составляющих и структурных связях между ними. Цель данного подхода – научить студента видеть и анализировать современные культурные тенденции развития общества, его проявления и составные части, а также через адекватную самооценку находить свое место в имеющемся социокультурном пространстве, реализуя свои потребности и возможности, в том числе в профессиональной сфере.

Представители данного подхода говорят об образовании «через призму культуры» [44], о необходимости формирования «культуросообразной» [19] образовательной среды, в которой человек смог бы развиваться как личность в системе культурных ценностей. Очевидно, что культурологический подход направлен на формирование профессиональной культуры будущего специалиста. Студент снабжается необходимыми знаниями для соответствия требованиям, которое предъявляет общество к «культурным гражданам» и «специалистам высокого уровня культуры». Более того, данный подход изучает проблемы и задачи, которые возникают как в обществе в целом, так и в каждой профессиональной области на определенном этапе, в данный период развития цивилизации. Ведь для каждого этапа развития общества существует свой круг актуальных моральных дилемм, свои приоритеты при их разрешении. Значит, и в профессиональной сфере каждому этапу исторической фор-

мы культуры будут соответствовать свои культурные ценности, свои приоритеты, свои проблемы и свои методы их решения.

Основными положениями, характеризующими культурологический подход в высшей школе, являются следующие:

- студент воспринимается преподавателем как субъект жизни, который способен к культурному самоизменению и саморазвитию;
- преподаватель выступает посредником между обучающимся и культурой, вводящим его в мир культуры и оказывающим поддержку личности студента в его самоопределении в мире ценностей культуры;
- образование является культурным процессом, а его движущие силы – личные смыслы, сотрудничество, диалог его участников в целях достижения цели культурного саморазвития;
- образовательная организация должна быть целостным культурно-образовательным пространством, в котором воспроизводятся культурные образцы жизни, проходят культурные события, осуществляется творение культуры, воспитывается человек культуры [29].

Аксиологический подход схож с культурологическим, но формирует не поведенческие паттерны, а систему ценностей (как общечеловеческих, так и профессиональных), которые помогут обучаемому в дальнейшем верно оценивать себя в обществе, в профессиональной среде. Личность обучающегося провозглашается высшей ценностью в образовательном процессе. Любая личность уникальна, имеет идеальный ценностный характер и представляет собой совокупность смысловых отношений и установок индивида в реальной жизни, которые помогают человеку выстроить личную иерархию ценностей.

Аксиологический подход ратует за общую гуманизацию образования, за эффективное развитие личностных и профессиональных качеств студента без «обезличивания» будущего специалиста (как это было в советский период). Написано много работ по педагогической аксиологии: Б.М. Бим-Бада [22], А.М. Булынина [31], Б.И. Додонова [58], Б.Г. Кузнецова [100], Н.Д. Ни-

кандрова [132, с. 6.], В.А. Слостенина [174] и др. В них подробно анализируется понятие «ценность» как отношение к явлению или предмету действительности с точки зрения его социального и культурного значения.

Исследователи отводят педагогу активную роль по направлению усилий и возможностей обучающихся в нужное русло, по трансформации их знаний в личные ценности, что гарантирует их прочное закрепление.

Таким образом, в формулу «знания-умения-навыки» добавляется элемент «ценности», но при этом нужно учитывать деятельностный подход, то есть личность не просто должна усвоить, что «хорошо», а что «плохо». Обучающийся должен сформировать в себе целую систему ценностей, а также потребность прививать их себе и активно следовать им. Кроме этого, обучающийся должен видеть систему ценностей, их иерархию, как в общественной жизни, так и в профессиональной. С.И. Маслов, Т.А. Маслова выделяют такие профессионально-нравственные ценности, как добро, сострадание, мир, искренность, верность, профессиональный долг свобода, справедливость, патриотизм, обязательность, профессиональная честь и достоинство [123].

Для развития университетского образования в России необходимо четко обозначить его базисные ценности. А.В. Кирьякова и Т.А. Ольховая к таковым относят:

- академические ценности, включающие институциональную независимость, академические свободы, фундаментальность, академическую солидарность, содействие росту инноваций, профессиональную компетентность, академическую ответственность, академическую мобильность, критическое мышление, наставничество как модель отношения преподавателя к студенту, элитарность университетского образования и др.;

- ценности благополучия и личностного развития: самоопределение, индивидуальность, самореализация, субъект-субъектные отношения, непрерывность образования, профессиональная мобильность, здоровье, конкурен-

тоспособность, корпоративность и, что важно для нашего исследования, адекватность личности среде и ситуации;

- ценности гражданского общества: демократия, свобода, открытость, толерантность, культурное разнообразие, социальная справедливость, социальная ответственность, этичность;

- организационные ценности: свобода в научных исследованиях, принятие решения путем согласования интересов и мнений, статусная иерархия, в основе которой лежит принцип научного авторитета, стандартизация качества образования, генерирование знаний, создание материальных ценностей, конкурентоспособность университета, стратегическое партнерство университета с бизнес-структурами [79].

Авторы считают одной из главных задач высшего образования – развитие аксиологического потенциала будущего специалиста. От того, в какой мере он развит, в значительной мере зависит качество его профессиональной деятельности. Развитие аксиологического потенциала связано с качественными изменениями в ценностном отношении студента к учебно-профессиональной деятельности, к себе, к будущей профессии.

Рост аксиологического потенциала студентов университета может быть обеспечен, если:

- осуществляется актуализация ценностного содержания обучения;
- созданы условия для ценностного самоопределения личности будущего профессионала;
- реализована аксиологическая составляющая учебных и производственных практик;
- в учебном процессе реализуется пространственно-временная модель, в которой отражена логика развития аксиологического потенциала личности студента на стадиях его адаптации, индивидуализации и интеграции;
- освоение фундаментальных знаний и технологий профессиональной деятельности основано на интеграции различных умений студентов: интеллектуальных, креативных, коммуникативных [там же].

Индивидуальный подход, как видно из названия, имеет дело с индивидуальными характеристиками каждого из обучаемых. То есть, учебный материал подготавливается с учетом возрастных, психологических, интеллектуальных особенностей каждого студента, его мотивации и когнитивных способностей. О необходимости изучать личность обучаемого, в частности, говорили В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов, Я.А. Коменский В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Г. Шацкий и т. д. Данный подход в педагогике тесно связан с психологией. Опираясь на данные из психологии о личностных особенностях учащихся, педагоги подбирают оптимальные методы и формы воздействия на учеников. Здесь важно на этапе анализа и оценки сравнивать результаты деятельности студента с его собственными результатами. Этот подход с успехом применяется в специальной (коррекционной) педагогике, особенно у обучаемых с отклонениями в развитии, так как такие ученики намного больше, чем обычные, отличаются между собой способностью учиться. Добавим, что индивидуальный подход весьма актуален и в наши дни, и видно это из того огромного количества репетиторов, которые работают со школьниками, начиная с первого класса. Выбор в сторону индивидуальных, а не групповых занятий понятен. При индивидуальном подходе решаются конкретные проблемы, заполняются пробелы в образовании данного конкретного обучающегося. Таким образом быстрее и эффективнее достигается цель обучения.

Идеи индивидуально-ориентированного обучения высказывались в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.В. Хуторского, Д.Б. Эльконина и др. Теории и методике индивидуализации и дифференциации обучения посвящены работы Ю.К. Бабанского, М.Н. Берулавы, Е.Д. Божович, А.А. Кирсанова, Н.И. Пака, С.Л. Рубинштейна, Г.К. Селевко, И.С. Якиманской и др.

Дифференцированный подход занимает промежуточное положение между фронтальной работой со всем коллективом и индивидуальной работой с каждым учащимся. Он тоже имеет дело с психологическими особенностями

обучающихся, но такими, которые присущи и повторяются у группы обучающихся. Классической является дифференциация по успеваемости, когда задания выдаются для обучающихся, отнесенных к группе «сильной», «средней» или «слабой» успеваемости. Однако в основу деления на подгруппы может быть положен любой признак.

Следует отметить, что сочетание индивидуального и дифференциального подходов трудно исполнимо на практике, так как требует больших временных затрат на подготовку и проведение занятия, в котором индивидуальные, групповые и коллективные формы работы сменяли бы друг друга, ведь педагогу необходимо на любом этапе следить, чтобы каждый обучающийся был включен в образовательный процесс. Дифференцированный подход помогает педагогу сделать индивидуальный подход более реальным в условиях классно-урочной (в вузе – лекционно-семинарской) системы обучения.

Обязательным условием дифференцированного подхода является рассмотрение межличностных отношений в коллективе обучающихся. Он дает преподавателю дополнительную возможность влиять на личность каждого студента и на поведение как коллектива в целом, так и его отдельных малых групп. Более того, дифференцированный подход создает условия для изучения поведения личности в мини-группе, в коллективе, личностных взаимоотношений обучающихся, а также отношений между мини-группами и отношений между группой и окружающей средой.

Дифференцированный подход в образовательном процессе высшей школы предусматривает применение возможностей всего разнообразия его компонентов. Во-первых, это выбор студентом учебных дисциплин, предусмотренных в вариативной части учебного плана. Студент имеет право выбора спецкурсов и спецсеминаров, а также факультативов. Во-вторых, он также может самостоятельно выбрать тему курсовой и дипломной работы, реферата. В-третьих, ему предоставляется право выбора темы научно-исследовательской работы, проекта. В-четвертых, за студентом – выбор це-

лей и форм самостоятельной работы и т. д. Этот перечень можно продолжать.

Компетентностный подход (один из приоритетных на сегодняшний день) направлен на формирование у студентов знаний, умений, навыков и опыта конкретных действий для решения задач, которые возникают или могут возникнуть в результате профессиональной деятельности. То есть, результатом здесь считается не объем выученного материала, а величина опыта, который может помочь при решении профессиональных проблем.

Отметим, что все Европейские страны, включенные в Болонский процесс, целью образования ставят освоение заданным набором компетенций. В работах по изучению компетенций таких авторов, как В.А. Болотов [26], Вербицкий А.А. [37], Е.Я. Коган [85], В.В. Сериков [168], О.Б. Томилин [30], И.Д. Фрумин [203], Б.Д. Эльконин [227] и др. делается акцент на том, что студент должен не просто иметь знания и опыт, а он должен обладать компетенциями, то есть быть готовым самостоятельно получить необходимые в конкретной ситуации знания и уметь их применять, используя имеющийся инструментарий.

Несмотря на то, что компетентностный подход уже применяется в современном образовании, он имеет несколько спорных моментов. Прежде всего, сами формулировки и классификации компетентностей. Надо сказать, что есть отличия между европейской системой ключевых компетенций (TUNING) и российской. В Европе это – общие компетентности (инструментальные, межличностные, системные) и специальные (профессиональные). В России же (согласно данным исследования Д.А. Иванова) – это профессиональные (непосредственно необходимые сотруднику для выполнения своих рабочих обязанностей), надпрофессиональные (определяют место сотрудника в коллективе и структуре организации) и ключевые (универсальные умения для успешной социализации в обществе) [69, с. 9].

Еще один факт, на который обращают внимание, заключается в том, что компетентностный подход имеет много общего с другими подходами, та-

кими как культурологический (В.В. Краевский, И.Я. Лернер), функционально-коммуникативный (В.И. Капинос), теория и практика школы «диалога культур» (В.С. Библер) и др. [154]. Возникает вопрос о границах данного подхода и правомерности заимствования в нем терминологического и методологического аппаратов из других подходов. Отсюда становится понятной установка «Стратегии модернизации содержания общего образования» на плавный переход к компетентностному подходу в «среднесрочной перспективе» [188], так как данный шаг требует более подробных, основательных исследований в этом вопросе.

Наконец, **ситуационный подход**. Он тесно связан с компетентностным подходом, в его основу положена также цель накопления у студента необходимого опыта, полученного из смоделированных ситуаций, которые Н.М. Солодухо трактует как «совокупность факторов, определяющих изменяющиеся условия» [181].

Вся наша жизнь состоит из ситуаций. Н.М. Солодухо говорит, что «реальность ситуационна и ситуативна» [182]. Поэтому изучение ситуации как нельзя лучше подготовит будущих специалистов к предстоящей профессиональной деятельности. Суть ситуационного подхода заключается в том, чтобы через анализ ситуации достигать образовательные цели. Здесь имеет смысл вслед за В.И. Жилиным говорить о «квазиситуациях» или, как их называет в своем учебном пособии А.В. Хуторской, «образовательных ситуациях» [214]. Образовательная ситуация может создаваться намеренно либо получаться спонтанно во время занятия, но в ней непременно должно присутствовать «образовательное напряжение», в разрешении которого должны участвовать все обучающиеся, направляемые педагогом. Кроме того, в любой образовательной ситуации должны присутствовать мотивация деятельности, ее содержание, личное решение проблемы участниками ситуации, владение необходимыми умениями и качествами, рефлексия результатов [193]. Все эти элементы должны обеспечиваться как преподавателем, так и студентом. На-

пример, студент должен уже обладать какими-то знаниями, чтобы оценить ситуацию и понять, что ему чего-то не хватает для решения проблемы.

В свою очередь, преподаватель должен подобрать материал таким образом, чтобы информация была актуальна для студента (основана на его опыте), а также, чтобы студент смог частично решить заданную проблему (актуализировать уже накопленные знания) и затем совместно (с подачи преподавателя) найти недостающую информацию. Роль преподавателя остается активной, он формирует такие условия учебного процесса, чтобы мотивация студента оставалась высокой.

Современные требования таковы, что преподаватель должен также быть креативным и активным, чтобы планировать ход занятия и оперировать любыми педагогическими приемами для создания учебной среды, способной увлечь студента и позволить ему раскрыть свои таланты и личностные черты, в первую очередь самостоятельность и активность. Кроме того, преподаватель должен четко показывать студентам этапы работы над каждой ситуацией, как то: помощь в определении цели, разбивки ее на задачи (возможно, индивидуально для каждого студента), экспликация найденных решений и анализ работы каждого студента. Итогом такого двустороннего образовательного процесса должно стать формирование заданных программой компетентностей при решении поставленных образовательных ситуативных задач.

С этой точки зрения преподаватель должен выполнять следующие функции: создание определенной ситуации, которая бы была актуальна для студента, мотивировала его и носила профессиональный характер; формирование у студента требуемых компетенций путем коррекции его самостоятельной работы по поиску решения ситуативной задачи.

Отсюда видно, что ситуационный и компетентностный подходы коррелируют, так как они оба задействуют опыт, знания и личностные мотивы обучаемых. Причем мотивация в обоих подходах очень важна, так как именно она подталкивает студентов к поиску решений, ответов и выбору наиболее оптимального из них. Данный факт еще раз говорит о том, что эти два подхо-

да оптимальным образом раскрывают личностно-ориентированную направленность современного профессионального образования.

Ситуационный подход следует развести с **контекстным подходом**, который пришел в педагогику из психологии, где его основу в начале 80-х годов заложил А.А. Вербицкий. Он рассматривает контекст как систему условий, которые влияют на восприятие отдельного индивида [36]. Иными словами, только в контексте индивид может оценить значимость того или иного качества, явления, процесса или поступка. Данным положением контекстный подход очень близок к системному. В последовавших исследованиях контекст понимался как некий «теоретический конструкт» [76, с. 221], который позволяет отследить влияние главного элемента на другие элементы системы. Если говорить практически, то контекст предлагает теоретическую базу обобщенных и укрупненных пучков информации, знание которых позволяет индивиду решать конкретные задачи. Такими значимыми элементами могут считаться политическая обстановка, экономическая ситуация, гендерная принадлежность участников и другие.

Отличия между этими двумя подходами также можно вывести исходя из понимания их ключевых понятий. Контекст – это данные об окружающей реальности, которые помогают оценить конкретный предмет, процесс или явление. Ситуация же зачастую единична или даже уникальна, она может повториться, однако не полностью: один или несколько ее элементов будут изменены. Таким образом, контекст представляет собой эмпирическое обобщение, элементы которого влияют на конкретное положение вещей, являясь инвариантами. Зачастую при решении конкретной производственной задачи контекстный подход представляет избыточную информацию, которая нерелевантна в данном случае. Ситуационный подход снимает эту проблему. Являясь более практически направленным, ситуационный подход рассматривает условия каждой отдельной ситуации и пытается спрогнозировать вероятность подобной ситуации и ее последствий при изменении одного или нескольких компонентов.

Здесь же следует упомянуть о «креативном образовании» [162]. Снова речь идет о двустороннем процессе. С одной стороны, преподаватель должен творчески подходить к планированию работы, с другой стороны, студент должен учиться креативности, чтобы впоследствии уметь справляться с нестандартными ситуациями, которых в наши дни становится все больше. В век глобальной информатизации и быстрого развития информационных технологий знания распространяются быстро, но также быстро и устаревают. Действительно, часто бывает такая ситуация, при которой знания студента, полученные им на первом курсе, уже становятся неактуальными к четвертому-пятому курсу. Отсюда понятна озабоченность, как студентов, так и преподавателей содержательной стороной учебного процесса.

Особенно остро данный вопрос встает перед юристами и представителями информационной сферы. Единственный выход справиться с этой проблемой – развивать у студентов активность и самостоятельность. Иными словами, главной характеристикой развиваемых компетентностей студента является деятельность, то есть будущий специалист должен уметь адекватно оценивать имеющиеся у него знания, возможности и определять оптимальное решение проблемы, находясь в конкретной ситуации с заданными условиями. Поэтому основной формой работы для будущих юристов становится «ситуационная задача» [196].

Реальная или сконструированная ситуация, рассматриваемая в учебном процессе, – это совокупность условий, положений, обстоятельств и, возможно, противоречий, которые несут проблему, требующую решения. Анализ представленной ситуации подразумевает формулировку проблемы, выявление причин или предпосылок, вызвавших ее, и определение возможных способов решения с последующим выбором оптимального из них с учетом личностных ресурсов.

Достоинствами такой формы работы, а соответственно, и ситуационного подхода в целом, можно назвать следующие факты.

Во-первых, это практический личный и профессиональный опыт и знания, которые применимы в реальной жизни. То есть методы решения задач и способы действия личности при их решении в коллективе подчас полностью повторяют (или превосходят) ситуации, которые студент может пережить сам в личной жизни или на работе.

Во-вторых, это навык коллективной работы, что подразумевает развитие коммуникативных компетенций личности участника (умение слушать оппонента, формулировать свои мысли, убеждать, избегать конфликтов).

Эти факты еще раз убеждают в том, что использование ситуационного подхода в системе образования наилучшим образом реализует личностно-ориентированную парадигму современной гуманитарной науки.

Резюмируя материал данного параграфа, посвященного выявлению места и роли ситуационного подхода в методологии современного высшего образования, следует констатировать следующее. Ситуационный подход, находясь на конкретно научном уровне системы методологических подходов, тесно связан и взаимодействует с другими подходами (аксиологическим, системным, акмеологическим, личностно-ориентированным, культурологическим), выступает реальной психолого-педагогической основой для реализации компетентного подхода, способствует воплощению личностно-ориентированной парадигмы, являясь ее конкретизацией в сфере профессионального образования.

1.2. Профессиональная компетентность как интегральная характеристика личности юриста и ее формирование в условиях взаимодействия образовательных и профессиональных стандартов

Для современного выпускника важно не просто обладание знаниями в своей профессиональной области, но и владение практическим опытом решения возникающих на рабочем месте задач. Он должен быть профессионально подготовлен, уметь работать в команде, проявлять инициативу, само-

стоятельно принимать решения, обладать способностью к инновациям. Кроме того, расширение международного сотрудничества в условиях мировой глобализации побуждают руководителей к поиску специалистов, которые владеют иностранным языком в достаточной мере, чтобы осуществлять коммуникацию на международном уровне. В свою очередь, это обстоятельство требует от вузов подготовки специалистов, готовых к осуществлению профессиональных обязанностей с использованием как личного опыта, так и опыта зарубежных коллег.

Как упоминалось ранее, вся современная гуманитарная наука сосредоточена на личности. Личность понимается как система, в которую интегрируются различные свойства и характеристики. Личностью считается индивид, субъект, человек, как представитель *homo sapiens*, который объединяет в себе физическую, биологическую и социальную составляющие. Личность изучают психологи, антропологи, социологи, педагоги – каждый в своей сфере. Многие из них ищут (каждый в своей области) способы помочь личности быть счастливой, успешной, суметь реализовать себя. Благополучие в личной жизни и стабильный рост в профессии зависят от того, найдет ли личность свое место, которое соответствовало бы ее нуждам. Подобного можно достичь, если уметь адекватно оценивать себя, свои потребности, склонности, а также ожидания других участников в конкретной ситуации. Тут, очевидно, речь идет о двух группах компетентностей: профессиональной и личностной, которые прописаны в государственном образовательном стандарте. Полагаем, что процессы обучения и формирования профессиональной компетентности проходят параллельно. Профессиональная компетентность в целом показывает, насколько качественно индивид может выполнять свои должностные обязанности.

Прежде чем раскрыть сущность профессиональной компетентности как интегральной характеристики личности юриста, необходимо уточнить содержание основных понятий компетентностного подхода – компетентность и компетенция.

В настоящее время термины «компетентность» и «компетенция» очень широко используются в сфере образования, это основные понятия Федеральных государственных образовательных стандартов, в том числе и высшего образования. Однако, несмотря на их распространенность, до сих пор остается открытым вопрос, каким содержанием должны быть наполнены данные дефиниции.

Разделить понятия «компетентность» и «компетенция» изначально пришлось европейским педагогам и психологам в конце 1960-х – начале 1970-х гг. В последующие два десятилетия эти термины упрочнились в педагогике (в основном в преподавании родного языка) и стали использоваться в менеджменте. В начале XX века началось изучение данных понятий, их характеристик учеными из разных областей наук. Появились первые классификации, например, шотландский ученый Дж. Равен назвал 37 компетенций, существующих на тот момент [153, с. 166-175].

«Концепция модернизации российского образования до 2010 года» ознаменовала начало изучения и обсуждения компетенций и компетентностей в отечественной системе образования. В данном документе провозглашалась необходимость подготовки специалистов, которые бы соответствовали современным требованиям общества и были активными, мобильными, ответственными, конструктивными и легко социализируемыми [135]. Появилось множество исследователей, которые занимались изучением компетенций и компетентностным подходом (В.А. Адольф, О.В. Акулова, Е.В. Баранова, И.С. Батракова, В.А. Бодров, Г.А. Бордовский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, З.И. Колычева, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Н.Ф. Радионова, М.Н. Скаткин, Н.Н. Суртаева, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторский, Н.В. Чекалева, Г.Н. Щедровицкий и др.).

Сам термин «компетентностный подход» ввел в научный обиход Дж. Равен в своей книге «Компетентность в современном обществе», которая вышла в Лондоне в 1984 г., но до сих пор остается открытым вопрос об определении основного понятия «компетентность» [153, с. 65].

Наиболее общую и отвлеченную трактовку компетентности можно найти в словаре иностранных слов. Там понятие «компетентный» трактуется как «обладающий кругом прав и полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению» [112, с. 150], которое выводится из значений этого слова на других языках:

Competent (франц.) – компетентный, правомочный.

Competens (лат.) – подходящий, соответствующий, способный, знающий.

Competere (лат.) – быть годным, соответствовать, требовать.

В Логическом словаре-справочнике Н.И. Кондакова «компетентность» – это качество личности, которая несет глубокие, многосторонние, неординарные знания о каком-то предмете или явлении, поэтому является экспертом в данной области, а его мнение авторитетно [93, с. 255].

О.Г. Смолянинова подчеркивает активную, деятельностьную составляющую и говорит о том, что компетентность проявляется в способности личности совершить оптимальное действие в конкретной жизненной ситуации, трансформируя свои личностные ресурсы в продукт своей деятельности [175].

О деятельностном компоненте говорит и М.А. Чошанов, также выделяя два аспекта любой ситуации для индивида: содержательный (знание) и процессуальный (умение) [219]. Следовательно, человек должен обладать и необходимыми, актуальными знаниями о задаче, требующей решения в конкретный момент, и о методах ее решения, что подразумевает его постоянное самообучение и саморазвитие.

Согласно Н.Ю. Русовой компетентность выражается в наличии у индивида теоретических знаний и собственного практического опыта, которые он может применить для анализа и решения поставленной задачи [161].

Подобное понимание компетентности можно встретить в психологии: исследователи выделяют систему знаний, умений, накопленного опыта и активного инструментария, позволяющего эффективно решать поставленные

задачи (А.Л. Журавлев [186], Н.Ф. Талызина [192], Р.Х. Шакуров [220], А.И. Щербаков [226] и др.). Л.М. Митина говорит о компетентности как об интегральной характеристике личности, которая обладает знаниями в своей профессии на высоком уровне [151].

Важно отметить, что уровень компетентности определяет уровень успешности индивида, а так как успех имеет смысл и появляется только в обществе других людей, то кроме деятельностной составляющей успешной личности необходимо также говорить о ее коммуникативной части.

Иногда компетентность противопоставляют профессионализму. В таких случаях под компетентностью больше понимается теоретическое владение информацией о ситуации в целом, а профессионализм трактуется как приобретенный профессиональный опыт действий в конкретной ситуации. В трудах ученых (А.А. Реан [155], Я.Л. Коломинский [156], В.В. Трунаева [197]) уровень компетентности рассматривается как система знаний в противовес понятию профессионального уровня, понимаемого как степень сформированных умений и навыков.

Все приведенные трактовки весьма схожи и говорят о компетентности как об определенном свойстве личности, наличии у индивида необходимых качеств.

Рассмотрим теперь более подробно термин «компетенция». В толковых словарях можно найти наиболее общие определения. Так, согласно С.И. Ожегову, под «компетенцией» можно понимать круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, либо чьих-то прав и полномочий [195, с. 75]. Д.Н. Ушаков под «компетенцией», так же как и С.И. Ожегов, понимает явления, по которым данное лицо владеет знаниями, обладает авторитетностью, опытом, либо круг подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов [194, с. 54].

В педагогике компетенциями считаются знания, умения, навыки, собственный практический опыт индивида [215], круг вопросов или предметная область, в которых индивид имеет достаточные теоретические знания и обладает собственными практическими навыками [161, с. 24].

Таким образом, к трактовке термина «компетенция» можно выделить два подхода. Первый рассматривает компетенцию как некий результат образовательной деятельности, когда студент обладает достаточными теоретическими знаниями и научился решать предложенные задачи при помощи усвоенного инструментария. Сторонники второго подхода видят в компетенции набор заданных знаний, умений, навыков и опыта, который позволяет определять и достигать цели деятельности.

А.В. Хуторской разделяет понятия «компетентность» и «компетенция» следующим образом. Согласно его трудам, компетенция – это знания, умения, навыки и опыт практической деятельности, а компетентность – более широкое понятие, которое включает компетенцию в какой-либо профессиональной области и личностное отношение индивида к своей деятельности [215]. А.И. Артюхина описывает компетенцию как способность индивида решить поставленную задачу, в том числе в новой, непривычной ситуации [91, с. 123], а компетентность – это система сформированных личностных качеств и свойств, которая определяет эффективность действий индивида в своей профессиональной сфере [92].

Говоря иными словами, личность, обладающая компетенцией в некоей области, – это личность, у которой есть определенный набор знаний и опыт деятельности в этой области. А личность, обладающая компетентностью, – это личность, которая не только владеет знаниями и опытом, но обладает потенциалом и возможностями в данной сфере деятельности.

Так как компетентность является частью личности, то содержание компетентности можно напрямую связать со следующими качествами индивида:

1. Мотив и мотивация. Мотив является своеобразным вектором, который задает направление поступкам и определяет их конечную цель. Также и компетентность имеет в своей основе мотивированное поведение для удовлетворения своих потребностей. Весь процесс сопровождается постоянным самоанализом индивида, его размышлением над соответствием применяемых методов к данным задачам.

2. Психофизиологические особенности. Они присущи каждой личности и отвечают за ее реакцию на внешнюю ситуацию. Например, для эффективного учебного процесса важны внимательность, усидчивость, устойчивость и концентрация внимания, самостоятельность, целеустремленность и т. д.

3. Самовосприятие и самооценка. Эти свойства описывают свой собственный образ в сознании обучающегося. Чаще это выражается в способности к самопрезентации или уверенности в своих силах.

4. Система знаний. Это объем информации, которой индивид может оперировать в какой-либо отрасли.

5. Умения. Это способность личности к совершению умственной или физической деятельности, направленной на достижение поставленной цели.

Итак, любая личность должна иметь набор компетентностей. И на первый план в этом составе компетентностей выходит активная деятельность человека, готового находить решение в определенной ситуации.

Логично, что профессиональная компетентность – это обязательное условие становления индивидуума как профессионала в определенной области. Этим выражением можно объединить все свойства и характеристики личности, которыми он обладает в своей профессиональной сфере, включая знания, умения, навыки, способность самостоятельного решения профессиональных задач и проблем, стремление к профессиональному самосовершенствованию.

В структуре человеческой личности исследователи выделяют несколько видов компетентностей: базовые, профессиональные, академические, лингвистические и другие.

Базовыми компетентностями обладает любой человек вне зависимости от его сферы деятельности. Такие компетентности являются основными, универсальными.

Согласно В.И. Байденко, профессиональные компетентности раскрываются в активной, самостоятельной и целенаправленной деятельности субъек-

екта при решении возникающих в работе задач, а также в адекватной самооценке и анализе ситуации [11].

Ю. Колер выделяет академические компетентности, под которыми понимает теоретические знания в профессиональной сфере, владение терминологическим аппаратом, необходимой методологией, способность видеть структуру своей предметной области и ее взаимосвязь со смежными сферами [234].

Коммуникативные компетентности описывают способность индивида к общению, в том числе на иностранном языке, которая выражается в умении строить диалог, понимать точку зрения собеседника, избегать конфликтных ситуаций, работать в группе. Так, например, в исследованиях Н.А. Давыдова данная компетентность названа «мастерством юриста как психолога» [56, с. 60], она требует от специалиста знать и уметь применять на практике основы психологии для эффективной коммуникации с клиентами и коллегами.

Представляет интерес критический анализ различных дефиниций компетенции как ключевого понятия компетентностного подхода, проведенный А.П. Усольцевым. Характеризуя обобщенную модель формирования компетенций, автор считает необходимым четкую локализацию их содержания, обеспечивающую скорость получения требуемого результата и возможность его диагностики. Исследователь считает, что компетентностный подход будет эффективным при условии, что студентов готовят к выполнению четко прописанных, алгоритмических профессиональных функций, однако оказывается малопригодным для подготовки специалиста, будущая профессиональная деятельность которого требует большой доли творческого, продуктивного компонента. А.П. Усольцев считает данный подход нерациональным в школьном образовании, так как оно имеет своей целью общее развитие обучающегося, а не его раннюю узкую специализацию, которая не позволяет сформировать целостную картину мира и ведет к утере такой характеристики, как фундаментальность общего образования. Автор демонстрирует на конкретных примерах, как происходит «размывание» дефиниции компетен-

ция в отечественной педагогике и практике: различные ключевые, общекультурные, сквозные компетенции делаются синонимами таких понятий, как «мышление», «культура», «образованность». Он считает, что компетенции, вышедшие за пределы своих предметных области, утрачивают практический смысл. Автором сделан вывод о низкой эффективности и инфляции компетентностного подхода в сфере отечественного гуманитарного образования [199].

Отечественные психологи Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина и др., не отрицая фактор наследственности, говорят о том, что образование и воспитание являются важнейшими факторами, влияющими на становление личности. Современная наука говорит о прямой зависимости успешной личности от развитости ее компетентностей, в первую очередь профессиональных и коммуникативных.

Уровень сформированности профессиональной компетентности личности будущего специалиста определяет его эффективность на рабочем месте, его профессиональную мобильность, которая позволит ему адаптировать приобретенные знания из своей области и области смежных наук для решения непосредственных рабочих задач. Отметим, что профессиональная мобильность включает не только и не столько знания из определенной области наук, но и способность индивида учиться, выбирая наиболее перспективные области для применения приемов, методов и инструментов из этой области для решения текущей профессиональной задачи через творческое осмысление и критическую оценку новых знаний. Достаточно сформированная коммуникативная компетентность позволит будущему специалисту получить необходимые знания из разных видов источников, а также от других специалистов, в том числе принадлежащих иной культуре и языковой группе (при владении иностранным языком). Кроме того, коммуникативная компетентность помогает обрести индивиду свое место в обществе, включая глобальное профессиональное сообщество.

Все вышеперечисленные компоненты присущи любой личности, однако, степень их проявления и развитости у каждого своя. Чем лучше какой-то компонент представлен в структуре личности, тем более эффективной будет эта личность, как в профессиональном, так и в социальном плане.

В профессиональной компетентности можно обнаружить несколько компонентов. Например, А.А. Шехонин выделяет содержательный, деятельностный, технический, интеллектуальный, мотивационно-целевой [92]. Содержательный компонент включает в себя все знания, умения, навыки, а также инструменты, способы действий и опыт решения образовательных и профессиональных задач. На современном этапе этот компонент должен иметь междисциплинарный характер и быть закреплен в основных образовательных программах вузов. Под деятельностным компонентом понимается способность и готовность студента к практическому применению своих знаний и умений, иными словами, к практическому воплощению содержательного компонента. Подразумевается, что обучаемый осознает смысл и необходимость деятельности и способен выполнить ее эффективным способом. Возможность применять современные технические средства, компьютер и информационные технологии заложена в техническом компоненте. Интеллектуальный компонент – это способность к аналитическому, логическому мышлению, основанная на накопленном знании и опыте о строении мира и его законах, возможность применения абстрактных концепций для решения поставленных задач. В мотивационно-целевом компоненте подразумевается наличие устойчивых потребностей и интеллектуальных возможностей для достижения поставленной цели. Здесь же следует упомянуть о способности самоорганизации для повышения своей профессиональной компетентности.

Е.В. Бондаревой выделяются мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты профессиональной компетентности специалиста [28].

Л.А. Першина в своей диссертационной работе дифференцирует профессиональную компетентность в соответствии с теми или иными видам

профессиональной деятельности, называя коммуникативную, диагностическую, проективную компетенции. А в соответствии с личностными качествами, психическими процессами и свойствам личности, востребованными в труде, называет когнитивную, перцептивную, эмотивную, рефлексивную компетенции [149].

Необходимо упомянуть о существенной разнице между понятиями «профессиональная компетентность» и «квалификация». Квалификация специалиста – это его знания, умения, навыки и опыт профессиональной деятельности. В понятие «профессиональная компетентность» добавляется личностный компонент: такие качества, как мотивация, инициативность, коммуникативные навыки и др.

Интересна классификация А. Шелтена, который выделяет такие основные компоненты профессиональной компетентности, как социальный, специальный, индивидуальный [238]. А.К. Маркова выделяет дополнительно экстремальный компонент как способность справляться с работой в экстремальных ситуациях [120].

Прежде чем перейти к вопросу о профессиональной компетентности юриста, обратимся к социально-психологическому и структурно-психологическому анализу его профессиональной деятельности.

К социально-психологическим характеристикам деятельности специалиста правовой сферы В.В. Романов относит:

1. Правовую регламентацию. Деятельность сотрудника государственно-правовых органов четко регламентирована. Нарушение юристом своих должностных полномочий расценивается как нарушение закона. Это свидетельство низкого уровня профессиональной компетентности. Данное обстоятельство способствует формированию потребности соблюдать как правовые, так и нравственные нормы, что обуславливает социализацию личности юриста на высоком уровне, нормативность его поведения, высочайшую ответственность перед обществом.

2. *Обязательный и властный характер полномочий юриста*, что требует особых личностных качеств.

3. *Экстремальный характер деятельности*. Он обусловлен нервно-психическими перегрузками, что требует от юриста высокого уровня работоспособности, эмоционально-волевой и нервно-психической устойчивости.

4. *Нестандартный, творческий характер профессии юриста*. Его деятельность связана с самыми разными жизненными ситуациями, для разрешения которых требуются вдумчивый подход, глубокий анализ возникающих правоотношений. Следовательно, наряду с правовыми, он должен обладать специальными знаниями из разных отраслей техники, науки, культуры, творческий потенциал и развитый интеллект.

5. *Процессуальную самостоятельность* прокурора, следователя, судьи, судебного исполнителя, что требует высокого уровня ответственности.

Перечисленные характеристики профессиональной деятельности юриста предполагают высокий уровень социальной зрелости, ответственности за принимаемые решения, самоконтроля [158].

Этот же автор в профессиональной деятельности юриста выделяет *познавательную подструктуру* (изучение причин совершения правонарушений, расследование преступлений, разрешение гражданско-правовых споров, проверка достоверности полученных знаний и законности принятых решений являются разновидностью всеобщего процесса познания и предполагают наличие когнитивных качеств), *коммуникативную подструктуру* (профессиональная деятельность юристов, как правило, осуществляется в процессе общения и требует коммуникативной компетентности), *организационно-управленческую подструктуру* (организационно-управленческие вопросы занимают в деятельности юриста значительную долю, что предполагает наличие организаторских и управленческих качеств), *воспитательную подструктуру* (цели и задачи правосудия, участие юриста в профилактических мероприятиях в борьбе с правонарушениями, деятельность в местах лишения

свободы обуславливает необходимость педагогических способностей) [там же].

Перечисленные характеристики и подструктуры деятельности юриста обуславливают необходимость следующих *профессионально значимых свойств его личности*: высокого уровня правосознания, стремления помогать людям, отстаивая их права, справедливости, непреклонности в защите законности, принципиальности, честности, гражданского мужества, совестливости, чувства долга, ответственности, добросовестности, работоспособности, выносливости, стрессоустойчивости, самообладания, адаптивности нервной системы, развитого интеллекта, аналитико-синтетического склада ума, способности к рефлексии, оперативности, критичности и прогностичности мышления, эрудированности, наблюдательности, проницательности, интуиции, внимательности, контактности, умения преодолевать барьеры в общении, способности верно интерпретировать поведение собеседника, различать правдивые и ложные показания, вежливости, тактичности, эмпатийности, требовательности к подчиненным и уважительного отношения к ним и т. д. [там же].

Н.У. Ярычев, А.А. Цамаева выделяют три блока в профессиональной компетентности юристов: оценочно-мотивационный (осознание студентом значимости и ценности будущей профессии), операционный (оценка возможностей самореализации в профессии юриста) и рефлексивный (оценка себя как будущего специалиста) [230].

Следуя логике Н.У. Ярычева, А.А. Цамаевой, ко второму (операционному) блоку необходимо отнести все практические навыки, которыми владеет специалист. С учетом включенности в Болонский процесс и интеграции российского образования в мировое образовательное пространство, знания хотя бы одного иностранного языка является необходимостью, а, следовательно, формирование профессиональной иноязычной компетентности сегодня считается одной из целей высшего профессионального образования.

Несмотря на то, что структура иноязычной коммуникативной компетентности до сих пор обсуждается, тем не менее, существует мнение, например, К.В. Стрекаловой, Н.П. Хомяковой, к которому мы присоединяемся, что необходимо разделять и развивать у студентов общую иноязычную коммуникативную компетентность и профессиональную иноязычную коммуникативную компетентность [189; 210].

В то же время М.М. Лаврененко, изучая формирование иноязычной компетентности у будущих юристов на младших курсах, делает вывод о том, что для данного направления подготовки нецелесообразно выделять обе компетенции, так как на практике очень мало ситуаций, требующих только узких профессиональных навыков общения и владения иностранным языком. Юристам приходится общаться и на общие темы [103].

Весьма подробную четырехуровневую структуру иноязычной коммуникативной компетентности представила Ж.В. Глотова [47]. В своем диссертационном исследовании она подчеркивает практическую направленность профессиональной иноязычной компетентности юриста, под которой понимается способность специалиста решать профессиональные задачи на иностранном языке. Иноязычная профессиональная компетентность тесно связана с профессиональной деятельностью, поэтому обе содержат мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

И.Н. Кваша также предлагает четырехкомпонентную структуру иноязычной компетентности юриста, называя в качестве составляющих психолого-педагогическую, методическую, лингво-коммуникативную и профессионально-прикладную компетенции [78].

Анализируя работы, посвященные исследованию компонентов иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции юристов (В.Ф. Аитов, Г.С. Архипова, А.Н. Кузнецов и др.), пришли к выводу о наличии в ней следующих компетенций:

- языковой компетенции, заключающейся в знании лексических единиц и преобразующих их в осмысленное высказывание грамматических правил, а

также способности применять данные правила в процессе восприятия и выражения суждений в письменной и устной формах;

- речевой компетенции, предполагающей следование правилам вербального поведения, выбор языковых средств и форм, их применение в соответствии с целью ситуации общения, социальным и профессиональным статусом участников коммуникации;

- дискурсивной компетенции, позволяющей установить контекстуальное значение текста и выстроить логику высказывания в процессе взаимодействия;

- стратегической компетенции, подразумевающей способность использовать коммуникативные стратегии, адекватные ситуации общения, в целях повышения эффективности межкультурной профессионально-ориентированной коммуникации в условиях дефицита языковых средств;

- социокультурной компетенции, характеризующейся как способность участников коммуникации в ходе межкультурного профессионально-ориентированного общения понимать, адекватно воспринимать и оценивать достижения науки и культуры других стран и народов;

- социальной компетенции, требующей от языковой личности способности делать адекватный выбор способа коммуникации в соответствии с условиями и целями ситуации общения, выстраивать высказывание в соответствии с коммуникативными намерениями коммуникантов;

- лингвопрофессиональной компетенции, заключающейся в способности к восприятию и конструированию текстов, использованию клише в определенной сфере юридической деятельности, умении оперировать общенаучной и специальной иноязычной лексикой, осуществлять презентацию текста с профессионально-ориентированной проблематикой;

- социально-политической компетенции как способности юриста строить свое поведение в языковом поликультурном пространстве с учетом гражданско-правовых норм.

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность позволит будущим юристам осуществлять межкультурное профессиональное взаимодействие, межкультурную профессиональную деятельность в России и за рубежом.

Особую актуальность уточнение содержания понятия «профессиональная компетентность юриста» приобретает в связи с разработкой и внедрением профессиональных стандартов.

Многие исследователи говорят о том, что до сих пор профессиональное образование и практическая профессиональная деятельность оторваны друг от друга [24; 48; 128]. Поэтому основной целью введения образовательных стандартов является унификация требований к работникам с целью повышения их производительности труда [136].

С 1 июля 2016 года на законодательном уровне Правительством Российской Федерации были введены профессиональные стандарты. Юриспруденция была одной из сфер, для которой разрабатывались стандарты в первую очередь. Однако в настоящее время привести в соответствие компетентности, которыми должны обладать выпускники юридических вузов и факультетов, и компетентности, которые хотят видеть работодатели, очень трудно именно из-за отсутствия полного перечня профессиональных стандартов в области юридической деятельности. Это связано с тем, что правовая сфера достаточно широка и охватывает множество разных профессий (от следователя и юрисконсульта до судьи), и законодательное оформление квалификационных требований к юристу осуществляется постепенно по мере разработки стандартов.

Вопрос о введении профстандартов возник не вдруг. Впервые стандарты упоминались в поправках к Трудовому Кодексу РФ в 2012 году, однако на тот момент они носили рекомендательный характер. В настоящее время на сайте Министерства труда РФ можно найти официально утвержденные профессиональные стандарты следователя-криминалиста [138] и специалиста по конкурентному праву [137]. На утверждение Министерству труда РФ пред-

ставлен профессиональный стандарт юрисконсульта, на стадии разработки находится концепция профстандарта корпоративного юриста. Своей очереди для принятия ожидают профстандарты адвоката, нотариуса, судьи, юридического консультанта, корпоративного юриста; прокурора, пенитенциарного работника.

Следует различать понятия «квалификация» и «профессиональный стандарт». В соответствие с ст. 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации [ТК РФ] первая подразумевает уровень знаний, умений и опыта специалиста. Стандарт же – это характеристика самой квалификации, которая требуется от специалиста для осуществления профессиональной деятельности по выбранной профессии. По сути это абсолютно иной подход к пониманию профессиональной деятельности: ранее, когда работодатель применял для аттестации работника квалификационные требования, исходили из того, что именно изучал специалист в профессиональном учебном заведении. Сейчас же требования, необходимые работодателю, влияют на содержание профессиональных стандартов. Этим на законодательном уровне закреплён приоритет практической деятельности так, что Федеральные государственные образовательные стандарты приводятся в соответствие с требованиями рынка, а не наоборот. То есть современная рыночная экономика диктует системе образования, каким должен быть выпускник высшего учебного заведения по каждому направлению подготовки [95].

Однако на сегодняшний день в России мы имеем дело со сложившейся традицией отдавать предпочтение образовательному стандарту, в основе которого лежат приоритеты образовательной организации в выборе учебных дисциплин. В итоге в системе высшего образования сегодня действуют ФГОС 3++, которые не в полной мере соответствуют реальной хозяйственной практике [150].

Образовательные стандарты следующего поколения – ФГОС 4 должны отражать не то, что студент изучает в вузе, а то, к чему он должен быть способен после окончания учебного заведения.

В процессе согласования образовательных и профессиональных стандартов необходимо учесть, что «рынок развивается очень динамично и ставит новые задачи перед образовательной организацией: не просто качественное образование в рамках будущей профессии, а обучение специалиста целому спектру деловых умений и навыков, позволяющих максимально быстро и эффективно приступить к выполнению профессиональных обязанностей» [там же, с.542].

В профстандартах четко определяется, какие должности могут занять в сфере юриспруденции выпускники вуза, имеющие уровень бакалавра, а какие – выпускники магистратуры или специалиста. Это важно в связи с тем, что в настоящее время работодатели отдают при приеме на работу предпочтение магистрам, даже если такой уровень подготовки вовсе не обязателен для той работы, на которую притязает соискатель.

Закономерно возникают вопросы в отношении того, как соответствуют друг другу компетенции, определенные в ФГОС ВО, и те, которые заложены в профстандартах. Отметим, что в настоящее время требования профессиональных и образовательных стандартов слабо согласованы между собой. Это обусловлено тем, что они разрабатываются разными структурами: профессиональные стандарты создаются под эгидой Министерства труда и социальной защиты профессиональным сообществом, а образовательные – Министерства науки и высшего образования академическим сообществом. Аналогично фонды оценочных средств для независимой оценки квалификаций разрабатываются представителями работодателей, а фонды оценочных средств вузов – их преподавателями.

Анализируя несоответствия между требованиями образовательного и профессионального стандартов в области юриспруденции, Д.И. Кравцов отмечает, что при подготовке юристов следует уделять особое внимание развитию коммуникативности, так как она имеет существенное влияние на эффективность их деятельности. Профессия юриста относится к такому классу профессий, как «человек-человек», и для того чтобы специалисты могли

быть эффективными в межличностных отношениях, умели успешно вести диалог, они должны опираться на закономерности коммуникативных процессов. Понимание этих закономерностей, их учет, владение навыками общения являются составляющими такого профессионально-важного качества личности юриста, как коммуникативная компетентность [95]. Однако если в образовательном стандарте 2016 года по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция содержатся следующие компетенции: способность к коммуникации на русском и иностранном языках, как в устной, так и в письменной форме, владение навыками профессионального общения на иностранном языке [140], то в текстах профессиональных стандартов по отношению к юристу с 6 уровнем квалификации как требование к знаниям и умениям указывается лишь этическая сторона делового общения, знания правил ведения переговоров (ПС «Юрисконсульт», ПС «Конкурентное право»).

В свою очередь ФГОС 3++ не предусматривает такого вида профессиональной деятельности, как педагогическая, в то время как при анализе структуры профессиональной деятельности юриста специалистами выделяется воспитательная подструктура. Отсутствие в образовательном стандарте бакалавра в перечне видов его профессиональной деятельности педагогической соответственно исключает и необходимость выработки педагогических умений и навыков, что значительно обеднит ее. Разделяем мнение В.Н. Ждана [62] о необходимости заложить в профессиональные стандарты и вернуть в образовательные стандарты юристов-бакалавров педагогическую деятельность и соответствующую ей педагогическую компетентность как способность юриста, будучи представителем власти, воспитывать уважение к законам, их принятие как высшей государственной нормы добра и справедливости, оказывать педагогическое воздействие на граждан, применяя методы убеждения, разъяснения, поощрения, принуждения, наказания, требования, примера, т. е. оказывать на граждан социально-педагогическое влияние, выступать в роли педагога-воспитателя [67].

Резюмируя материал данной части параграфа, можно сделать следующий вывод: феномен «профессиональная компетентность юриста» в условиях согласования образовательных и профессиональных стандартов содержит совокупность взаимосвязанных между собой компонентов. К ним относятся: *мотивационно-ценностный* (предполагающий способность к экстравертности и доминированию), *гностический, или когнитивный* (отражает наличие необходимых собственно юридических и других профессиональных знаний, в том числе знаний по иностранному языку); *деятельностный, включающий регулятивную* (позволяет использовать имеющиеся знания с целью профессионального разрешения правовых проблемных ситуаций) и *рефлексивно-статусную* (способность принимать решения и действовать в соответствии с властными полномочиями юриста) составляющие; *профессионально-коммуникативный*, включая иноязычную компетентность (демонстрирует способность к общению или взаимодействию как на родном, так и иностранном языке), компоненты, а также *совокупность профессионально значимых личностных качеств и способностей* (справедливость, честность, гражданское мужество, чувство долга, принципиальность, способность и готовность воспитывать у граждан уважение к закону, оказывать на них в процессе взаимодействия в правовом поле социально-педагогическое влияние и др.).

В теории и практике высшего образования накоплен значительный опыт формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Отметим, что среди всего разнообразия педагогических способов ее развития особое внимание уделяется активным методам обучения: деловым играм, проблемным задачам, тренингам, фреймам, скриптам и т. д. Например, Н.Д. Колетвинова предлагает применять двустадийную систему фреймов и скриптов. На первых курсах, когда студенты только начинают знакомиться со своей будущей профессией и ее предметной областью, нужно использовать такие задания и упражнения, которые носят фрагментарный характер (фреймы). На более старших курсах, когда студент уже способен оценить место своей предметной сферы в системе общего научного знания и имеет эле-

ментарный опыт решения профессиональных задач, можно вводить скрипты – разные виды заданий, которые имеют законченные сценарии и представляют собой по сути ситуации, взятые из профессиональной области [89].

Формированию профессиональной компетентности юриста посвящены диссертационные исследования О.А. Желновой, в которой исследуется процесс формирования профессиональной-коммуникативной компетентности обучающихся – будущих юристов в профессиональной образовательной организации [63], И.А. Жуковой, которая в качестве основного средства формирования профессиональной компетентности рассматривает контекстное обучение, предполагающее моделирование предметного и социального содержания профессиональной деятельности юриста в ходе изучения дисциплины «Семейное право» с помощью ситуационных заданий, разыгрывания ролей специалистов, видео сюжетов, проблемных лекций, семинаров-дискуссий, круглых столов, кейс-метода, деловых игр и экскурсий [64], Р.Р. Хайрутдиновой, исследующей возможности деловых игр для формирования профессиональных компетенций будущих юристов [205], Н.В. Львовой, исследовавшей возможности производственной практики в подготовке юристов [115].

В статье Б.А. Бальжиева обосновывается эффективность метода проектов в формировании профессиональной компетентности будущих юристов в вузе [16].

В ряде диссертационных работ исследуется процесс формирования разных видов профессиональной компетентности будущих юристов в вузе: конфликтологической компетентности (К.Э. Маркарова, 2009 г. [119]), информационной компетентности (И.А. Кулантаева, 2004 г. [102]), социальной компетентности (Н.С. Малюткина, 2007 г. [118]), коммуникативной компетентности (А.Б. Храмцова, 2009 г. [212]).

Формированию герменевтической компетентности будущих юристов посвящена статья А.М. Балак [15].

С позиций нашего исследования представляет интерес подход К.М. Левитана, касающийся развития компетентной личности юриста на полилингвальной основе [105]. Усваивая профессиональный язык юридического дискурса, студенты овладевают тезаурусом специальности и профессиональными компетенциями.

Межпредметная интеграция как основа формирования профессиональных компетенций юриста-международника рассматривается в статье А.Н. Лунева, Н.Б. Пугачевой, Л.З. Стуколовой [114].

Предметом диссертационного исследования Э.Н. Нигматуллиной стали педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов, обучающихся по направлению «Международные отношения» [131].

Анализ перечисленных диссертационных исследований и научных статей позволил сделать вывод: процесс формирования профессиональной компетентности студентов, осваивающих профессию юриста, протекает при активной роли преподавателя, направляющего деятельность обучающихся и создающего определенные условия, в которых каждый смог бы построить свою образовательную траекторию. К таким условиям можно отнести:

1. Внедрение современных образовательных технологий и методов обучения. Формирование профессиональной компетентности юриста, соответствующей современным требованиям, невозможно с помощью устаревших методов и приемов. Поэтому преподаватели должны применять актуальные методы и средства обучения, такие как проблемные, информационно-поисковые и профессионально-ориентированные задания. Например, для развития профессиональной компетентности оптимальным является метод ситуационной задачи, ситуационного упражнения. Данные методы позволяют на практике объединить теоретические знания и предыдущий опыт студента, снабдить его необходимым инструментарием и помочь в решении поставленной задачи, что должно укрепить мотивацию студента на выполнение своих профессиональных обязанностей.

2. Организация самостоятельной работы студентов. Согласно учебным планам, реализуемым в вузах, на данный вид работы приходится немалая часть академической нагрузки студентов – до 50%. Сюда относится не только самостоятельная работа на семинарах, на лабораторных практикумах и лекциях в вузе под непосредственным контролем преподавателя, но также индивидуальная или групповая формы работы за пределами аудитории (внеаудиторная самостоятельная работа). Такая форма работы позволяет развивать в студентах личную ответственность, адекватную самооценку, помогает привить самостоятельность и контроль за временем. Кроме того, автономная учебная деятельность служит мотиватором для поиска более эффективных путей и методов работы с информацией и настраивает будущего юриста на решение профессиональных проблем самостоятельно.

3. Применение коллективных форм в процессе обучения. Прежде всего, данная форма организации учебного процесса необходима для формирования коммуникативной компетенции юриста. Технический прогресс изменил нашу реальность таким образом, что любой индивид вынужден строить отношения с коллегами, начальством или другими профессионалами в своей области, которые работают в иных (порой иностранных) организациях, с целью изучения и обмена опытом. Поэтому использование коллективных форм помогает научить студента работать в коллективе, грамотно строить диалоги, участвовать в совместной работе, уметь слушать других и приходить к компромиссам.

Коллективные формы работы помогают студентам найти свои личные способы социализации не только в профессиональной среде, но и в любом обществе, развивать эмпатию, взаимную помощь и поддержку. Здесь следует отметить опыт В.К. Дьяченко, основоположника технологии КСО – коллективного способа обучения. Он считает, что «факт присутствия» в аудитории среди других обучающихся не делает студента частью коллектива. Для соответствия требованиям коллективной деятельности все ее члены должны быть

включенными в процесс и иметь не просто схожие или одинаковые цели, а одну общую цель [59, с. 79].

4. Обеспечение понимания студентами места профессии юриста в общественном распределении труда. Суть заключается в том, чтобы показать студентам взаимосвязь разных видов профессиональной деятельности. Каждый раз, попадая в любую ситуацию, будь то профессионального или личностного плана, индивид находится в системе взаимосвязанных условий, и сам является частью этой системы. Поэтому так важно научить студента видеть всю ситуацию целиком, во всех ее возможных проявлениях и характеристиках. Отсюда вытекает логическое утверждение о множественности выходов и решений из сложившейся ситуации. Кроме того, междисциплинарные знания позволяют взглянуть на проблему под другим углом. Порой оптимальный инструмент или метод решения проблемы находится в смежной сфере. В данном случае задачей преподавателя является научить студента видеть ситуацию в целом, объективно, уметь анализировать ее с разных позиций, не ограничиваться только известными способами действия, а быть открытым к экспериментам.

5. Включение дополнительных мотивирующих занятий в образовательный процесс. Несмотря на то, что новый образовательный стандарт провозглашает активность студента как субъекта образовательного процесса, современная реальность такова, что большинство школьников, а соответственно впоследствии студентов вуза, являются слабо мотивированными, и привыкли к своей пассивной роли участника учебного процесса в системе директивного обучения. Поэтому преподавателям вуза приходится много работать на формирование мотивации студентов. Однако эта работа должна проходить с учетом возрастных и психологических особенностей каждого периода жизни студента и его включенности в учебно-профессиональную деятельность. Из психологии известно, что образование способствует становлению личности, но и принимает во внимание характеристики личности. Во время учебы в вузе молодые люди, как правило, уже осознают свою индивидуальность,

свои потребности и желания. В студенческие годы происходит стабилизация характера, развитие эстетических чувств, гражданской позиции, освоение профессиональных навыков и коммуникативного опыта.

Например, на первом курсе есть смысл провести лекцию-презентацию, на которой уже более мотивированные студенты-старшекурсники смогут рассказать первокурсникам об организации образовательного процесса в данном вузе, о возможностях реализации себя в будущей профессии. На средних курсах это могут быть факультативы по формированию навыков делового общения, ведению переговоров, по практической конфликтологии и т.п. На старших курсах уже есть смысл готовить выпускников к самопрезентации, проводить тренинги по увеличению уверенности в себе, давать элементарные знания по тайм-менеджменту, применимые в профессиональной деятельности.

6. Переход от оценивания зунов к оцениванию компетенций. Преподавателям вуза в процессе оценивания сформированности профессиональной компетентности необходимо обращать внимание не столько на объем и глубину знаний в области юриспруденции, сколько на готовность и способность применить их в юридической практике. Целесообразно оценивать сформированность навыков учебного труда, его продуктивность, мотивированность на выполнение профессиональных задач, то есть на всё то, что будет ценным для будущих работодателей.

Итак, становление личности будущего юриста в образовательном пространстве вуза тесно связано со становлением его как профессионала в правовой области знаний и достижением профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность является интегральной характеристикой личности, и чем лучше она будет развита, тем успешнее можно считать личность.

Как было показано в параграфе 1.1. данной главы, существует система методологических подходов к профессиональной подготовке специалистов, среди них важное место занимает ситуационный подход, педагогический по-

тенциал которого в формировании профессиональной компетентности юриста будет раскрыт в следующем параграфе.

1.3. Сущность ситуационного подхода в образовании и его дидактический потенциал в формировании профессиональной компетентности будущих юристов

Система высшего образования России уже много лет находится в ситуации трансформации, цели которой заключаются в формировании, во-первых, системы профессиональных знаний, которые способствуют решению типовых профессиональных задач, во-вторых, социальной и специальной компетентности, обуславливающие возможность выпускника профессионально самореализоваться. Этими задачами определяется необходимость внесения соответствующих коррективов в действующую систему высшего образования и, в первую очередь, внедрение современных методологических подходов, к которым, несомненно, относится и ситуационный подход.

Ситуации, в которые попадает человек в своей повседневной жизни, давно стали объектом пристального внимания психологов, социологов, антропологов. Первые исследования этого вопроса были представлены в трудах зарубежных психологов, которые стали разделять «социальную компетентность» (social competence) и «межличностную компетентность» (interpersonal competence) [231]. Эти исследования послужили основой для развития ситуационного подхода, в том числе и в педагогике.

Из-за распространенности ситуаций в жизни, их изучение стало предметом исследований многих наук. Ситуации рассматривались с позиции психологии, философии, теологии, права, социологии, маркетинга и многих других областей человеческого знания [32]. Благодаря данным исследованиям становится ясна суть подхода: мотивы всех действий индивида находятся в конкретных ситуациях (ежедневных бытовых, профессиональных) и напрямую влияют на результат деятельности человека.

Деятельностный характер поведения человека в среде побуждает изучать и ситуации, и личность в них, чтобы определить наиболее эффективную стратегию поведения в ней. Психологи обращают внимание на то, что, с одной стороны, ситуация определяет поведение индивида, но, с другой стороны, характер и степень этого влияния можно понять и оценить только зная субъективное отношение к ней индивида. Таким образом, проявляется структура ситуации: «субъект-обстоятельства-смысл», если какого-либо компонента не будет, то и ситуации не будет [35]. То есть, одного физического присутствия тут явно не достаточно, обязательно нужно отношение субъекта к действительности, которое полностью зависит от предыдущего опыта. Появившийся новый опыт влияет на поведение индивида в подобных ситуациях в будущем.

Ситуационный подход исследователями определяется как «совокупность методологических, теоретических, методических представлений, в основание которых заложены взаимосвязанные между собой принципы: ситуационизма, концентрирующий внимание на ситуационном и контекстуальном влиянии на поведение человека, и субъективной интерпретации ситуации, согласно которому ситуации должны описываться, отталкиваясь от субъективного представления ее участников» [51].

Н.В. Гришиной выделены следующие этапы в развитии ситуационного подхода.

Первый этап исследователем назван «Методологическим прорывом». В этот период (20-30-е годы XX века) в науке ставится проблема «человек–среда». К. Левин, У.Томас, Л.С. Выготский в своих трудах закладывают методологическую базу ситуационного подхода.

Так, К. Левин считает, что «описание ситуации должно быть скорее “субъективным”, нежели “объективным”, то есть ситуация должна описываться с позиции индивида, поведение которого исследуется, а не с позиции наблюдателя» [104, с. 120].

В этот же период У. Томас внес фундаментальный вклад в методологию ситуационного подхода, дав объяснение тому, что такое «объективная» и «субъективная» стороны ситуации, ввел понятие «определение ситуации». Он считал, что дать адекватное объяснение ситуации можно только исходя из ее субъективного значения для личности [241, с. 68-70].

Как уже отмечалось в параграфе 1.1., весьма значима для понимания сущности ситуационного подхода в образовании стала и позиция Л.С. Выготского. Он считал, что «ребенок есть часть живой среды, что среда никогда не является для ребенка внешней. Если ребенок существо социальное и его среда есть социальная среда, то отсюда следует вывод, что сам ребенок есть часть этой социальной среды» [41, с. 381].

Это положение автором конкретизировано в двух важнейших для понимания смысла ситуационного подхода понятиях – «социальная ситуация развития» и понятие переживания [там же, с. 383].

Для второго этапа (70-80-е годы XX века) характерно появление работ, которые весьма значимы для обращения внимания авторов к идеям ситуационного подхода, а также непосредственно посвящены исследованию ситуации: У. Мишел «Personality and assessment» [236], Л. Росс и Р. Нисбетт «Человек и ситуация» [159], Д. Магнуссон «Ситуация в психологической теории и исследовании» [235], М. Argyle, A.Furnham, J.Graham [231]. В России в это время Б.Ф.Ломов пишет об исследовании ситуаций как о важнейшей задаче психологии [113]. Указанные работы раскрывают различные взгляды на ситуацию, дают их характеристику, содержат примеры практического исследования ситуаций.

Третий этап – современный. На данном этапе наблюдается усиление научного интереса к проблематике ситуаций, в различных исследованиях анализируются теоретические и эмпирические возможности ситуационного подхода, что связано и с прикладными задачами, которые он решает.

Изменение современной реальности приводит к тому, что люди сегодня более активно вступают в отношения с окружающей действительностью.

Мир становится более открытым ему, что связано с современными технологиями. Эти обстоятельства требуют пересмотра традиционного представления об отношении человека с окружающей средой. Попытки объяснять поведение людей личностными особенностями, не принимая во внимание среду (другими словами – ситуацию), правомерны лишь тогда, когда среда постоянна. В условиях, в том числе профессиональной деятельности, когда личность находится в быстро изменяющемся мире, нельзя игнорировать ситуационный контекст ее жизни.

К сегодняшнему дню исследователи накопили сильные аргументы против ограничения в изучении поведения человека только личностными переменными, что позволило сделать вывод о согласовании ситуационного подхода с субъектным.

Несмотря на научные достижения, современное состояние теории и практики ситуационного подхода в психологии, педагогике и других научных областях назвать удовлетворительным нельзя.

Н.В. Гришиной выделены основные концепты, которые раскрывают сущность ситуационного подхода: базовые понятия (ситуация, среда и т. д.), основные правила их описания, изучения, использования, принципы ситуационного анализа, приемы изучения ситуаций, ситуационные модели и т. д.

Актуальными являются вопросы практического приложения ситуационного подхода. Автор указывает, что возможности использования ситуационного подхода в практической работе связаны, в первую очередь, с модификацией ситуаций за счет изменения каких-либо ее базисных характеристик, что повлечет за собой изменение поведения и взаимодействия участников данной ситуации.

Практикой доказано, что применение идей ситуационного подхода эффективно в преобразовании ситуаций взаимодействия. Теоретическое осмысление и концептуализация практических действий чрезвычайно значимы для практики обучения [51].

Исследователи указывают на необходимость разведения ситуационного и ситуативного подходов, являющихся качественными сторонами одного и того же подхода. Ситуационный подход связывается с понятием ситуационности, апеллирующей к ситуации в ее более широком смысле, который граничит с понятием состояния, вбирая в себя такое единство противоположностей, как сменяющееся и длящееся, динамика и статика, случайное и необходимое, единичное и общее. В этом смысле ситуации могут быть сколь угодно долгими и сколько возможно общими, как и состояния. Ситуативный подход связывается с понятием ситуативности и в большей мере соответствует нашим представлениям о мгновенном и неожиданном, единичном и случайном. В употребляемом в настоящее время понятии «ситуационный подход» ситуативность и ситуационность практически не дифференцируются [98, с. 29].

Понятие «ситуационный подход» в педагогике часто соединяется с другими понятиями: ситуационно-прогностический подход (Г.А. Жаркова), ситуационно-средовой подход (Н.В. Ходякова), ситуационно-проблемный подход (С.А. Хазова).

Понятие ситуационно-прогностический подход в научный оборот введено Г.А. Жарковой [61]. Он понимается автором как «совокупность идей, приемов, методов и способов формирования информационной культуры личности и обуславливает осмысление и познание процессов, происходящих в информационном пространстве» [61, с.17].

Понятие ситуационно-средового подхода представлено в работах Н.В. Ходяковой. Автор полагает, что проектирование личностно развивающих образовательных систем будет более эффективным, если интегрировать идеи ситуационного и средового подходов [208].

О ситуационно-проблемном подходе к подготовке конкурентоспособных специалистов пишет С.А. Хазова [204]. Такая организация образовательного процесса, как ситуационно-проблемная, подразумевает создание различного содержания учебных ситуаций (социальных, профессиональных, ролевых, функциональных), имеющих различную степень проблемности. Базой такой

организации выступает ситуационный подход, при котором познаваемые события исследуются с позиции ситуации, ее составляющих. С дидактической же точки зрения ситуационный подход является разновидностью проблемного обучения, «суть которого в общих чертах может быть сведена к выработке у студентов приемов самостоятельного исследования и решения поставленных нестереотипных задач» [38].

В качестве основного понятия проблемного обучения выступает проблемная ситуация, представляющая собой противоречие в изучаемом явлении, которое требует осознания. Анализ проблемной ситуации способствует ее преобразованию в проблемную задачу, для которой требуется объяснение и поиск способа решения. Иными словами проблемный метод обучения предусматривает проблемную ситуацию, проблемную задачу, модель поиска решения, ее решение [110].

Разрешение проблемных ситуаций является эффективным способом развития мышления, так как здесь актуализируются разные способы умственных действий. Так, согласно В.В. Давыдову, в процессе разрешения проблемных ситуаций, возникших как ответ на противоречия между такими моментами, как теоретическая возможность решения задачи и практическая неосуществимость либо нецелесообразность известного способа решения, требуется осуществление системного анализа и синтеза средств и методов деятельности. Проблемная ситуация, появившаяся при осознании данного противоречия, актуализирует процессы системного анализа и синтеза знаний и умений; при решении ситуации, вызванной новизной условий, в которых должны применяться имеющиеся знания, или необходимостью выбрать один способ решения из многих, получают развитие такие способы умственной деятельности, как конкретизация, абстрагирование и варьирование [130].

Изучение состояния разработки проблематики ситуационного подхода в современной науке свидетельствует о широком использовании понятия «ситуация» в психологии, управлении, педагогике, юриспруденции и т. д., однако у данного понятия в литературе не имеется четко определенного со-

держания, что обуславливает все возрастающую потребность применения релевантных языков описания ситуации.

В педагогических работах понятие ситуации применяется при описании разных педагогических явлений. Так, Ю.Н. Кулюткиным, Г.С. Сухобской используется термин «педагогическая ситуация», А.М. Матюшкиным и М.И. Махмутовым – «проблемная ситуация» (в мышлении, в обучении), А.А. Бударным – «учебная ситуация», И.Д. Демаковой, Р.Л. Селивановой – «воспитательная ситуация», Г.А. Баллом, Г.С. Костюком – «задачная ситуация», В.С. Ильиным, В.А. Павловым – «учебно-воспитательная ситуация», С.В. Беловой – «диалогическая ситуация», Н.В. Ходяковой – «образовательная ситуация».

Н.В. Ходякова образовательную ситуацию рассматривает как «объективно-субъективный педагогический феномен, репрезентирующий механизм взаимообуславливания личностных и средовых факторов образования и характеризующий личностную позицию субъекта в отношении образования» [208, с. 9].

Чаще в трудах педагогов применяется понятие «педагогическая ситуация», которая рассматривается как часть педагогического процесса, позволяющая понять целостность и гармоничность жизнедеятельности человека. В.А. Павлов в педагогической ситуации видит скоординированность, взаимосвязь отдельных элементов процесса воспитания [144], а Т.Е. Исаева говорит о ней как об одном из этапов педагогического процесса, стимулирующем развитие определенных качеств личности [74].

В соответствии с исследованиями В.В. Серикова в работе по созданию ситуации должны быть следующие аспекты:

- 1) передача культурных, социальных и профессиональных смыслов в форму, понятную обучающимся;
- 2) создание условий, в которых эта форма будет принята и усвоена студентом [169].

Здесь, очевидно, должна присутствовать схема развития ситуации, которая предполагает переход от внешних факторов, явлений, элементов к внутренним мыслительным процессам студента по переработке потока информации и трансформации его в свой личный опыт. Реализация каждой ситуации предполагает последовательное осуществление нескольких взаимобуславливающих этапов.

Итак, на занятии преподаватель создает образовательную ситуацию. С педагогической точки зрения, она должна состоять из готовности педагога проводить занятие, готовности студента к выполнению учебных действий, готовности средств освоения компонентов образования. Наличие знаний по теме и мотивации у студента задают вектор действия обучающегося в направлении к своим целям.

Говоря о сущности ситуационного подхода, следует отметить, что выделяют следующие группы средств освоения компонентов образования: теоретические (помогают получать теоретические знания о предмете и обрабатывать информацию о нем), эмоциональные (вызывают личный эмоциональный отклик у студента на ситуацию и ее компоненты для того, чтобы сделать опыт более личным, осмысленным), ценностные (размещают компоненты ситуации на шкале значимости для студента) и жизнедеятельностные (непосредственно участвуют в анализе ситуации, формулировке мнений о ней, предвосхищении результатов) [117].

Каждая из четырех групп имеет две стороны – содержательную и преобразовательную. Конечно, эти средства существуют не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи. Но в любом случае, чтобы образовательный процесс состоялся, необходимо присутствие всех компонентов, причем не разрозненно, а системно, то есть все они должны быть подчинены одной цели, которую стремятся достичь два ее субъекта: преподаватель и студент.

Преподаватель знакомит студента с ситуацией, снабжает его необходимой информацией о ней, о методах и способах ее решения (если студент не справляется сам). Студент, со своей стороны, принимает информацию, обра-

батывает ее, извлекает из памяти инструментарий работы с подобными явлениями и способы нахождения недостающей информации и, таким образом, приводит в движение процесс актуализации средств освоения компонентов образования.

В этом процессе студент приобретает новые знания и опыт об изучаемых профессиональных предметах, их свойствах, а значит, в другой ситуации он сможет выполнять действия по решению задач на новом уровне, то есть на более высоком уровне компетентности.

Термин «учебная ситуация» закреплён в ФГОС, тем самым на законодательном уровне предложен новый методический подход, согласно которому преподаватель является не передатчиком знаний, а куратором, который должен создать такую учебную ситуацию на занятии, в которой студент захочет и сможет самостоятельно добыть знания об интересующем предмете. Конечно, ситуации могут быть и стихийными, однако, в учебном процессе лучше применять специально сформированные ситуации (ситуации, которые создаются преподавателем с определенными образовательными целями с учетом психофизиологических особенностей студентов). С позиции студента такие ситуации требуют умственного напряжения, которое возникает в процессе обработки информации о возникшей ситуации.

В зависимости от того, какой признак положить в основу классификации, можно получить много разных типологий ситуаций.

Например, если рассматривать тип неизвестной информации, то можно выделить ситуации, направленные на изучение цели, объекта деятельности, способов деятельности, условий выполнения деятельности, вариативности решений проблемных вопросов, креативности решений, риска профессиональной деятельности.

По содержанию неизвестной информации ситуации направлены на познание: цели, объекта деятельности, способов деятельности.

По уровню проблемности ситуации бывают следующими: возникающие независимо от приёмов создания ситуаций, поставленные и разрешен-

ные преподавателем, самостоятельно сформированные студентами проблемы и найденные ими решения, поставленные преподавателем проблемы и найденные решения студентами, спонтанные ситуации и проблемы, выдвигаемые студентами, и нахождение решений в ходе мозгового штурма.

По уровню рассогласованности информации ситуации подразделяются на: предположения, предпочтения, несоответствия, соответствия убеждениям, неожиданности, неопределенности, опровержения, конфликта, атаки, позитивного обсуждения.

По методическим особенностям ситуации делятся на: преднамеренные, непреднамеренные, целевые, проблемно изложенные, эвристически изложенные, демонстративно показанные, артистически инсценированные, драматизированные, проигранные в ролях. К ним относятся следующие формы работы студентов: исследовательские, лабораторно-практические, эвристически-проблемные задания, деловые игры, коллективно-творческие дела, мозговые штурмы, брейн-ринги и т. д.

По уровню готовности студентов воспринимать требуемую профессиональную информацию ситуации подразделяются на: экспромтные, подготовленные заранее, ситуативные, пошаговые, фронтальные, интегративные, репродуктивные, диалогические, монологические.

По объему выполняемых действий Е.И. Пассов выделяет микро- и макроситуации, причем макроситуация может включать в себя любое число микроситуаций. Микроситуация состоит из нескольких конкретных действий, построенных на биохевиористическом подходе «стимул-реакция» [147, с. 51].

Е.И. Пассов предлагает различать ситуации по организации материала: обусловленные ситуации (развитие ситуации определено образовательными задачами, контекстом, первыми шагами студента или преподавателя) и не обусловленные ситуации (действия студентов более или менее свободны и определены общей задачей в данной ситуации) [147].

По способу создания автор выделяет внеязыковые (экстралингвистические), создаваемые с помощью неязыковых средств (иллюстраций, макетов) и языковые (лингвистические) ситуации, создаваемые с помощью лингвистических средств (словесного описания) [там же].

Кроме вышеперечисленных, А.В. Соболева предлагает различать такие типы учебных ситуаций, как воображаемая ситуация («симуляция») – смоделированное поведение с целью решить проблему или задачу; проблемная ситуация – совокупность условий, способствующих решению проблемной задачи; ролевая ситуация – моделирование речевых высказываний, необходимых для решения ситуационной задачи; ситуация-сценарий, которая включает в себя характеристики воображаемой, проблемной и ролевой ситуаций [177].

Е.Н. Солововой выделяются три типа ситуаций:

- реальные (ограничены ролями обучающихся и преподавателя, связаны с межличностным общением);

- проблемные (создают учебно-познавательную мотивацию обучающегося для иноязычного речевого общения, активизируют его речемыслительную деятельность в этих условиях, развивают способности воспринимать и получать знания, делиться знаниями);

- условные (способ моделирования реальной ситуации общения, позволяют использовать различные типы речевого поведения, обогащают социальный опыт обучающихся путем расширения набора проигрываемых ролей) [180].

Можно выделить проблемную ситуацию, которая появляется в результате комбинации условий, при которых возникает некая проблема и у студентов рождается мотив решить ее [237]. Такая ситуация может появиться при условиях:

- наличия нескольких отличающихся мнений или двух кардинально противоположных точек зрения;

- дисбаланса между усвоенными знаниями и методическим инструментарием, необходимым для применения этих знаний;
- существования «информационного неравновесия» участников.

Схожая форма – сценарий – тоже подразумевает исполнение студентами ролей в соответствии с выбранной линией поведения [88]. Главное отличие здесь от воображаемой ситуации в том, что ролевое поведение не лимитируется предварительно, а «информационное неравенство» среди участников усугубляет проблему, над которой идет работа в данной ситуации.

С помощью проблемных ситуаций решаются многие педагогические задачи: самостоятельный поиск новой информации, самостоятельная работа с учебником, овладение навыком решения задачи, воспитание активной личности, формирование инициативности, ответственности, способности к сотрудничеству, развитие личностных качеств, прочность усвоения знаний, так как путём поиска разрешения проблемной ситуации достигается полное понимание материала, решение проблемы психологического комфорта на занятиях.

В любом случае, о каком бы типе ситуации ни шла речь, их нужно применять с учетом личностных характеристик студента и уровнем развития его учебно-профессиональной деятельности: репродуктивным, эвристическим или творческим [34].

Далее на примере иностранного языка рассмотрим применение ситуационного подхода на каждом уровне подробнее.

На репродуктивном уровне студент способен совершать действия по заданному алгоритму: может выучить слова, использовать грамматические конструкции по образцу, использовать известные речевые клише. Обычно, это начальный уровень, и студент только начинает учить язык, накапливать лексический материал и узнавать грамматику.

На этом этапе возможно использование и дополняемых ситуаций, но следует учесть, что у обучаемых еще недостаточный запас слов и речевых навыков, коммуникация на иностранном языке осуществляется в рамках за-

данных речевых и языковых средств. Студент способен пока только распознать информацию и применить известные ему алгоритмы действий.

На следующем, эвристическом уровне студент уже сам может выбрать наиболее эффективный для себя алгоритм действий для решения задачи. На этом уровне студент может в процессе решения попытаться применять разные методы, опытным путем подбирая оптимальный. Наличие достаточно обширной базы знаний и свободное оперирование средствами могут уводить студента в сторону от предложенного образца.

На данном уровне студент уже способен самостоятельно найти решение немного измененной задачи, по сравнению с теми, которые он уже решал до этого. Ситуации должны усложняться путем снижения управляемости общением. Здесь начинают применяться воображаемые ситуации, для которых необходимо умение отстаивать свою точку зрения, а это требует, в свою очередь, автоматизации речевых навыков, хорошего темпа речи. При заданных условиях выбор коммуникантами языковых средств производится самостоятельно. На данном этапе проблемные ситуации должны преобладать, поскольку они побуждают обучаемых активнее использовать ранее изученный материал в новом контексте.

На продвинутом (творческом) уровне проблемная ситуация усложняется наличием ролей, ограничивающих обучаемых по содержанию высказываний, но не определяющих их поведение.

На финальном уровне студент сам способен анализировать ситуацию, видеть проблему, выбирать способ ее решения и алгоритм своей деятельности. Самостоятельность студента проявляется в поиске необходимой именно ему недостающей информации о предмете и методах решения, в предвидении, прогнозировании, самоконтроле, рефлексии. Творческий уровень выражается в том, что студент находит свой собственный, порой уникальный способ решения задачи, опираясь на свой личный опыт и способность к мыслительным действиям. Студент способен видеть проблему не изолированно, а

включенной в систему научного знания и, возможно, в реальную жизнь, что помогает достичь новых образовательных результатов.

В контексте ситуационного подхода важны результаты исследования Т.Б. Гребенюк, которая вводит термин «специальные ситуации». Их суть заключается в обмене опытом между обучающимися и преподавателем. Они обеспечивают развитие профессионально важных качеств и свойств студентов, их индивидуальности [49].

Ситуация в педагогическом процессе – это объективно-субъективное явление, которое характеризует активность личности как педагога, так и обучающегося. Как подчеркивает Н.В. Ходякова [208], ситуация содействует появлению «образовательной напряженности», которая может быть разрешена через рефлексивную и продуктивную деятельность ее участников. Учебный материал здесь – это среда, а не получаемый обучающимся результат.

В личностно развивающей ситуации, указывает В.В. Сериков, внешние и внутренние факторы взаимодействуют, создавая своеобразное пространство личностного развития. Выбор линии поведения человеком субъективен, но объективные условия «поставляют» личности то, из чего можно выбирать. Ситуационный подход связан, по мнению исследователя, с проектированием воспитанником способа своей жизнедеятельности, соответствующего природе его личностного развития [169].

В.В. Сериковым проведен глубокий анализ состояния проблемы ситуационного подхода в образовании. Он отмечает, что дефиниция «ситуация» используется во многих современных психолого-педагогических концепциях: «внеситуативной активности» В.А. Петровского, «смыслопоисковой ситуации» Д.А. Леонтьева, «ситуации самоопределения» И.С. Кона, «ситуационно-событийной модели воспитания» Е.М. Сафроновой и др. Исследователи проблем личностно ориентированного образования, описывая полифакторный и избирательный механизм развития личности, применяют выражения «ситуация развития личности», «ситуация обретения личностного опыта» «личностно ориентированная ситуация», (работы Е.В. Бондаревской, В.В.

Зайцева, М.В. Кларина, В.В.Серикова). Проведены исследования в области создания педагогических ситуаций с разными образовательными функциями: «ситуации принятия ценности» Л.П. Разбегаевой, «ситуации развития личностной свободы» В.В. Зайцевым, «гуманитарно-ориентированной ситуации» В.И. Данильчуком, В.М.Симоновым, «диалогических ситуаций» С.В. Беловой, «ситуации развития субъектного опыта» И.С. Якиманской и др. Более того, указывает автор, процесс профессиональной подготовки педагогов стал выстраиваться как «анализ и решение» педагогических ситуаций [169].

Понятие «ситуация» присутствует в педагогическом мышлении закономерно, так как с его помощью отражаются основные направления в развитии современных идей и концепций в образовании и объективные закономерности педагогической реальности. В педагогике уже давно устоялось мнение о том, что убеждения, поведенческие стереотипы, привычки людей – это следствия пережитых ими ситуаций. Отсюда был сделан вывод, что эффективная с точки зрения обучения и воспитания ситуация – это событие. Без события личностью не может быть полностью понята ситуация ее жизни, а значит, что человек не станет субъектом своей жизни. Следовательно, нет лучшего способа «обучить» какому-либо опыту, иначе чем «погрузить» его в ходе образовательного процесса в соответствующую педагогическую ситуацию.

В.В. Сериков отмечает, что развивающие учебные ситуации в образовательном процессе противостоят данной реальности и могут показаться инобытием. Человек, перед тем как изменить реальную ситуацию, проделывает это в своем воображении, например, в игре. Педагогические ситуации также разыгрываются педагогом с обучающимися, которые становятся со-творцами этой педагогической реальности [там же].

Самым главным для человека в любой жизненной, а следовательно, и в педагогической, ситуации – коммуникация с другими людьми. Она, как наиболее сильный фактор, может поддерживать или подавлять развитие.

Дефиниция ситуации, применяемая как особый инструментарий для описания механизмов развития личностной сферы, может рассматриваться как методологический подход к исследованию и проектированию образовательных систем. Данный подход, применяемой к обучающей деятельности, задает понятийно-категориальный аппарат, язык, структуру и стиль исследования, определяет конкретные формы и методы обучающей деятельности. Подходом задается своего рода матрица, смысловое пространство, в котором развивается мысль педагога. «Ситуационный подход, – пишет В.В. Сериков, – знаменует окончание эпохи «линейной», однонаправленной педагогической стратегии в теории и на практике и означает переход к конструированию целостный жизненно-педагогических ситуаций, т. е. образовательно-воспитательных систем, основанных на законах становления целостности человека» [там же].

Исходя из этого утверждения, автор выделяет характеристики ситуационного подхода как методологии педагогической деятельности, обеспечивающей развитие личности обучаемого в процесс обучения:

1) охват всех условий и факторов развития личности; нельзя выделять лишь отдельные педагогические средства; значение каждого средства устанавливается через вклад в личностно-развивающую ситуацию;

2) любое педагогическое явление надо рассматривать в момент его развития и становления, поскольку каждая новая ситуация порождается предыдущей;

3) педагогическую ситуацию следует понимать в субъективном контексте, ибо программы, пакеты задач, методики как объективные инструменты образования сами по себе не могут определить ситуации личностного развития обучающегося;

4) педагогическое взаимодействие надо рассматривать как событие, как импульс для глубинного изменения в смысловых структурах сознания, рефлексии имеющегося и приобретения нового опыта;

5) педагогическое взаимодействие целесообразно рассматривать в аспекте жизненного пути личности, как звено в череде не мероприятий, а событий;

6) необходимо устанавливать диалектику индивидуально-субъективных и внешне-объективных факторов развития личности [там же].

Более глубоко суть ситуационного подхода можно понять, сравнивая его с другими способам познания и педагогического проектирования. Ситуационный подход является антиподом:

1) описания педагогического процесса и обучения как его конкретного аспекта с помощью линейной связи типа «средство-результат»;

2) планирования обучения посредством объяснительно-проектировочных моделей, актуализирующих дидактические условия для повторения обучающимся знаний и способов деятельности и не пригодных для развития личностных структур его сознания;

3) рассмотрения процесса образования, не учитывая контекст всего жизненно-смыслового пространства личности.

Закономерно возникает вопрос: для решения каких образовательных задач педагог может использовать ситуационный подход? В. В. Сериков считает, что он необходим при создании условий для развития таких личностных структур, как ценностно-смысловые ориентации, движущие силы личностного саморазвития, профессиональная компетентность, а также для становления личностного опыта.

Ситуационный подход предполагает следующие исследовательские и проектировочные процедуры:

1) первичную формулировку педагогических задач;

2) построение гипотез, касающихся роли и характера субъектной позиции обучающегося (что он должен сам предпринять для получения нового качества своей учебной деятельности);

3) многоаспектное описание факторов, обуславливающих актуальное состояние и потенциал развития;

4) обнаружение конфликта, осознание которого обучающимся будет способствовать открытию для него нового смысла и поля творчества для поиска путей преобразования ситуации;

5) разработку модели преобразования ситуации на базе сотрудничества с обучающимся;

6) разработку технологии обучения как проживания события и его переживания;

7) разработку способов поддержки положительных усилий обучающихся как основы педагогического процесса;

8) создание критериев для оценивания новообразований в личности, связанных с ее отношением к своему образованию на основе анализа ситуации [там же].

Как отмечает Л.М. Федоряк, состояние педагогического сознания современного педагога заключается в смещении парадигмы с обучения на развитие. Для выхода в образовании за границы узкой предметности необходимо смоделировать ситуацию жизни, опережая привычные стереотипы и включая обучающихся в процесс трансформации сложной ситуации [201]. И сама компетентность формируется в процессе обучения, базирующемся на разрешении ситуаций. Это доказывают следующие исследования.

Так, исследование О.А. Крысановой посвящено изучению эффективности ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих учителей физики в процессе инновационной педагогической деятельности. Сущность ситуационного подхода в данном случае исследователю видится в том, что инновации в педагогической деятельности рассматриваются как способ самореализации будущего педагога в процессе решения ситуационных методических задач, которые представляют собой специально препарированные для целей обучения реальные проблемные ситуации, возникающие в учебном процессе.

Комплекс ситуационных методических задач составляет «ядро» в содержании методической подготовки будущих учителей физики, а этапы фор-

мирования такой компетентности задают логику «развертывания» содержания. В свою очередь, обозначенные положения предопределяют принципы конструирования содержания, логику в последовательности изучения дисциплин, представленных в учебном плане.

Для оценивания степени сформированности исследуемой профессиональной компетентности автором составлены кейс-измерители, имеющие вид специальных ситуационных методических задач. В процессе их решения студенты осмысливают профессиональную ситуацию, в которой отражены инновационные аспекты педагогической деятельности.

По результатам исследования сделан вывод, что ситуационный подход является принципиально новой базой для развития профессиональной компетентности учителя физики, обеспечивая высокое качество педагогического образования [98].

Предметом диссертационного исследования Н.В. Юрасюк стало формирование правовой компетентности будущих менеджеров на основе ситуационного подхода. В работе определены возможности исследуемого подхода к развитию правовой компетентности будущих менеджеров, заключающиеся в привязке методов и форм профессиональной подготовки специалистов данного профиля к свойствам трудных управленческих ситуаций, характерных для деятельности производственных организаций [228].

Что касается реализации ситуационного подхода к профессиональной подготовке будущих юристов, то прежде следует отметить: в самой юриспруденции ситуационный подход распространен чрезвычайно широко. Знакомство с материалами только одной международной научно-практической конференции позволило увидеть разнообразные аспекты применения ситуационного подхода в юридических науках и правоприменительной деятельности: генезис развития и основные тенденции ситуационного подхода в криминалистической науке и деятельности, уголовно-процессуальные аспекты ситуационного подхода, специфика ситуационного подхода в судебно-

экспертной деятельности, в оперативно-розыскной деятельности, в деятельности суда, в иных видах правоохранительной деятельности [170].

Наличие научной школы ситуалогии в юриспруденции делает правомерным и актуальным ситуационный подход к подготовке юристов, однако анализ исследований в этой сфере показал, что данный опыт практически единичен, фрагментарен и пока в науке не систематизирован. Приведем отдельные примеры ситуационного подхода в юридической дидактике.

Е.О. Филипповой для формирования прогностических умений будущих юристов применялось моделирование проблемных ситуаций. Ею доказано, что этот процесс будет эффективным, если в обучении имитируются события, которые содержат элементы противоречия, неизвестности, неопределенности правового процесса или альтернативных сценариев его развития, если сконструированы проблемные правовые ситуации, которые интегрированы в личностно-значимые прогностические проекты студентов, если преподаватели готовы совместно со студентами прогнозировать проблемные ситуации на базе профессионально-ориентированных диалогов и экспертных оценок [202].

В диссертационном исследовании Л.В. Мокиной, посвященном формированию представлений о социальной ответственности у студентов юридических специальностей, обобщены и дополнены типы ситуационных заданий, применяемых в процессе изучения профильных правовых дисциплин [126].

Ситуационному подходу в криминалистической дидактике посвящен раздел монографии Т.С. Волчецкой, основателя и руководителя научной школы криминалистической ситуалогии. Автор считает, что ошибки начинающих криминалистов обусловлены не профессиональной неграмотностью, а их неумением, имея достаточно высокий уровень теоретических знаний, применять их на практике. Молодые специалисты встречаются с незнакомыми им ситуациями. Поскольку большинство ситуаций нетипичны, криминалистическая наука не может предложить четкий алгоритм их разрешения, а

бывшие студенты, вследствие невыработанности у них способности к творческой деятельности, не могут решить нетипичные задачи самостоятельно.

Т.С. Волчецкая полагает, что внедрение ситуационного подхода в учебный процесс может сыграть значительную роль в повышении его эффективности. В частности ею предлагается метод ситуационного моделирования, который сократит путь повторного «открытия» известных способов в решении проблем и будет способствовать появлению у обучающихся механизмов сравнения новых ситуаций с типовыми.

В монографии выделены два направления реализации ситуационного подхода: 1) формирование у обучающихся навыков ситуационного подхода к анализу деятельности, как криминальной, так и криминалистической (обучение ситуационному моделированию); 2) использование ситуационного моделирования в качестве метода обучения [38].

Статья Н.В. Козловой посвящена проблеме формирования профессиональных компетенций студентов-юристов посредством применения метода ситуационного обучения в ходе изучения юридических дисциплин. Особое внимание автор уделяет анализу кейсов различных типов, раскрывая цели и задачи их применения, структуру и особенности формулировки заданий [86].

Н.В. Ходяковой в статье «Ситуационно-средовой подход к проектированию профессиональной подготовки» предлагается модель обучения будущих следователей, состоящая из ряда последовательных этапов, обобщается опыт проектирования на основе ситуационно-средового подхода содержания обучения, приводятся примеры учебных ситуаций.

Автор, как и многие другие исследователи, считает, что невозможно выделение типичных ситуаций по составляющим их компонентам. Любая ситуация уникальна и не может повториться. Следовательно, обучение исключительно на примере типичных ситуаций будет оторвано от реальной работы следователя [208].

Н. Ю. Рычковой отмечается, что моделирование ситуаций в подготовке юристов широко применяется ведущими учебными заведениями США. Реа-

листичность ситуаций достигается тем, что их фабулы насыщаются различными фактами. Однако не обязательно вкладывать в описание ситуации все факты сразу. Целесообразно предоставлять только некоторую их часть, что дает студенту возможность размышлять над делом и самостоятельно выявить обстоятельства, которые способны влиять на ход рассуждений и конечные решения. Неопределенность подобного рода позволит развивать аналитическое мышление, создавая условия для формирования системы более глубоких знаний. В дополнение к этому, ситуации становятся многоуровневыми и допускают принятие разных, нестандартных и несовпадающих между собой подходов к их решению. Решение будет зависеть от того, какие обстоятельства в нее были вложены. Необязательность единственного правильного ответа – характерная черта такого процесса обучения, как и самой жизни. Автор делает вывод об эффективности моделирования ситуаций для успешной реализации компетентного подхода в профессиональной подготовке юристов [163].

Проблеме ситуационного подхода в обучении языку посвящены работы Н.Д. Гальсковой [46], А.А. Леонтьева [109], Е.И. Пассова [147, с. 51], В.Л. Скалкина [171]. Они подчеркивают, что диалогическая речь осуществляется в условиях определенной ситуации, а ситуативность – это важнейший признак диалогической речи.

В ряде статей (М.В. Крет [97], Е.В. Мартынова [122], Чан Динь Лам [216]) метод ситуационного анализа рассматривается как эффективный метод обучения иностранному языку в вузе. В них определяются некоторые понятия, связанные с использованием данного метода, выделяются этапы работы, называются важнейшие аспекты исследования ситуации, обозначаются требования к выбору методического материала, его обработке.

В статье Ю.Н. Храмовой, Р.Д. Хайруллина [211] описаны некоторые методы ситуационного подхода к обучению студентов-юристов на занятиях иностранного языка. Однако проблема реализации ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов в про-

цессе изучения иностранного языка не была предметом специального исследования.

Таким образом, применение ситуационного подхода к подготовке студентов, получающих юридическую специальность в вузе, требует глубокого и всестороннего научного исследования.

Подводя итог вышеизложенному, обозначим дидактический потенциал ситуационного подхода как методологии познания и проектирования педагогических процессов применительно к профессиональной подготовке юристов.

Ситуационный подход выявляет и актуализирует глубинные механизмы формирования такого новообразования в личностной сфере субъекта юридической деятельности, как профессиональная компетентность, на трех ее уровнях: специальном (система умений и навыков, обеспечивающих решение типовых профессиональных задач), социально-профессиональном (социальная и специальная компетентность, позволяющая студенту решать проблемы профессиональной самореализации) и индивидуально-ценностном (сформированность ценностно-смысловых ориентаций будущего юриста, механизмов личностного саморазвития).

Ситуационный подход способствует:

- дифференциации целей образования на цели обучающихся и цели педагогов, их ситуационному согласованию в образовательной среде, что придает обучению субъекто-субъектный характер и предоставляет возможность построения различных траекторий индивидуального развития студентов;

- проектированию образовательных технологий, обеспечивающих общение и деятельность обучающихся контекстом профессиональной юридической деятельности, характеризующейся экстремальностью, связанной с наличием различных стресс-факторов;

- системному анализу и синтезу средств и методов профессиональной юридической деятельности, развитию таких способов умственной деятельно-

сти, как конкретизация, абстрагирование и варьирование, способности к творческой деятельности;

- привязке методов и форм профессиональной подготовки будущих юристов к свойствам трудных правовых ситуаций, поскольку юридическая наука не может предложить четкий алгоритм разрешения правовых коллизий из-за нетипичности, уникальности большинства из них;

- трансформации культурных, социальных и профессиональных смыслов юриста в форму, понятную обучающимся, создание условий, в которых эта форма будет принята и усвоена студентом;

- включению в область профессиональной компетенции педагогов их личного опыта и средовых факторов юридического образования.

Выводы по первой главе

1. Личностно-ориентированная парадигма в высшем образовании представляет собой исходный концептуальный подход к обучению и воспитанию, нацеленный на развитие личности студента как субъекта образования, на создание условий для его самоопределения, самореализации, социальной и профессиональной адаптации. Ее реализации способствует целый ряд методологических подходов.

2. Методологический подход представляет собой совокупность идей, которые определяют научную мировоззренческую позицию ученых, принципов, являющихся основой стратегии исследовательской деятельности, а также методов, приемов, процедур, способствующих реализации выбранной стратегии в практической образовательной деятельности.

3. Совокупность современных методологических подходов образует иерархическую систему, в которой «частнонаучный (методический) уровень представляет собой подход (подходы), который синтезирует положения вышестоящих уровней и дополняет их, реализуя собственный план рассмотрения исследуемого процесса» (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин).

4. Ситуационный подход, находясь на конкретно научном уровне системы методологических подходов, тесно связан и взаимодействует с другими подходами (аксиологическим, системным, акмеологическим, личностно-ориентированным, культурологическим), выступая реальной психолого-педагогической основой для реализации компетентностного подхода, способствует воплощению личностно-ориентированной парадигмы, являясь ее конкретизацией в сфере высшего образования.

5. Основной категорией ситуационного подхода является «ситуация», уже достаточно подробно изученная в научно-философском аспекте, но пока еще недостаточно исследованная в отношении его применения в теории и практике профессионального образования.

6. Термин «учебная ситуация» закреплён в ФГОС, тем самым на законодательном уровне предложен новый технологический подход, согласно которому преподаватель является не передатчиком знаний, а куратором, который должен создать такую учебную ситуацию на занятии, когда студент захочет и сможет самостоятельно добыть знания об интересующем предмете.

7. Основными категориями компетентностного подхода являются «компетенция» как набор заданных знаний, умений, навыков и опыта, который позволяет определять и достигать цели деятельности, и «компетентность» как интегральная характеристика личности, обладающей знаниями в определенной сфере деятельности на высоком уровне.

8. Профессиональная компетентность – это обязательное условие становления индивидуума как профессионала в определенной области, этим выражением объединяются все свойства и характеристики личности, которыми он обладает в своей профессиональной сфере: наличие знаний, умений, навыков, способность и возможность самостоятельного решения проблем и задач, возникающих в ходе трудовой деятельности, стремление повышать свой профессионализм.

9. Иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция юристов включает в себя языковую, речевую, дискурсивную, стратегическую,

социокультурную, социальную, лингвопрофессиональную и социально-политическую компетенции. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность позволит будущим юристам осуществлять межкультурное профессиональное взаимодействие, межкультурную профессиональную деятельность в России и за рубежом.

10. Профессиональная компетентность юриста в условиях согласования образовательных и профессиональных стандартов содержит совокупность взаимосвязанных между собой компонентов. К ним относятся: мотивационно-ценностный, гностический, или когнитивный, деятельностный, имеющий в свою очередь регулятивную и рефлексивно-статусную составляющие, профессионально-коммуникативный, включающий и иноязычную профессионально-коммуникативную компетентность, и совокупность профессионально-значимых личностных качеств и способностей.

11. Процесс формирования профессиональной компетентности студентов, осваивающих профессию юриста, протекает при активной роли преподавателя, направляющего деятельность обучающихся и создающего определенные условия, в которых каждый смог бы построить свою образовательную траекторию. К таким условиям относятся: внедрение современных образовательных технологий и методов обучения, организация самостоятельной работы студентов, применение коллективных форм в процессе обучения, обеспечение понимания студентами места профессии юриста в общественном распределении труда, включение дополнительных мотивирующих занятий в образовательный процесс, переход от оценивания зунов к оцениванию компетенций.

12. Ситуационный подход исследователями определяется как «совокупность методологических, теоретических, методических представлений, в основание которых заложены взаимосвязанные между собой принципы: ситуационизма, концентрирующего внимание на ситуационном и контекстуальном влиянии на поведение человека, и субъективной интерпретации си-

туации, согласно которому ситуации должны описываться, отталкиваясь от субъективного представления ее участников» [46].

13. Дидактический потенциал ситуационного подхода к профессиональной подготовке юристов заключается в том, что он выявляет и актуализирует глубинные механизмы формирования такого новообразования в личностной сфере субъекта юридической деятельности, как профессиональная компетентность, на трех ее уровнях: специальном (система умений и навыков, обеспечивающих решение типовых профессиональных задач), социально-профессиональном (социальная и специальная компетентность, позволяющая студенту решать проблемы профессиональной самореализации) и индивидуально-ценностном (сформированность ценностно-смысловых ориентаций будущего юриста, механизмов личностного саморазвития).

14. Ситуационный подход способствует: дифференциации целей образования на цели обучающихся и цели педагогов, их ситуационному согласованию в образовательной среде; проектированию образовательных технологий, обеспечивающих общение и деятельность обучающихся контекстом профессиональной юридической деятельности, характеризующейся экстремальностью, связанной с наличием различных стресс-факторов.

15. Ситуационный подход содействует системному анализу и синтезу средств и методов профессиональной юридической деятельности, привязке методов и форм профессиональной подготовки будущих юристов к свойствам трудных правовых ситуаций, трансформации культурных, социальных и профессиональных смыслов юриста в форму, понятную обучающимся, включению в область профессиональной компетенции педагогов их личного опыта и средовых факторов юридического образования.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ПОЛУЧАЮЩИХ ПРОФЕССИЮ ЮРИСТА

2.1. Ситуационные задачи и упражнения как эффективное средство выработки у студентов оптимальных способов и алгоритмов юридической деятельности

Повышенные на современном этапе развития России требования к уровню подготовки молодых специалистов заставляют педагогов искать все более и более эффективные и современные методы работы со студентами. До недавнего времени самыми прогрессивными считались активные технологии, которые пришли на смену пассивным методам обучения. Теперь же произошел переход на следующий этап, и современная педагогическая наука говорит об интерактивных технологиях обучения [148].

Принципиальная разница между активным и интерактивным методом состоит в том, что в первом случае происходит активное взаимодействие «студент-педагог», в котором оба субъекта играют активную роль, и оба они влияют друг на друга и на образовательный процесс в целом. Во втором же случае схема становится объемной, и взаимодействие происходит уже в системе векторов, тремя компонентами которой являются студент, преподаватель и группа студентов. Образовательный процесс строится вокруг личности студента, однако его помощниками становятся не только преподаватели, но и его одноклассники. Знания добываются через совместную деятельность, сотрудничество, групповую работу, через диалог и полилог [21].

К интерактивным относится и технология, построенная на анализе ситуаций. Она была разработана в Гарвардской школе бизнеса в 1930-е гг. XX века, а в нашей стране она получила известность в начале 1970-х гг. К ней относятся и метод ситуационных задач и упражнений.

Многие исследователи говорят об интеллектуальных действиях, направленных на развитие личности и ее компетентностей в практической (реально существующей) в жизни ситуации (О.В. Акулова, Н.В. Горбенко, Н.В. Жулькова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова). Более того, на материале ситуационных задач происходит отработка логически оптимального алгоритма работы с информацией: ознакомление - понимание - применение - анализ - синтез - оценка [3]. Несомненным преимуществом применения ситуационных задач является их практический характер, но для их решения необходимо конкретное предметное знание, зачастую даже из нескольких областей или дисциплин.

Понятие «ситуационные задачи» в настоящее время широко применяется в педагогической науке и практике. В национальной педагогической энциклопедии под ситуационной задачей понимается «учебная задача, сформулированная в терминах и условиях конкретной ситуации, с которой может встретиться на практике субъект обучения» [129].

Е.К. Павленко ситуационную задачу рассматривает как «методический прием, включающий совокупность условий, направленных на решение практически значимой ситуации с целью формирования компонентов содержания образования [143].

Е.И. Тупикин при рассмотрении сущности ситуационной задачи выделяет две ее стороны – психологическую и содержательную. С первой под ситуационной задачей понимается «объект мыслительной деятельности, который содержит вопросную ситуацию, включающую в себя условие, функциональные зависимости и требования к принятию решения», а с другой, содержательной стороны, «ситуационная задача представляет собой задание, которое включает в себя характеристику ситуации, из которой нужно выйти или предложить ее исправить, охарактеризовать условия, в которых может возникнуть та или иная ситуация и предложить найти выход из нее и т. д.» [198].

Т.С. Шеромовой ситуационные задачи рассматриваются «как средства обучения, в своей содержательной основе имеющие практически значимый

материал для обучающегося, который может быть принят субъектом образования при создании соответствующих методических условий по конструированию личностных смыслов, и позволяющие осваивать интеллектуальные операции и научные принципы познания как составляющие методологического и метапредметного содержания обучения» [223].

В диссертационной работе Т.О. Болтянской дается следующее определение ситуационной задачи: это «объект мыслительной деятельности, содержащий вопросную ситуацию, включающий в себя условие, функциональные зависимости и требования к принятию решения» [27, с. 43].

В научной литературе наряду с термином «ситуационная задача» употребляется и понятие «ситуативная задача». Одни ученые считают, что ситуационные задачи входят в состав более общих ситуативных задач. Они различаются между собой степенью глобальности: у ситуативных задач она более высокая. Другие авторы (Е.В. Быстрицкая, Н.В. Горбенко, Е.И. Тупикин и др.) считают термин «ситуативные задачи» излишним, поскольку степень глобальности весьма относительна, а суть их одинакова [198].

Следует отличать ситуационную задачу и от конкретной профессиональной ситуации. Ситуационная задача отличается более четкой формулировкой задач, как с количественной точки зрения, так и с качественной, необходимостью анализа реальных показателей работы конкретной организации в условиях недостатка вводной информации с целью передачи вероятностного характера профессиональной деятельности, необходимостью выполнения различных расчетов (технических, экономических, математических), демонстрация результатов решения с помощью наглядных методов (графики, формулы, рисунки), многовариантностью возможных решений [146].

Требуют разведения и понятия «ситуационная задача» и «ситуационное упражнение». Целью использования ситуационного упражнения в учебном процессе высшей школы является овладение знаниями и освоение профессиональных умений и навыков в процессе деятельности в приближенных к реальной практике условиях.

В основе ситуационных упражнений также лежат конкретные ситуации. Однако в них материал подкрепляется данными специальных исследований, статистической отчетностью и т. д. В ситуации могут содержаться факторы, на первый взгляд не имеющие непосредственного отношения к ее решению, но среди них необходимо найти самые главные для принятия решения.

Присутствие четко сформулированного вопроса для ситуационного упражнения не является обязательным элементом, а, следовательно, наибольшую трудность при его выполнении представляет постановка главной задачи.

Ситуационные задачи, как правило, не имеют однозначного решения. Для лежащей в основе задачи ситуации характерна множественность решений, близких к оптимуму. Многообразные варианты решений, предложенных студентами, являются материалом для защиты и дискуссии.

Некоторые ситуационные задачи вообще не имеют решения, разрешающего проблемную ситуацию. В этом случае решением будет выявление противоречия, установление направления деятельности в сложившихся условиях. Исходя из специфики метода ситуационных упражнений, их чаще используют для организации индивидуальной самостоятельной работы студентов, а не в групповой аудиторной работе [146].

Существует и отличие приема ситуационных задач и упражнений от другой разновидности метода ситуационного анализа – метода ситуационного обучения (кейс стади). Сущность кейс стадии заключается в конструировании дизайнов множественных или единичных случаев. В отличие от ситуационных задач в кейс стадии нет четко выраженного набора исходных данных, анализ которых необходим для правильного решения. Кроме того, в составе кейс стади отсутствуют вопросы, ответы на которые надо дать. Обучаемый должен осмыслить ситуацию целиком, самостоятельно установить проблему и вопросы [там же].

Анализируя немногочисленные трактовки понятия «ситуационная задача», мы пришли к необходимости дать его следующую авторскую формулировку. Ситуационная задача, являясь разновидностью метода ситуационного анализа, представляет собой методический приём, имитирующий практически значимую профессиональную ситуацию, которая может возникнуть в реальной действительности; приём, применяемый с целью формирования общих и профессиональных компетенций, соответствующих основным видам профессиональной деятельности и требующий от субъекта учебно-профессиональной деятельности осуществления различных процедур; связанных с аналитической деятельностью и выбором решения из их множества, близкого к оптимальному; приём, позволяющий представить образовательные результаты как комплекс умений и навыков, основанных на знаниях и полученных не до, а в процессе применения их на практике за счёт усвоения методов работы с информацией и разных способов профессиональной деятельности.

В рамках современной парадигмы образования ситуационные задачи способствуют установлению партнерских отношений между студентами и преподавателями, а также среди студентов. Использование ситуаций способствует более эффективному контекстуальному обучению, особенно в долгосрочной перспективе. Ситуационные задачи позволяют «прожить» проблему, рассмотреть ее с разных сторон, таким образом повышая веру в себя, свои способности справиться с поставленной задачей за счет расширения методов и способов решения [232].

Обоснованность и необходимость применения ситуационных задач и упражнений доказана психологом В.М. Риверс. Опираясь на эксперименты, она показывает, что восприятие обучающимся новой ситуации сводится к его опыту. То есть, на практике происходит перенос знаний и ассоциаций, которые возникли в подобной ситуации в прошлом. С точки зрения психологии, если обучающийся воспринимал предыдущую работу на занятиях как оторванную от действительности деятельность, то и в реальной жизни, попав в

аналогичную ситуацию, индивид будет неспособен применить полученные знания [157]. И наоборот, четко сформированное отношение к иностранному языку как средству выражения своих мыслей и способу коммуникации подтолкнет его к использованию языка и в реальной жизни, даже если это его первый опыт общения с носителем иностранного языка. Поэтому, чтобы трансфер опыта из учебной обстановки в реальную жизнь был положительным, необходимо, чтобы учебная обстановка и учебный материал максимально отражали реальность [40]. Многочисленные экспериментальные данные показывают, что процесс усвоения материала происходит быстрее и легче, если студенты видят практическое применение усваиваемого материала.

Применение ситуационных задач и упражнений в ходе формирующего эксперимента преследовало следующие цели:

1. Обучающие (работа, связанная с получением и обработкой информации, была направлена на развитие навыков систематизации, анализа, применения профессиональных и лингвистических знаний).

2. Развивающие (связанные с умственным и духовным развитием личности, направленные на формирование у студентов навыков самостоятельной работы с информацией, а также развитие личности в целом, на улучшение коммуникативных навыков и развитие познавательных способностей).

3. Воспитательные (связанные с отношением обучаемого к профессии), обеспечивающие достаточный уровень развития у студента мотивации, нравственности, ответственности).

Bruner выделял несколько положительных моментов при использовании данного метода, которые учитывались нами в ходе эксперимента.

Во-первых, ситуационные задачи эффективны, так как в них используется активное обучение, когда обучающийся сам должен выбирать необходимые ему компоненты (методы, средства, источники информации), а преподаватель выступает только в качестве посредника или помощника.

Во-вторых, нерешенная ситуация создает потенциал для критического мышления, заставляя студентов использовать коммуникативные навыки, включаться в опросы, диспуты, дискуссии и обсуждения.

В-третьих, ситуационные задачи учат принимать во внимание управленческий ресурс и задавать общее направление решения задачи, а также видеть необходимые границы для принятия решений.

В-четвертых, такие задачи моделируют среду обучения, обеспечивая непрерывный поток идей и информации от одного студента к другому, формируя у участников чувства доверия, уважения и ответственности друг перед другом.

В-пятых, подобные задачи, являясь наддисциплинарными, закладывают основу для саморазвития и самообразования, представляют собой образец, по которому личность будет решать свои задачи на протяжении всей профессиональной жизни [232].

Здесь можно также упомянуть о том, что ситуационные задачи способствуют более эффективному контекстуальному обучению и долгосрочному удержанию интереса к своей профессии. Наконец, подобные задачи, являясь проекцией реального мира, готовят молодых людей к тому, что не всегда верные и оптимальные в долгосрочной перспективе решения основываются на привычных их возрасту абсолютах «правильно – неправильно», «хорошо – плохо» и пр.

Охарактеризуем виды ситуационных задач и упражнений, используемых в образовательном процессе на занятиях иностранного языка с целью формирования профессиональной компетентности будущих юристов.

В зависимости от формы, все ситуации, применяемые на занятиях, целесообразно разделить на следующие **группы**:

Ситуация-проблема. Как правило, это реальная задача, взятая из профессиональной практики; студентам предлагалось найти решение или обосновать вывод о его невозможности. В качестве примера может служить следующая задача: «Гражданин Л. подарил своему родственнику С. дорогие

швейцарские часы. Вскоре отношения между родственниками резко ухудшились, и во время очередной ссоры С. грубо оскорбил Л., а также нанес телесные повреждения водителю последнего, за что и был осужден к лишению свободы. В отсутствие С. Л. забрал у него из дома часы, заявив, что отказывается от исполнения договора дарения. Жена С. обратилась в суд с требованием вернуть ей подарок. Задание: решите спор». (L. presented his relative S. an expensive Swiss watch. Soon their relationship became worse. During a quarrel S. grossly insulted L. and inflicted bodily harm on his driver. For this act he was sentenced to imprisonment. In the absence of S. L. took the watch from S.'s house and claimed that he refused to repudiate a gift agreement. S.'s wife moved the court to return the gift to her. The task: resolve the dispute.)

Ситуация-оценка – это реальная, часто уже завершенная задача; студенты должны были проанализировать условия и сделать вывод об эффективности найденного решения и, по возможности, предоставить более оптимальный выход). Пример такой задачи: «Во время рассмотрения дела о разделе совместно нажитого имущества между бывшими супругами И. истец (гр. И.) заявил ходатайство об отложении дела для заключения договора с адвокатом на предмет оказания ему правовой помощи. Ответчица (гр. И.) высказала возражение, поскольку наличие адвоката у истца нарушит принцип равноправия сторон в гражданском процессе, а средств на заключение подобного договора у нее нет. Решение судьи было отказать в удовлетворении ходатайства истца. Судья мотивировал отказ тем, что отложение производства по делу и процесс будет несправедливым по отношению к ответчице из-за наличия адвоката у истца, что нарушит принцип равноправия сторон в гражданском процессе. Задание: оцените правовую позицию сторон и действий судьи». (During the legal proceedings for division of marital property between the ex-spouses I. the plaintiff (I.) applied for adjournment of proceedings in order to conclude a contract with the solicitor rendering legal assistance. The defendant (I.) objected as the presence of the solicitor will defy the principle of equal rights during the civil procedure, and she did not have money to conclude the contract. The

judge's decision was to dismiss the petition of the plaintiff. The judge reasoned that adjournment of proceedings and the process would be unjust in relation to the defendant because of the presence of plaintiff's solicitor that would defy the principle of equal rights during the civil procedure. The task: evaluate the legal position of the parties and the action of the judge).

Ситуация-иллюстрация – ситуация, призванная пояснить какую-то сложную теорию; использовалась лишь в качестве примера, ее ценность заключается в том, чтобы показать студентам современное и актуальное значение изучаемой теории: Пример применения Постановления Правительства РФ от 17.07.1995 N 713 (ред. от 25.05.2017) [137] можно объяснить на следующих ситуациях:

«Освободившийся из мест лишения свободы Ф., ранее проживавший в г. Курск, прибыл на постоянное место жительства в г. Орел к своей матери. Ф. обратился в ФМС с просьбой о постановке на регистрационный учет. В регистрации было отказано, так как Ф. не проживал с матерью до осуждения. Суд постановил, что отказали незаконно. Факт непроживания с матерью до осуждения не имеет юридического значения, так как указанное выше Постановление не содержит оснований для отказа в регистрации». (RF government Regulation from 17.07.1995 N 713 is possible: Released from prison F. who stayed in Kursk arrived at permanent residency in the city of Orel to his mother. F. moved to Federal migration service for the registration. However, he was refused as F. did not used to live with his mother before imprisonment. The court found that the refusal was illegal. The fact of non-residence with mother does not have legal force because the decree does not have the grounds for the refusal in registration.)

«Г., проживавший в г. Великий Новгород, переехал на постоянное место жительства в Нижний Новгород к сестре, имеющей 2-х комнатную квартиру площадью 30 кв.м. Через неделю отдал паспорт в ФМС на регистрацию, но ему отказали, так как размер жилой площади мал. Г. обратился в суд, который постановил, что отказали незаконно, так как Постановление не содер-

жат оснований для отказа в регистрации». (G. who stayed in Veliky Novgorod moved to permanence residency in Nizhny Novgorod to his sister's place who had a one-bedroom apartment 30 metres in area. In a week he applied for the registration but was refused as the living space is little. G. moved to the court. The court found that the refusal was illegal as the decree did not have the grounds for the refusal in registration.)

Ситуация-упражнение носит упрощенный характер по сравнению с задачей, часто является одно- или двух-компонентной, не предполагает глубокого анализа; служит для того, чтобы студенты приобрели навыки использования определенного алгоритма, применения новых теорий, методов или расчетов на практике. Примером может служить следующая задача: «Проанализируйте и определите, какие отношения составляют предмет административного права в: 1) введение новой образовательной программы; 2) проведение аккредитации; 3) преобразование АКБ «Метеор»; 4) получение лицензии». (Analyze and determine the relations of the subject-matter of administrative law in: 1) introduction of the new educational program; 2) accreditation; 3) reformation of JSCB "Meteor"; 4) licensing application.)

Данный пример тренирует навык определения отрасли права. В реальности, часто к адвокату могут обращаться граждане, которые не знают, к какой отрасли права относится их дело (или оно может затрагивать сразу несколько отраслей), и адвокат должен уметь определять, к какой отрасли относится рассматриваемое дело или, если в деле фигурируют несколько отраслей, определить приоритетное направление.

Таким образом, ситуационные задачи на занятиях иностранного языка в ходе формирующего этапа эксперимента представляли собой:

Реальные случаи с известным финалом. Такие задачи и упражнения хорошо использовать для аналитической работы. Например, ситуации из судебной практики по закрытым делам, где и начальные данные, и ход ведения дела, и частичный анализ с объяснениями, и окончательное решение можно найти в постановлении суда или в материалах дела.

Незавершенные реальные дела, где результат пока не ясен или спорен, поэтому студенты должны были спрогнозировать, предположить и сделать выводы. Пример: «Гражданин Египта С., как транзитный пассажир, сделал остановку в Ульяновск-Восточный, где у него похитили чемодан с ценными документами. В ОВД ему пообещали провести срочное расследование и через несколько дней вернуть документы, в связи с чем он увеличил время пребывания в Ульяновске на 3 дня. Установив этот факт, должностные лица ФМС выдворили его из России. Узнав через 2 недели, что его вещи найдены, С. обратился в МИД РФ с просьбой предоставить ему визу на въезд, но ему отказали по причине совершенного ранее в РФ правонарушения без указания в отказе срока действия этого ограничения. Задание: определите, какие нарушения были допущены сторонами и укажите, какие действия должны быть предприняты с каждой заинтересованной стороны». (Egyptian national S. as a transit passenger made a stop at Ulyanovsk-Vostochnyj where his case with valuable documents was stolen. In the Department of Internal Affairs he was promised to conduct an urgent investigation and return the documents in a few days. In light of this he had to prolong the residence time in Ulyanovsk for three days. When the officials of Federal migration service established this fact, they expelled him from Russia. In two weeks S.'s property was found and he appealed to the Ministry of Foreign Affairs to give him an entrance visa. However the officials denied by reason of early committed crime in the Russian Federation without giving a time frame of the limitation. The task: determine what violations were committed by the parties and point what actions should be taken by the parties.)

Вымышленные случаи, придуманные преподавателем, трудность которых заключается в написании их таким образом, чтобы они отражали реальную ситуацию. Например, «Выпускник юридического факультета УлГУ С., не найдя работы по специальности, обратился в службу занятости для признания его безработным. В течение 4 дней ему было предложено 3 варианта работы по его специальности. Все варианты по субъективным причинам его не устроили. В связи с этим в признании безработным ему было отказано. С.

обратился с жалобой в суд. Задание: определите, каково будет решение суда, обоснуйте свой ответ». (The Law Department graduate of Ulyanovsk state university S. did not find the job by profession and contacted the employment service to declare him unemployed. Within 4 days he was offered 3 positions by profession. All the positions dissatisfied S. for his own peculiar reasons. In view of this he was denied to declare him unemployed. S. filed a lawsuit. The task: determine what judgment will the court deliver, justify.)

Оригинальные документы, такие как новостные статьи, отчеты, статистические данные. Особый интерес в таком сценарии заключался в том, чтобы показать ситуацию с двух противоположных сторон (например, сторона истца и ответчика в суде). Этот тип оптимален именно для занятий иностранного языка со студентами юридических специальностей, так как представляет собой целый набор оригинальных аутентичных источников. Например: «Изучите предъявленный документ, определите область правоприменения, установите субъектов и составьте аналогичный документ на русском языке. Укажите сходства и различия (если таковые имеются) между документальным оформлением на английском и русском языках». (Examine the given document, designate areas of law enforcement, find the subjects and draw a similar document in Russian language. Point out similarities and differences between Russian and English documentation.) (Документ см. в приложении А).

В зависимости от классификационного признака выделяют следующие виды ситуационных заданий.

По функции задачи могут быть диагностическими, контрольными, тренировочными. Приведем пример используемой в эксперименте тренировочной задачи. «В семье прокурора Г. сыну Н. исполнилось 18 лет. У дочери Г. родился ребенок. Супруга Г. по конкурсу была принята на работу в Министерство экономического развития и торговли. Через 10 дней пришло письмо из деревни, умер дедушка Н. Задание: дайте характеристику приведенным юридическим фактам и возникающим на их основе административно-правовым отношениям». (Prosecutor G.'s son N. turned 18 years old. G.'s daughter

ter gave birth to a baby. G.'s wife got a job on a competitive basis in the Ministry of Economics, Trade and Industry. Ten days later a letter came from the village: N.'s grandfather died. The task: define the given jural facts and arising on their basis administrative and legal relations.)

Данный пример тренирует, во-первых, умение видеть и определять правовое поле жизненной ситуации, относить его к определенным законодательным актам; во-вторых, с позиции иностранного языка отрабатывается лексика по теме «Административно-правовые нормы и отношения». Если студентам достаточно легко дается подобная задача, то можно ее немного усложнить и попросить их описать такие же ситуации, применительно к Великобритании или США. Более того, в представленной задаче тренируется лексика по теме «Семья»: названия родственников, родственные отношения, а также названия актов гражданских состояний таким образом, что студенты на практике видят их применение в реальной жизни. В качестве дополнительного задания может служить пример: дайте характеристику юридическим фактам и возникшим на их основе административно-правовым отношениям в вашей жизни за последний год. (Define the jural facts and arising on their basis administrative and legal relations in your life over the past year.)

По характеру освещения материала задачи разделяют на ситуации-проблемы, ситуации-иллюстрации, ситуации-оценки, ситуации-упражнения. Примеры таких задач, используемых в ходе экспериментальной работы, приведены ранее.

Если принимать назначение в качестве критерия, то можно говорить об учебных, универсальных, исследовательских и технических задачах. Примером исследовательской задачи может быть следующий: «На основе анализа нескольких нормативных правовых актов по своему усмотрению приведите примеры статей, где изложены: 1) гипотеза, диспозиция и санкция административно-правовой нормы (ч. 7 ст. 20.4 КоАП РФ); 2) только диспозиция, а гипотеза административно-правовой нормы подразумевается (ч. 1 ст. 2.6.1 КоАП РФ); 3) от двух и более норм в одной статье (ст. 20.4 КоАП РФ)». (An-

analyse some statutory and regulatory enactments and find the sections where there is: 1) the hypothesis, disposition and sanction of administrative and legal norms; 2) only disposition, and hypothesis is implied; 3) from two and more norms in one section.)

Эта задача носит исследовательский характер, так как подразумевает поиск информации в нескольких источниках.

По композиционному построению задачи делятся на одностадийные, двустадийные и многостадийные. Приведем пример многостадийной задачи. Студентам предлагался график (см. рис.1), на котором видно снижение уровня арестов в штате Калифорния (США), согласно данным, представленным на официальном сайте Института государственной политики штата Калифорния (The Public Policy Institute of California).

Задание: Дайте оценку достоверности сведений, отраженных на графике. Выявите факторы, которые повлияли на подобную динамику. Возможно ли применение методов, работающих в изучаемом штате, в Ульяновской области? Обоснуйте ответ. (The task: evaluate the credibility of information, presented in the diagram. Discover factors that influenced the changes. Is it possible to employ the methods employed in the state in the Ulyanovsk region? Justify).

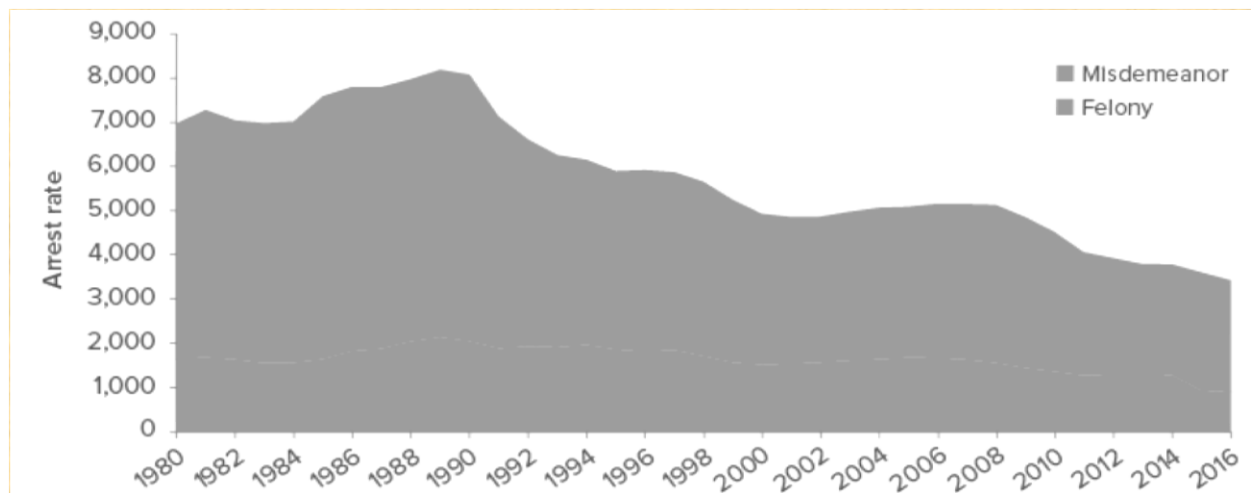


Рис. 1. – Динамика арестов в штате Калифорния (США)

Picture 1 – Dynamics of arrests in California State (USA)

Для того чтобы рассмотреть представленную ситуацию, необходимо было изучить первоисточники. Далее, найти информацию о том, какие методы применялись в американском штате. Затем необходимо было сравнить другие релевантные данные Калифорнии и Ульяновской области, которые могли бы изменить результат действия этих методов. И только потом можно было говорить о возможности применения того или иного метода в Российских условиях.

Широта охвата материала подразумевает наличие внутритематических, тематических, предметных, межпредметных задач. Примером межпредметной задачи может быть следующая ситуация: «Находящийся под таможенным контролем товар перемещался по территории Таможенного союза. Транспортное средство, на котором осуществлялась перевозка, попало в ДТП, и товар был уничтожен. Задание: какие действия должен предпринять декларант. Какова сумма убытков декларанта?» (The item controled by customs was moving within the Customs union. The vehicle with this item got into an accident and the item was destroyed. The task: what actions should be taken by the customs declarant. What is the amount of damages?)

Данная задача интересна тем, что она задействовала сразу несколько предметных областей. Во-первых, это правовое поле международных контрактов. Во-вторых, это таможенное законодательство со своей спецификой. В-третьих, это экономические показатели и переменные, которые определяют суммы страховых взносов. И, наконец, были необходимы математические формулы и вычисления для определения итоговой суммы убытков.

Можно выделить также известные, неизвестные, стандартные и модифицированные задачи, если сравнивать их по степени новизны. Известные, стандартные задачи брались нами из раздаточного материала с задачами для студентов юридического факультета Ульяновского государственного университета, некоторые из представленных там задач модифицировались в соответствии с темой и целями занятия, а также составлялись новые (неизвестные) с помощью практиков и преподавателей специальных дисциплин.

Рассматривая место выполнения, получили ситуационные задачи для работы с ними в аудитории и для самостоятельной работы. Укажем, что для аудиторной работы более продуктивными явились задачи-упражнения и ситуации-иллюстрации. В целях экономии времени в аудитории чаще применялись одностадийные предметные ситуации. В то время как для самостоятельной работы студентам предлагались многостадийные варианты, задачи-проблемы, решение которых требовало больше времени и ресурсов.

Несомненно, какой-либо вид ситуационных задач может частично пересекаться или совпадать с другим. Например, внеаудиторная/самостоятельная (по месту выполнения) задача может быть многостадийной (по композиционному построению) и междисциплинарной (по широте охвата материала).

Использованные в ходе экспериментальной работы ситуационные задачи следует охарактеризовать и в зависимости от гипотезы и/или тезиса, который надо доказать. Например, в объяснительных задачах внимание уделялось объяснению вопроса или явления. Результаты не интерпретировались. Интересно отметить, что задачи, в которых задействованы люди (а в юридической сфере так или иначе всегда присутствует человеческий фактор), вряд ли могут быть объяснительными, так как человеческий фактор предполагает вариативность и возможность интерпретации поступков. С другой стороны, тематические задачи (о технике или природных явлениях) вполне могут принадлежать этому типу. Примером объяснительной задачи может служить следующая ситуация: «Губернатор Ульяновской области издал распоряжение «Об экстренных мерах по уборке урожая 2018 года». Согласно данному распоряжению все автотранспортные предприятия без исключения были обязаны выделить по два специально оборудованных автомобиля для перевозки зерна. С юридической точки зрения, возникшие правоотношения между автотранспортными предприятиями и органом исполнительной власти будут носить именно административный характер. (The Governor of the Ulyanovsk Region issued a directive “Concerning urgent measures aimed at harvesting in

2018”. In concordance with the directive all the transport enterprises without exception were bound to allocate 2 vehicles specially prepared for grain handling. In legal terms the jural relation between the transport enterprises and the executive authority are defined as administrative.)

Данная задача не содержит вопрос и не требует решения, она носит иллюстративный характер и объясняет на реальном примере, как возникают административные отношения.

Экспериментальные тематические задачи использовались нами для обучения студентов нахождению наиболее оптимального решения, исходя из статистических (количественных) данных. Например, предлагается поместить группу товаров молочной промышленности под процедуру таможенной переработки на таможенной территории. Задача: определите, является ли данная таможенная процедура подходящим выбором для оптимизации налоговых выплат. Выберите оптимальную налоговую процедуру. (They offer to position dairy products under the customs processing on the customs territory. The task: Decide if the given procedure suits for tax optimization. Choose the optimal tax procedure.)

Аналитические ситуативные задачи служили для сбора и анализа информации, возможно как в синхроническом, так и диахроническом аспектах. Идея таких задач – закрепить положительный опыт решения задач для его применения в будущей профессиональной практике. Пример: «Гр. Р. и гр. К. распивали спиртные напитки в детском городском парке, оскорбляли прохожих и приставали к ним. Участковый уполномоченный, находясь на дежурстве 20 июня в парке, составил протоколы о совершении административных правонарушений гр. Р. и гр. К., предусмотренных ст. 20.1 и 20.20 КоАП РФ. 24 июня дело об административном правонарушении, предусмотренном ст. 20.1 КоАП РФ, было рассмотрено участковым уполномоченным, и вынесено постановление о наложении административного наказания в виде штрафа в размере 500 рублей на каждого. 26 июня дело об административном правонарушении, предусмотренном ст. 20.20 КоАП РФ, было рассмотрено началь-

ником опорного пункта и вынесено постановление о наложении административного наказания в виде штрафа в размере 1000 рублей на каждого. Гр. Р. и гр. К. обратились в суд с обжалованием постановления о наложении административного наказания, так как считают, что наказание должно быть назначено в пределах одной санкции. Задание: проанализируйте применяемые законодательные акты, дайте юридический анализ дела». (R. and K. were drinking alcohol in the city playland, offending passers-by and teasing them. Local police officer who was on duty in the park drew up a report on the administrative violation by R. and K. provided by the articles 20.1 and 20.20 AOC RF. On June 24 the district police officer considered the administrative offence case and delivered a ruling on imposition of fine at a rate of 500 roubles each. On June 26 the Director of Operations and Administration considered the administrative offence case provided by the article 20.20 AOC RF and delivered a ruling on imposition of fine at a rate of 1000 roubles each. R. and K. appealed to a court for administrative dispute on the penalty claiming that the penalty should be imposed within one court authorization. The task: analyse the legislative enactments and conduct the legal analysis of the case.)

Рассмотрев виды и содержание ситуационных задач, способствовавших формированию профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка, обратимся к вопросу о их структуре.

В классическом представлении любая ситуационная задача представляет собой следующую структуру:

1. Название.
2. Вопрос или утверждение.
3. Требуемая информация.
4. Задания для студентов [242].

По В.А. Суровцевой модель ситуационной задачи включает следующие элементы:

1. Название. Задачи должны иметь привлекательное название, в котором отражается её смысл. Например: «Законное снижение налоговой базы» (“Legal Base Erosion”).

2. Личностно-значимый познавательный вопрос, сформулированный в начале задачи и обращенный к личности студента. Перед вопросом помещается некая вводная фраза или рассуждение. Например: Мы все принадлежим социуму, и нет человека, который бы избежал столкновения с той или иной отраслью права. Подумайте, какие юридические факты имели место быть в вашей жизни за последний год (десять лет, всю жизнь) и дайте определение возникающим на их основе административно-правовым отношениям. (All of us belong to the society and no one can avoid facing this or that branch of law. Think of the legal facts which you have faced for the last year (ten years, all life) and define the administrative relations on their basis.)

3. Набор текстов и другого демонстративного материала, необходимый для ответа на познавательный вопрос. Он представляет собой либо первоисточник, либо аналитические данные по исследуемому вопросу. Материал может быть оформлен в виде фрагмента текста, выдержки из статьи в газете, таблицы, диаграммы, схемы и т. д.

4. Задания к работе с информацией, помещенной в задаче. Они составляются в соответствии с таксономией Б. Блума. Задания должны структурировать работу над ситуацией в направлении ее от простого к сложному [190].

Если логика занятия требует применения ситуационной задачи, а в копилке нет подходящей, то необходимую ситуацию можно спроектировать или сконструировать. С точки зрения результата данные понятия не отличаются, однако, используются разные процессы. Во время проектирования происходит анализ имеющейся информации, построение плана ситуации, разработка основных пунктов содержания задачи. Конструирование – это непосредственно процесс написания текста ситуационной задачи, который отвечает определенным требованиям: ситуация должна быть интересной, для чего необходимо применять средства привлечения внимания, такие как дра-

матизм, противоречия, лаконичность, достаточность (имеется в виду информация для решения). Однако ситуация должна быть реальной или очень приближенной к реальной профессиональной жизни и затрагивать личность студента, чтобы вовлечь его в деятельность по решению задачи и оценке своих знаний для решения.

Составить (сконструировать) ситуационную задачу можно двумя способами: творчески, креативно используются факты и данные, и технологически, реализуя стандартный алгоритм разработки задачи.

При конструировании задач, применяемых на занятиях иностранным языком, учитывали, что задача должна быть как можно короче. Для работы в аудитории следует выбирать более короткие случаи, в то время как для самостоятельной работы допустимы более объемные описания. Даже если студенты знакомы с лексическим и грамматическим материалом, то анализировать и обобщать информацию (особенно если задание требует делать это в письменной форме) на иностранном языке зачастую бывает непросто. Однако следует поощрять такую работу с аналитическими процессами. Во-первых, это тренирует навыки использования языковых и речевых средств, а, во-вторых, развивает личностные компетентности студентов, улучшая логичность мышления, последовательность изложения материала, убедительность доказательной базы.

При подготовке к использованию конкретной ситуационной задачи на занятии иностранного языка рекомендуется проработать заранее ряд вопросов, ответы на которые помогут задать направление для поисковой деятельности.

Прежде всего, продумывалось введение, то есть, как начать обсуждение. В нашей работе использовались гипотетический пример или базовые знания студентов.

Далее, чтобы подготовить студентов к следующему шагу, необходимо предоставить им следующие вопросы:

1. В чем проблема или решение задачи?

2. Кто является ключевым лицом, принимающим решения в данной ситуации?
3. Кто другие участники ситуации?
4. Что вызвало проблему, описанную в задаче?
5. Каковы предварительные предположения или промежуточные цели задачи?
6. Какое решение необходимо принять?
7. Существуют ли альтернативные решения?

Во время подготовки также принимали во внимание такие необходимые характеристики ситуационных задач, как методические составляющие:

1. Актуальность (ситуация должна быть актуальной, современной, не устаревшей).
2. Практикоориентированность (как условия задачи, так и ее решения должны иметь практическую значимость для осваиваемой профессии, отражать реальность и, в идеале, иметь частотность в реальности).
3. Анализируемость (ситуация должна поддаваться аналитическим действиям, делиться на компоненты, что способствует развитию аналитических способностей студентов).
4. Контекстуальность (студент должен видеть, что данная ситуация, как и его профессия в целом, не являются чем-то обособленным, а включены в объективную картину мира, являются частью реальной жизни; в частности, ситуационная задача должна быть сформирована с использованием информации из смежных дисциплин).
5. Структурность (обычно, ситуационная задача содержит определенные компоненты, повторяющуюся структуру: введение, описание ситуации, вопросы и т. д.).
6. Доступность (условия ситуационной задачи должны быть понятны обучающимся, соответствовать их уровню образования, владения материалом, их психологическим и возрастным особенностям).

7. Неоднозначность (условия задачи должны допускать несколько вариантов решения, возможность выбора одного из наиболее эффективных).

Профессиональные ситуационные задачи способствуют не только подготовке студентов, но и являются одной из форм их самостоятельной работы. Следовательно, ситуационные задачи выполняют оценочно-диагностическую функцию, которая подразумевает профессиональную подготовку студента [164].

Выделяя дидактическую важность ситуационной задачи, мы пришли к пониманию необходимости разработки методики ее конструирования. Методика разработки ситуационных задач в целях формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка предполагала следующие четыре шага.

Первый шаг – на основе анализа трудовых профессиональных функций будущего юриста, указанных в профессиональных стандартах, разрабатываются и определяются профессиональные ситуационные задачи, которые охватывают основные действия, входящие в его будущую профессиональную деятельность. Материалы, которые используются в описании ситуации, должны содержать фоновые знания и информацию, интересную и актуальную для студентов. С другой стороны, в описании не должно быть анализа. Это означает, что на стадии подготовки преподаватель должен удалить некоторые аналитические данные из материалов или добавить какие-либо факты, описания.

Второй шаг – определение вида и типа задачи, соответствующий характеру учебно-познавательной деятельности студентов, уровню сформированности профессиональных компетенций юриста.

Третий шаг – выбор ситуационных задач, выполнение которых имеет большую практическую значимость на определенном этапе обучения будущих юристов при изучении конкретной темы в рамках курса иностранного языка.

Четвертый шаг – создание банка данных ситуационных задач, разработка дидактических материалов по их решению.

В результате подбора готовых и разработки новых ситуационных задач, был создан их фонд, в структуру которого вошли:

- совокупность ситуационных задач разных видов и для разных этапов обучения иностранному языку;
- методические материалы и методические указания, определяющие процедуру решения задачи;
- требования и критерии оценивания решения задачи.

В решении профессиональных ситуационных задач как средстве формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка в ходе экспериментальной работы были выделены следующие этапы: «подготовка», «критерии», «актуализация», «проблема», «цель», «выбор», «теория», «результат», «генерализация», «перевод», «презентация», «оценка». Каждому этапу соответствует свой вид учебно-познавательной деятельности.

Этап **«подготовка»** требует самостоятельной работы студента по освоению или повторению знаний по юриспруденции и иностранному языку по теме, обозначенной преподавателем.

На этапе **«критерии»** студенты уже в аудитории знакомятся с требованиями, которые лежат в основе оценки решения задачи.

На этапе **«актуализация»** студенты, познакомившись с текстом ситуации, должны самостоятельно либо с помощью преподавателя определить, в чем заключается задача, проблема или затруднение в данной ситуации.

Этап **«проблема»** требует от студентов уяснения, какая познавательная проблема существует в этой ситуации.

На следующем этапе **«цель»** необходимо поставить цели, которые зададут общий вектор решения поставленной задачи.

На этапе **«теория»** студентам нужно применить имеющиеся правовые знания к данной конкретной ситуации и предварительно оценить, насколько

применяемый анализ соответствует поставленным целям. Если предварительный результат не соответствует цели или не вполне ее достигает, то необходимо вернуться к предыдущему этапу и выбрать иные теории и способы решения.

Далее на этапе **«выбор»** предполагается осуществить выбор средств и способов решения задачи, а также источников информации и/или методов ее анализа.

На этапе **«результат»** нужно на основе оценки и прогноза перебираемых вариантов отобрать оптимальные способы решения и отсеять наименее эффективные.

«Генерализация» – это логический прием, позволяющий синтезировать знания нижнего уровня в обобщенной форме для более высокого уровня.

На этапе **«перевод»** студенты должны оформить текст решения с комментариями к нему на иностранном языке, в нашем случае – английском, используя профессиональные термины и выражения.

На этапе **«презентация»** студенты должны письменно или устно представить решение ситуационной задачи для аудитории. Способ презентации выбирается студентами самостоятельно.

Наконец, этап **«оценка»** содержит рефлексию и самоанализ студентов. При групповом способе решения задачи организуется дискуссия. Далее на этом этапе предусматривается оценивание решения ситуационной задачи преподавателем, делаются выводы о том, насколько эффективной была работа, достигнуты ли заявленные цели, происходит осмысление студентом данной оценки.

Во время групповой работы в аудитории преподаватель внимательно слушал обсуждения студентов, не допускал слишком долгих пауз или ухода от цели исследования, поддерживая общее конструктивное направление работы комментариями, наводящими вопросами или предложениями. Однако не следует ультимативно предъявлять рекомендуемые шаги для решения или

критиковать выбранные решения студентов, которые, на первый взгляд, не являются оптимальными. В противном случае студенты лишаются инициативы и самостоятельности в работе с материалом, которые являются ключевыми для решения ситуационных задач.

Грамматические и лексические ошибки следует исправлять как можно корректнее, чтобы не смещать акценты с содержания на форму, однако это делать необходимо, если ошибка является грубой или одна и та же повторяется несколько раз.

Также в процессе работы следили, чтобы каждое мнение выслушивалось одинаково внимательно, учили студентов проявлять уважение, заинтересованность, терпение, тактичность, особенно когда мнения расходятся. Для подобных случаев, чтобы избежать конфликтных ситуаций, предлагалось использовать «смягчающие» выражения и анализ «по двум колонкам», заключающийся в том, что доводы «за» и «против» какого-то конкретного решения заносятся в таблицу с двумя соответствующими графами, затем количество мнений подсчитывается. Можно рекомендовать студентам выписать аргументы, комментарии, вопросы для «Альтернативы 1» (первый столбик) и «Альтернативы 2» (второй столбик).

Таким образом, в ходе эксперимента контролировалось несколько аспектов работы: ее общее направление (экстралингвистический компонент), правовые знания (правовой аспект), языковые знания (лингвистический компонент: лексические и грамматические конструкции, термины, которые используют студенты для заполнения столбцов таблицы).

Таким образом, можно говорить о важных **функциях** применения ситуационных задач:

1. Организационная (как форма работы над материалом). Ситуационная задача, с одной стороны, развивает познавательную деятельность обучающегося в целом, с другой стороны, выступает способом организации его самостоятельной работы.

2. Диагностическая (определение уровня сформированности необходимых профессиональных компетенций при наблюдении за процессом решения ситуационной задачи).

3. Корректирующая (усиление динамики развития компетенций у студентов).

Ситуационные задачи вынуждают студентов работать над реальными проблемами, которые сложны, нелогичны и неожиданны. Такая многогранность способствует тому, что студенты оттачивают свои знания в поиске и сортировке информации, выбирая, какие концепции, теории и методы следует применять, а какие материалы опустить, какими бы интересными и актуальными они ни казались. Применение ситуационных задач на занятиях иностранного языка со студентами юридического факультета несут в себе несомненный положительный эффект. В числе основных можно назвать следующие:

- ситуационные задачи способствуют формированию личности студента, содействуя развитию его аналитического мышления, самостоятельности, ответственности;

- ситуационная задача формирует профессиональные компетенции, тренирует профессиональные навыки;

- ситуационная задача повышает мотивацию, раскрывает творческие способности и таланты, способствует формированию устойчивого интереса к профессиональным функциям;

- ситуационная задача улучшает коммуникативные способности студентов: умение слушать и слышать, работать в команде, формулировать мысли на иностранном языке;

- ситуационная задача готовит студентов к действиям в стрессовых ситуациях в предстоящей профессиональной юридической деятельности, способности быстро ориентироваться в изменившихся условиях, принимать решения и брать на себя ответственность за их последствия, видеть несколько выходов из сложившейся ситуации и находить оптимальные решения.

Достоинством данного приема обучения является и совместная работа студентов, актуализация правовых, экстралингвистических и лингвистических знаний и умений, мотивация на выполнение своих будущих профессиональных функций и применение иностранного языка для этого.

Говоря о потенциале профессиональных ситуационных задач и упражнений, нельзя не отметить и некоторые трудности в их применении. Ситуационные упражнения, и тем более задачи, занимают больше времени, чем обычные, традиционные способы организации учебной работы студентов в аудитории на занятиях иностранного языка. Это самый затратный по времени способ работы со студентами на занятии. Ситуационные задачи требуют анализа, часто имеют много частей и подразумевают несколько точек зрения, а это ведет к потере временного ресурса. Кроме того, действительно интересные задачи включают в себя несколько шагов и подразумевают смену различных видов интеллектуальных процессов, что также занимает некоторое время. Наконец, на освоение данного вида работы может потребоваться время и со стороны студентов, и со стороны преподавателя. Поэтому первые попытки ввести ситуационные упражнения и задачи могут оказаться неудачными. Но именно ситуационные задачи как нельзя лучше подталкивают студентов ближе к вершине пирамиды Блума в познании, поскольку они связаны с синтетическими и оценочными действиями.

Как уже отмечалось ранее, важным и заключительным этапом работы студента с ситуационной задачей или упражнением является самооценка и оценка преподавателя.

Достаточно сложно объективно оценить работу каждого отдельного студента, особенно если решение проходило в несколько этапов и со сменой деятельности, но, в качестве основных **критериев оценки** нами применялись следующие показатели:

- 1) продемонстрированный объем знаний, как по юриспруденции, так и по изучаемой лексической или грамматической теме;
- 2) способность обобщать и структурировать информацию;

- 3) практическое применение полученных знаний;
- 4) последовательность и логичность представления аргументов;
- 5) способ принятия решений;
- 6) способность выделять основные условия решения поставленной проблемы;
- 7) активность и самостоятельность при принятии решений;
- 8) способность конкретизировать предложения по решению проблемы, исходя из условий задачи, собранной информации;
- 9) способность предвидеть последствия предлагаемых решений;
- 10) способность работать в группе;
- 11) адекватность самооценки;
- 12) желание учиться и самосовершенствоваться дальше.

Что касается пятого критерия, то М. Мескон предлагает рассматривать три способа принятия решений:

1. Интуитивные решения. Это решения, основанные на фоновых знаниях и предыдущем опыте, однако студент не может рационально обосновать сделанный выбор и зачастую не анализирует условия задачи. Такие решения часто импульсивны и не требуют временных затрат.

2. Решения, основанные на суждениях. Этот способ принятия решений более логичен, чем предыдущий. Студент также опирается на имеющийся у него опыт, может увидеть и понять логику цепочки событий и выбрать решение, исходя из вероятностного прогноза условий и событий. В данном случае обучающийся использует логику, может частично обосновать сделанный выбор, однако его аргументы не всегда убедительны и зачастую не охватывают все условия и нюансы данной конкретной задачи.

3. Рациональные решения. Полностью основаны на анализе ситуации и логике. Студент может увидеть всю картину, проанализировать значимость тех или иных условий для выбора окончательного решения, и, что немаловажно, может последовательно и убедительно аргументировать свой выбор на каждом этапе работы [125].

Опишем типы ситуационных задач, которые требуют от студентов принять какое-либо решение.

1. Ситуация классического выбора. Задача студентов в таких случаях определить релевантные признаки и действительно значимые факты и на основании этого анализа выбрать оптимальное решение.

2. Сложная ситуация. Это многокомпонентная задача, которая требует в своем решении прохождения нескольких этапов или принятия во внимание информации из нескольких источников.

3. Ситуация предпочтения. Данная ситуация апеллирует к субъективным факторам и предоставляет студентам право выбора исходя из их личных предпочтений, при прочих равных условиях.

4. Вероятностные ситуации. Это скорее теоретическая работа, при которой студенты должны спрогнозировать возможные решения и результаты, при наличии неизвестных или изменяющихся условиях задачи.

Для адекватной оценки качества решения ситуационной задачи учитывались индивидуальные особенности обучающихся. Известно, что студенческий период является пиком интеллектуальных, физиологических возможностей человека, в то же время происходит становление и цементирование психики личности. Тем не менее, в этот период у студентов с задержкой личностного развития все еще происходят психические процессы, свойственные предыдущему подростковому периоду. Поэтому очень важно знать обучаемых и оценивать их работу предельно осторожно, поскольку любое некорректное выражение лица или жест, не говоря уже о вербальных средствах, могут спровоцировать деструктивные изменения в поведении [17].

Более того, у студента-первокурсника зачастую еще не сформирована система учебных действий, которая бы отвечала его психологическим особенностям и учебным задачам. На первом курсе студентами еще движет учебный мотив, а профессиональные ценности немного идеализированы, но это можно рассматривать как положительный момент, так как пока не сформировалось личностное отношение к будущей профессии и своим профес-

сиональным функциям. Стремясь соответствовать завышенным критериям, студент более усерден, внимателен, целеустремлен, поэтому учеба на первом курсе более продуктивна.

Преподавателю следует внимательно отнестись к уровню развития общих и специальных способностей и при решении ситуационной задачи оценивать не сам уровень сформированности, а динамику развития данного навыка.

Воспитательный компонент оценки можно также связать с личностью студента и сформулировать позитивную оценку следующим образом: «В этот раз Вы были более спокойны и научились прислушиваться к мнению Ваших коллег и это принесло свои плоды: Вы смогли найти более эффективный способ решения», если студент до этого проявлял нетерпение в силу своего темперамента или проявлял пренебрежение одногруппниками. Таким образом, мы вновь возвращаемся к мысли о том, что процесс формирования личности и процесс формирования компетентности у будущего специалиста это параллельные процессы, они неразрывно связаны.

Материал данного параграфа позволяет обозначить специфику применяемых для формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка профессиональных ситуационных задач, заключающуюся в том, что они носят наддисциплинарный характер, имеют два взаимосвязанных контента (правовой и лингвистический), требуют для решения актуализации и адекватного применения правовых, экстралингвистических и лингвистических знаний и умений, лексических и грамматических конструкций, мотивируют обучающихся на выполнение своих будущих профессиональных функций и применение для этого иностранного языка, тем самым одновременно способствуют выработке у студентов оптимальных способов и алгоритмов юридической деятельности, формируют иноязычную профессиональную коммуникативную компетентность, позволяющую будущим юристам осуществлять межкультурную профессиональную деятельность и межкультурное профессиональное взаимодействие в сво-

ей стране и за рубежом, расширяя границы профессионального общения, развивая творческий потенциал и совершенствуя когнитивную самостоятельность студентов.

В заключение данного параграфа отметим, что решение ситуационных задач студентами – будущими юристами в процессе изучения иностранного языка способствует систематизации знаний, которые были получены при изучении разных дисциплин, содействует развитию их личностной сферы. Работая над профессиональной ситуационной задачей, студенты вынуждены выходить за пределы одной учебной дисциплины и даже учебного процесса в целом, применяя свой предыдущий опыт и знания для активного, творческого и быстрого ее решения. Эти качества ситуационных задач улучшают мотивацию студентов на приобретение новых знаний и качественное выполнение в будущем своих профессиональных функций.

Результаты применения ситуационных задач и упражнений на занятиях иностранного языка со студентами юридического факультета будут представлены в параграфе 2.3.

2.2. Моделирование процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода на занятиях иностранного языка

Научное моделирование – распространенный способ изучения реальности. Научная модель используется во всех сферах человеческого познания, в ней отражается некая идея, созданная человеческим разумом, которая может прогнозировать изменения изучаемого явления или процесса. Задача ученых – установить закономерности и обобщить их, использовать методы моделирования для прогнозирования изучаемых феноменов и явлений, связанных с ними. Моделирование позволяет перейти от аналитических процессов (установление свойств, характеристик, компонентов) к синтетическим (прогнозирование системных изменений с учетом изменяющихся показателей, исполь-

зую логику и количественные данные). Кроме того, присущий моделированию достаточный уровень абстракции способствует установлению релевантности ее элементов и влияющих факторов, которые необходимо принимать во внимание для прогноза исследуемого явления.

Ценность научной модели заключается в том, что ее прогнозам можно доверять применительно не только к данной ситуации, но и к другим похожим ситуациям. Любая модель основана на определенном наборе наблюдений. Таким образом, ценность конкретной модели выше, если модель может объяснить как можно больше характеристик этих наблюдений, а также те явления, которые немного отличаются от положенных в основу данной модели.

Как было показано ранее, профессиональная деятельность – это сложное, многокомпонентное явление, что объясняет наличие различных моделей его содержания: системных, структурных, компонентных, функциональных, дидактических. В системной модели профессиональная компетентность выступает в роли элемента более сложной системы, например, структуры личности или учебного процесса (модель А.К. Марковой [120]). В структурных моделях выделяют главные компоненты (модели Л.И. Лурье, В.А. Сластенина [70; 174]). В свою очередь компонентные модели (наиболее распространенные в педагогике) представляют собой список наиболее значимых показателей изучаемого явления. Количество и релевантность этих элементов зависит от научного направления, личных пристрастий исследователя и других субъективных показателей (модель Г.А. Монаховой [127]). В функциональной модели рассматриваются профессиональные задачи, с которыми столкнется будущий специалист в своей работе. Иными словами, функциональная модель – это список рабочих обязанностей специалиста, как, например, нормативно-функциональная модель специалиста у В.В. Гусева [53], в которой в матрицу вписаны релевантные профессиональные качества. Наконец, все методы, средства обучения, личностные характеристики обучающихся и обучающий потенциал учебного заведения объединяются в дидактические модели (модель Е.В. Сквина [173]).

Выбранный нами тип педагогической модели носит структурно-функциональный характер. Это определяется совокупностью операций, с помощью которых объект рассматривается как целое образование, а в качестве основного средства его расчленения выступает выявление различных функций, свойственных объекту. Через компоненты данной модели раскрывается внутренняя структура исследуемого процесса на основе ситуационного подхода. Структура модели отвечает за адекватное воспроизведение взаимосвязей элементов педагогического процесса. Каждый элемент соответствует определенной функции: целевой компонент – функции целеполагания; содержательный – конструктивно-содержательной функции; процессуальный – процессуальной функции; контрольно-диагностический – функции контроля и оценки.

Все компоненты структурно-функциональной модели располагаются последовательно, взаимно дополняют и взаимообуславливают друг друга за счет функционального назначения, составляя при этом целостный процесс формирования профессиональной компетентности. Каждый из названных компонентов получил содержательное наполнение, исходя из функций и специфики исследуемого процесса.

Моделирование - это процесс создания иерархии моделей, в которых образовательный и воспитательный процессы моделируются в различных аспектах и различными средствами. Моделирование педагогических систем – важнейшая задача современного образования, что обусловлено ростом значимости проектирования и применения инновационных технологий, адекватных передовым идеям российской науки.

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.П. Давыдова, А.Н. Дахина, О.Х. Рахимова и др. [55; 57]. В современной педагогике накоплен достаточно большой опыт междисциплинарных исследований, которые позволяют применять методологическую базу нескольких наук для создания более полной, всесторонней модели учебного процесса.

Модель представляет концептуальную форму, в которой выявляется способ понимания внутренних взаимоотношений составных частей, связанных одним общим процессом. Этот процесс направлен на достижение одной общей цели. Он регулирует и определяет отношения, принципы и связи между элементами так, чтобы причины и следствия происходящих изменений были направлены на заданную цель.

Как отмечалось выше, любая модель – это идеальное представление о том, как должен выглядеть и работать некий феномен. Процесс формирования профессиональной компетентности у студентов – будущих юристов необходимо рассматривать с учетом социокультурного, профессионального и коммуникативного компонентов содержания образования, которые также необходимо внести в структуру модели. Таким образом, в структуре модели исследуемого нами процесса выделены шесть главных блоков: целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-диагностический и блок педагогических условий (см. рис. 2). Дадим их краткую характеристику.

I. Целевой блок. В данном блоке отражаются цели и задачи деятельности. Цель определяет предназначение целостного педагогического процесса. Под ней понимается обоснованное представление о конечных результатах поиска. Цели высшего образования, как части социальной сферы общества, определяются социальным заказом. Вузы, готовящие специалистов юридического профиля, получили от современного российского общества заказ на подготовку специалистов, способных к компетентному решению проблем в области защиты прав людей, как на государственном, так и на местном уровне, на производстве, в семье. Применительно к данному исследованию, *цель* профессиональной подготовки будущих юристов заключается в формировании их профессиональной компетентности.

I. ЦЕЛЕВОЙ БЛОК

Цель: формирование профессиональной компетентности специалистов юридического профиля в соответствии с социальным заказом общества и требованиями рынка труда

Задачи: формирование системы правовых знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для выполнения профессиональных функций; развитие профессионально значимых личных качеств и способа мышления, присущего специалистам, работающим в юридической сфере деятельности; совершенствование профессионально-коммуникативных навыков, в том числе профессиональной коммуникации на иностранном языке; привитие устойчивого интереса к профессии и потребности в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании

II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК

Методологические подходы: системный, деятельностный, культурологический, аксиологический, индивидуальный, дифференцированный, компетентностный, контекстный и др., при ведущей роли ситуационного подхода

Принципы

Общедидактические и психологические	Принципы профессионального образования	Специфические принципы ситуационного подхода	Лингвистические принципы
принципы системности, последовательности, доступности, абстрактности, наглядности, прочности, мотивации, поэтапности в формировании умений и навыков, гуманизации, индивидуализации, активности, гуманизации, дифференциации и т. д.	принципы культуросообразности, научности, фундаментализации юридического образования, межпредметных связей, профессиональной направленности обучения, связи теории с практикой, динамичности, вариативности и т. д.	принципы ситуационизма, субъективной интерпретации ситуации, межпредметной координации содержания ситуации, рефлексивности, субъектности, самостоятельности позиции, сотрудничества, осознанности и продуктивности в решении и т. д.	принципы концентрации, разграничения языковых и речевых явлений, функциональности, стилистической дифференциации, профессионализации обучения языку, межкультурного взаимодействия; аппроксимации, ситуативно-тематический принцип и т. д.

III. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК

Учебная программа «Иностранный язык»
Модули

Профессиональный	Социокультурный	Коммуникативный
------------------	-----------------	-----------------

IV. ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК			
Виды ситуационных задач и упражнений			
Ситуация-проблема	Ситуация-оценка	Ситуация-иллюстрация	Ситуация-Упражнение
Алгоритм решения ситуационных задач и упражнений:			
«подготовка» «выбор» «презентация»	«критерии» «теория» «оценка»	«актуализация» «результат»	«проблема» «генерализация»
«цель» «перевод»			
V. КРИТЕРИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК			
мотивационно-ценностный		когнитивный	деятельностно-практический
профессионально-коммуникативный		лично-профессиональный	
Интегральный критерий: профессиональная компетентность будущего юриста			
Уровни			
Потенциальный	Адаптивный	Нормативный	Перспективный
VI. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ			
условия, касающиеся подбора и разработки ситуационных задач и упражнений: целенаправленное создание педагогом ситуации, требующих от студента моделирования профессиональных действий юриста; применение ситуационных задач и упражнений разнообразного содержания, различной степени проблемности; имитация в ситуациях событий, содержащих элементы неизвестности, неопределенности, противоречия правового процесса или альтернативного сценария его развития; создание ситуаций, обеспечивающих переживание студентами кризиса компетентности и др.		условия, связанные с методикой применения ситуационных задач и упражнений: поэтапное усложнение ситуационных задач и упражнений; побуждение студентов к модификации ситуации посредством изменения ее отдельных базисных характеристик; обеспечение в решении ситуации перехода от внешних явлений, элементов, факторов к внутреннему мыслительному процессу по переработке информации и интериоризации в свой личный опыт; применение задач и упражнений с учетом личностных характеристик студентов и в соответствии с уровнем развития их учебно-профессиональной деятельности и др.	

Рис. 2 – Структурно-функциональная модель процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов в ходе изучения иностранного языка на основе ситуационного подхода

Данная цель может быть реализована путем решения ряда задач, органически связанных между собой: формирование системы правовых знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для выполнения профессиональных функций; развитие профессионально значимых личных качеств и способа мышления, присущего специалистам, работающим в юридической сфере деятельности; совершенствование профессионально-коммуникативных навыков, в том числе профессиональной коммуникации на иностранном языке; привитие устойчивого интереса к профессии и потребности в профессиональном саморазвитии и самосовершенствовании.

II. Методологический блок раскрывает педагогические подходы и принципы, в соответствии с которыми строился процесс формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях английского языка.

Методологические подходы, определяющие научный поиск в области формирования профессиональной компетентности специалистов юридического профиля, были подробно рассмотрены в первой главе данной работы: это системный, деятельностный, культурологический, аксиологический, индивидуальный, дифференцированный, компетентностный, контекстный. В третьем параграфе первой главы представлен основной методологический подход к диссертационному исследованию – ситуационный.

Что касается принципов, то в основе процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов лежат четыре их основные группы: общедидактические и психологические принципы, принципы, связанные со спецификой юридического образования, специфические принципы ситуационного подхода и лингвистические принципы.

К общедидактическим и психологическим принципам, лежащим в основе формирования профессиональной компетентности на занятиях иностранного языка, относятся такие принципы, как системность, последовательность, абстрактность, наглядность, прочность, мотивация, поэтапность в формировании умений и навыков и т. д. Они находят свое выражение и в со-

держании учебной программы (в подборке учебного материала), и в методике проведения занятий. Принципы гуманизации и антропоцентризма, активности, самостоятельности, индивидуализации и дифференциации обучения, сознательности и творческой активности более апеллируют к личности обучаемого, эксплицируя, в частности, индивидуальный подход.

Принципы профессионального юридического образования: культуросообразности (максимальное использование в учебном процессе традиционных актуальных культурно-правовых ценностей), научности (адекватность учебного материала уровню развития современной правовой науки), фундаментализация юридического образования, межпредметных связей (согласованное изучение теорий, концепций, законов, понятий, общих для преподаваемых предметов, общенаучных методов познания и методологических принципов, формирование общепрофессиональных видов юридической деятельности), профессиональной направленности обучения (направленность всех изучаемых дисциплин на будущую юридическую деятельность, введение в содержание дисциплин гуманитарного, социально-экономического, естественнонаучного профиля профессионально значимого материал), связи теории с практикой (гармоничное сочетание научно-правовых знаний с юридической практикой и повседневной жизнью), динамичности (соответствие быстрым темпам развития правовых наук, обновлению законодательной базы), вариативности (расширение компетентностного выбора студентом профессионального пути и способов профессионального саморазвития).

Специфические принципы ситуационного подхода: ситуационизма, концентрирующего внимание на ситуационном и контекстуальном влиянии на поведение человека; субъективной интерпретации ситуации, согласно которому ситуации должны описываться, отталкиваясь от субъективного представления ее участников, в исследовании – студентов, решающих ситуационную задачу; межпредметной координации правовых и лингвистических знаний и умений; постепенного усложнения ситуационных задач и упражнений, предложенных для решения; рефлексивности (включенность личности обу-

чаемого в ситуацию, ее переживание); субъектности и самостоятельности (предоставление права быть индивидуальным или групповым субъектом и обладать активностью и свободой в выборе и способах осуществления деятельности); сотрудничества (обучающегося друг с другом, обучающихся и педагога); осознанности (осмысление обучающимися своих действий по разрешению проблемной ситуации, содержащейся в задаче), мотивированности (наличие потребности в разрешении ситуации), продуктивности образовательной деятельности, связанный с тем, что каждая из планируемых педагогом ситуационных задач завершается получением продукта в виде ее оптимального решения, который отражает социальный и профессиональный опыт, приобретаемый студентами в процессе «переживания ситуации»; принцип сочетания знания и опыта, заключающегося в том, что комплекс умений и навыков формируется на знаниях, полученных не до, а в процессе применения их на практике, за счёт усвоения методов работы с информацией и разных способов квазипрофессиональной деятельности; предвосхищения, то есть готовности будущего специалиста на основе приобретенного опыта предвосхищать результаты деятельности.

Лингвистические принципы: принцип концентризма, предполагающий цикличность в изучении языка, в соответствии с данным принципом учебный процесс делится на циклы; принцип разграничения языковых и речевых явлений, который связан с выделением процессов обучения фонетике, грамматике и лексике, а также чтению, письму и аудированию; принцип функциональности, требующий умения практического применения языка; принцип стилистической дифференциации, внимания на стилистических особенностях иностранного языка (акцент внимания на них доводит овладение языком до автоматизма); принцип межкультурного взаимодействия; принцип аппроксимации, требующий не обращать внимания на незначительные речевые ошибки студентов; ситуативно-тематический принцип, предполагающий освоение учебного материала в соответствии с темами и ситуациями общения; принцип профессиональной ориентации (выбор методов и

форм обучения в соответствие с целью подготовки специалиста юридического профиля) и т. д.

III. Содержательный блок представлен учебной программой «Иностранный язык» для юридического факультета УлГУ по направлению подготовки «Юриспруденция» (уголовно-правовой, гражданско-правовой, административно-правовой профили), соответствующей требованиям ФГОС ВО и профессиональным стандартам специалистов в области права.

В программе на основании требований федерального государственного образовательного стандарта, а также принимая во внимание требования к специалистам юридического профиля, содержащиеся в профессиональных стандартах, как утвержденных Минюстом РФ, так и находящихся там на рассмотрении, были выделены *социокультурный, профессиональный и коммуникативный модули* содержания обучения иностранному языку.

Социокультурный модуль. Современные условия жизни диктуют потребность в специалистах, которые не просто обладают профессиональными знаниями и опытом, но и умеют интегрировать себя как специалиста в общество. В ходе усвоения иностранного языка студенты учатся кооперировать с другими людьми и культурами, понимать и терпимо относиться к иным точкам зрения, даже если они противоречат их собственным убеждениям. Многочисленные исследования (например, работы А.Л. Бердичевского, И.Л. Бим, Е.В. Бондаревской, М.Л. Вайсбурд, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, В.П. Кузовлева, А.А. Леонтьева, О.М. Осияновой, Ю.Е. Прохорова, R. Lado, G. Fischer, H. Uhlemann и других) уже неоднократно доказывали, что для успешной коммуникации и интеграции индивида в общество не достаточно уметь говорить на языке. Для эффективного общения человеку необходимы знания о культуре страны изучаемого языка, об их традициях и нормах (В.В. Сафонова, Г.Д. Томахин, В.П. Фурманова, M. Byram, M. Collier, C. Fox, G. Fricke, E. D. Hirsch, H. Hunfeld, G. Neuner, H. Weinrich).

Последнее утверждение приобретает особую важность, если речь заходит о правовой сфере. Функцией данного модуля можно считать формирова-

ние социокультурной компетентности студентов, что должно выражаться в их способности и готовности к диалогу культур, к пониманию своих оппонентов, если их культурные нормы отличаются от привычных, к готовности представлять свою культуру и уметь объяснить ее место в мировой цивилизации. Традиционный знаниевый подход, к сожалению, вовсе не позволял развивать социокультурную компетентность. Ничто не может сравниться по эффективности с пребыванием в стране изучаемого языка, но в силу того, что не все студенты могут себе это позволить, важность социокультурной компетентности для юридического направления зачастую умалчивается. На наш взгляд, необходимо подготовить будущего специалиста к диалогу с любой культурой, а не только англоязычной. Для этого нужно изыскивать средства формирования названной компетентности вне языковой среды. Самый доступный способ формирования социокультурной компетентности – это включение тем, традиций, визуальных образов, страноведческой информации в ситуационные упражнения, используемые на занятиях английского языка. Включение аутентичного материала позволяет студентам легче и быстрее погрузиться в иную культуру, в том числе и профессиональную.

Профессиональный модуль. На занятиях иностранного языка происходит интеграция приобретенных общих, профессиональных знаний, а также знаний иностранного языка в единую систему профессиональных компетенций. Таким образом, происходит интеграция образовательного процесса и учебных дисциплин в реальную жизнь (на примере ситуационных задач, которые взяты из реальной юридической практики).

Структурно весь курс иностранного языка для будущих юристов в университете представлен двумя дисциплинами «Иностранный язык» (1 семестр) и «Иностранный язык для профессиональной деятельности» (2 семестр).

На начальном этапе (1-2 учебные месяцы) происходит актуализация полученных ранее знаний в условиях системы среднего образования. В первом семестре студенты осваивают страноведческий материал. Важным элементом становится включение профессиональной лексики и тематики в об-

щий курс. Например, тема «Biography» («Биография») может содержать текст «The famous British barrister» («Известные британские юристы»). Также рассматривались такие темы как: «Мое образование» («My education»); «Моя будущая профессия» («My future profession») и др.

На втором этапе (2 семестр) изучается курс «Иностранный язык для профессиональной деятельности». Его основной задачей было продолжение изучения иностранного языка для достижения более высокого уровня коммуникативной компетентности с целью применения его в различных профессиональных целях. В качестве основных задач данного курса выдвигаются следующие:

- расширение знаний о культурной специфике юриспруденции в странах, в которых изучаемый (английский) язык является государственным/официальным;

- совершенствование языковых и речевых навыков общения на иностранном языке, в том числе по всем видам речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) с опорой на профессионально-ориентированные аутентичные материалы;

- опыт применения лингвистических и экстралингвистических средств для достижения заданной цели в профессиональном акте коммуникации;

- формирование профессионально-значимых личностных качеств, которые помогут развиваться индивидууму как специалисту в правовой сфере деятельности и т. д.

В результате освоения программы «Иностранный язык для профессиональных целей» студенты знают иностранный (английский) язык на достаточном уровне для использования иноязычных профессиональных аутентичных источников.

Если говорить о языковом аспекте, то в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» происходит совершенствование следующих фонетических и лексико-грамматических навыков: знакомство с региональными фонематическими особенностями, диалектами;

расширение словарного запаса по ранее пройденным темам, которые имеют профессиональную правовую направленность; освоение основных правил морфологии, в первую очередь, свойственной для юридической сферы; расширение знаний грамматики (понятие о глагольных формах, о наклонениях, о способах передачи модальности); овладение профессиональной юридической фразеологией, знание языковых клише, понятие о полисемии языковых средств; знакомство с синтаксисом и пунктуацией, присущим юридической сфере.

Курс включает в себя такие темы, как «Основы права» («Fundamentals of law»), содержание которой составляли тексты «Что такое право?» («What is law?»), «Формы правительства в Российской Федерации» («Forms of Government in the Russian Federation»), «Формы правительства в Соединённом Королевстве» («Forms of Government in the United Kingdom»), «Формы правительства в США» («How the U.S. Government is organized»); «Закон» («Law»), которая состояла из текстов «Права и свободы граждан» («Civil Rights and Liberties»), «Виды преступлений и типы преступников» («Classification of Crimes and offenders»), «Уголовные и гражданские дела» («Criminal and Civil Procedures»), «Наказания преступников» («Punishment of offenders»); «Виды права» («Types of law»), которая содержала тексты «Гражданское право» («Civil law»), «Уголовное право» («Criminal law»), «Семейное право» («Family law»), «Коммерческое право» («Commercial law»), «Налоговое право» («Tax law»), «Договорное право» («Contract law»), «Деликтное право» («Tort law»), «Имущественное право» («Property law»), «Трудовое право» («Employment law»). (См. приложение Д.)

Коммуникативный модуль. В качестве профессионала юрист должен быть способен эффективно строить коммуникацию, как с отдельными людьми (с коллегами, клиентами и потенциальными заказчиками), так и с организациями (государство, юридические лица и т. п.). Очевидно, что коммуникативная компетентность также важна для юридической сферы и требует развития в образовательном процессе. Несмотря на то, что определений «ком-

муникативной компетентности» существует огромное количество и зависят они от сферы деятельности ученого, его предпочтений и научного направления, тем не менее, их объединяет мысль о том, что сформированная коммуникативная компетентность присуща индивидууму, способному и готовому взаимодействовать с другими людьми и социумом в целом. Профессия юриста многопрофильна. Юрист, оперируя законами, обязан также разъяснять и объяснять его гражданам, убеждать, переубеждать их. Нельзя не согласиться с В.Л. Васильевым, что современный юрист – это «прекрасный оратор, обладающий достаточно высоко сформированной коммуникативной культурой, в основании деятельности которого лежит необходимость склонять слушателей присоединиться к своему мнению при помощи профессиональных знаний, навыков, умений внутренних размышлений, постоянной практики общения и большого круга чтения» [33, с. 47].

Таким образом, способность выстраивать успешную коммуникацию – это показатель профессионализма, а знание культуры речи, способность оперировать большим словарным запасом, навыки ораторского искусства, владение профессиональным языком становятся факторами, которые напрямую влияют на успешность специалиста в области юриспруденции. Интересно отметить, что коммуникативная компетентность является и целью, и средством достижения других целей, так как овладение другими компетенциями напрямую зависит или происходит через коммуникацию. Значит, эффективность образовательного процесса тоже зависит от сформированности коммуникативной компетентности личности студента. В частности, речь юриста – это его важнейший профессиональный инструмент, поэтому знание норм современного литературного языка, умение грамотно, логично излагать свою точку зрения, уместно использовать стилистические и эмоциональные языковые средства – это необходимые требования для владения этим инструментом.

IV. Деятельностно-технологический блок представляет собой совокупность применяемых педагогических технологий. Сюда относятся разные

формы и методы обучения. Особое внимание уделяется активным методам обучения, основанным на ситуационном подходе. В частности, можно говорить о применении объяснительных ситуаций в ходе проведения лекций. На семинарских занятиях ситуационные задания применяются шире. Например, задания для разных уровней владения информацией «Проанализируйте ситуацию», «Определите возможные методы решения», «Найдите альтернативный способ решения», «Установите минимально возможные сроки решения». Более подробно классификация и способы применения на занятиях ситуационных задач рассматривались ранее в параграфе 2.1.

В ходе исследования были определены этапы формирования профессиональной компетентности студентов – будущих юристов, а также даны характеристики каждого этапа (профессиональная идентификация, актуализация, саморазвитие). Данный блок воплощает представление об учебном процессе как о взаимодействии двух субъектов: обучаемого и обучающего. Преподаватель предлагает студентам интерактивные методы и формы обучения как на семинарских (практических) занятиях, так и для самостоятельной внеаудиторной работы. В качестве дидактических материалов использовались нормативно-правовые акты, учебно-методические пособия, методические рекомендации к дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык для профессиональных целей», контрольно-диагностические задания и тесты, сценарии ситуационных задач, презентации по теме занятия.

V. Критериально-диагностический блок содержит критерии, показатели, процедуры и средства оценки, которые позволяют провести мониторинг качества процесса формирования профессиональной компетентности.

Критерием принято называть какой-либо признак, характеристику, опираясь на который производят оценку результата на соответствие требованиям. По сути критериальная оценка показывает, насколько результат конкретного обучающегося (или в целом их группы) соответствует некоему установленному идеалу. То есть, по итоговой шкале оценки видно, насколько исследуемый результат приближен к идеалу в количественном эквиваленте.

Чтобы оценить уровень профессиональной компетентности студентов юридического факультета, был составлен список критериев и их показателей, отвечающих следующим требованиям: соответствие природы критерия и измеряемого явления; простота; наличие показателей, отражающих степень выраженности критерия; структурное соответствие критериев, показателей и изучаемого явления; направленность на результат (критерии и показатели должны отражать степень близости явления к его конечной цели, в нашем случае, степень сформированности компетентности по отношению к запланированной) [176].

В соответствии со структурой профессиональной компетентности специалиста юридического профиля в исследовании выделены следующие критерии ее сформированности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, профессионально-коммуникативный и личностно-профессиональный.

Мотивационно-ценностный критерий отражает уровень развития мотивации и сформированности ценностных ориентаций личности [207]. Н.Я. Соколов выделяет следующие мотивы профессиональной деятельности юристов: принципиальная позиция, связанная с защитой общественных интересов, с защитой личных интересов граждан, с защитой интересов ведомства, профессиональной группы, коллектива [178]. В своем исследовании он представляет набор мотивов, определяющих решение студента получить юридическую специальность.

Из-за сложности и размытости границ понятия «мотив» сложно однозначно определить его составляющие компоненты. Однако для целей нашего исследования достаточно выделить личностный, познавательный и профессиональный мотивы. Несомненно, личностный мотив самый главный, так как он затрагивает такие базовые понятия, как желания, потребности личности. Личностный мотив отвечает за стремления студента, в том числе за стремление к саморазвитию, самообразованию в какой-либо профессиональной области. Познавательные мотивы могут принимать форму стремлений к овла-

дению новой информацией, новым способами и инструментами деятельности, интерес к смежным профессиональным областям.

Профессиональные мотивы частично пересекаются с двумя предыдущими и формируют у студентов профессиональный интерес и установки на приобретаемую профессию юриста.

Мотивация существенно влияет на становление личности будущего специалиста, так как определяет интенсивность вовлеченности студента в образовательный процесс, а значит, развивает активность, творческие способности, нацеленность на результат, связанный с выбранной специальностью. Саморазвитие и самореализация личности в профессиональной деятельности подразумевает, что студент уже сделал осознанно свой выбор будущей профессии, то есть уже имеет сформированный стабильный интерес, связанный с юриспруденцией, а значит, что мотивация нужна для поддержания потребности профессионально развиваться в этом направлении, в том числе в постоянном получении актуальной правовой информации, а также готовности и желания справляться с любыми проблемами и трудностями, возникающими в ходе профессиональной деятельности.

Говоря о второй части критерия – ценностном, отметим, что в соответствии с ним студент должен принимать ценности своей профессии, видеть ее место среди других видов профессиональной деятельности.

Как известно, ценностями называют вещи и процессы, имеющие значение для человека в общественном, культурном или личностном отношениях. Правовые ценности занимают среди них особое место. Под правовыми ценностями следует понимать те признаки или свойства права, которые имеют существенное значение для людей. Это, в первую очередь, такие неотъемлемые атрибуты права, как свобода, равенство, справедливость, а также функции права – социализирующая, регулятивная и др. Правовые ценности выражаются правосознанием социального субъекта, его поведением, поступками, имеющими значение для самого субъекта и других людей. Правовые ценности закреплены в юридических нормативных актах.

Когнитивный критерий предполагает наличие профессиональных знаний в рамках правовых дисциплин, изучаемых на первом курсе (Теория государства и права, История государства и права России, История государства и права зарубежных стран, Конституционное право), юридический тип мышления, системное видение своей профессии и ее места в реальной жизни социума. Будущий юрист должен понимать суть правовых явлений, законодательных актов, их систему и практику применения.

В результате освоения программы «Иностранный язык для профессиональных целей» студенты знают лексико-грамматический минимум по юриспруденции в объеме, необходимом для работы с иноязычными текстами в процессе профессиональной (юридической) деятельности;

Если говорить о языковом аспекте, то в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» происходит совершенствование следующих фонетических и лексико-грамматических навыков:

- знакомство с региональными фонематическими особенностями, диалектами;
- расширение словарного запаса по ранее пройденным темам, которые имеют профессиональную направленность;
- освоение основных правил морфологии, в первую очередь, свойственной для юридической сферы;
- расширение знаний грамматики (понятие о глагольных формах, о наклонениях, о способах передачи модальности);
- овладение профессиональной фразеологией, знание языковых клише, понятие о полисемии языковых средств;
- знакомство с синтаксисом и пунктуацией, присущим юридической сфере.

Деятельностно-практический критерий предполагает оперирование приобретенными знаниями не только из области права, но и из смежных дисциплин, а также умение применять свои знания и опыт для решения профессиональных междисциплинарных задач. Студент может самостоятельно

осуществить селекцию методов, средств, способов работы над ситуацией, может анализировать ситуацию, прогнозировать ее итог, искать оптимальные пути решения путем моделирования, обобщения и сопоставления с другими аналогичными примерами. Студент должен планировать свою работу, разбивать ее на этапы, ставить цели. Студенты в процессе решения ситуационных задач и упражнений должны уметь применять и толковать законодательные акты, юридически грамотно описывать факты, квалифицировать факты правонарушений и устанавливать меры наказаний за них, составлять юридические документы, осуществлять консультации и другие действия юридического характера в строгом соответствии с действующим законодательством.

Система речевых умений и навыков, формируемая у студентов в процессе обучения, включает следующие компоненты:

- способность осуществлять монолог, поддержать диалог, вести полилог на любую профессиональную тему, осуществляя выбор вербальных и невербальных средств с учетом правового контекста;

- построение высказывания с использованием приемов формальной логики, присущей юридической сфере (аргументация, синтез, анализ, последовательность);

- навык аналитического и поискового чтения, поиск информации из нескольких правовых источников на иностранном языке (в том числе из аудио- и видеоматериалов, содержащих юридическую терминологию), обобщение основной мысли в один аналитический текст (устный или письменный);

- умение оперировать информацией в процессе профессиональной коммуникации: задавать вопросы и формулировать свою точку зрения согласно нормам правовой этики, уточнять отдельные положения;

- способность выносить оценку происходящему в профессиональной деятельности в соответствии с нормами правовой этики страны изучаемого языка (подбор верных экстралингвистических средств, умение выражать эмоции);

- навык аудирования текстов юридического и бытового характера и сферы личного интереса;

- знание основных жанров и стилей текстов правовой сферы, использование разных способов представления информации для решения задач правоприменительной практики с выделением главной и второстепенной информации;

- умение заполнять стандартные формы и бланки, составлять письменные документы юридического содержания, резюме и официальные запросы.

Профессионально-коммуникативный критерий предполагает наличие у студента знаний о культуре общения, умений и навыков общения. Сюда можно отнести умение устанавливать контакты, как с отдельными лицами, так и с группой лиц, используя различные формы взаимодействия, способность логичного, четкого изложения своей точки зрения. Здесь также важно сформировать навыки взаимодействия с представителями иной культуры, говорящих на иностранных языках, что подразумевает развитие в обучающихся самоконтроля и толерантности. С точки зрения выбранной профессии к коммуникативному критерию можно отнести способность использовать информацию из иноязычных источников, оперировать терминами и специальной лексикой на иностранном языке. Студент должен быть готов к эффективному взаимодействию. Это значит, что он должен уметь ставить цели и выбирать все доступные способы ее достижения, уметь настаивать на своем и уметь находить компромиссное решение, что подразумевает способность понимать позицию оппонента. Он должен уметь убеждать, дискутировать, настаивать на своей позиции, а также иметь опыт работы с документацией, с официальной перепиской.

Коммуникативный критерий реализуется не только в формальных знаниях (фонетика, грамматика, лексика изучаемого иностранного языка), но и в нормах их употребления в коммуникации (знание стилей, литературных норм, профессиональной фразеологии). Очевидно, что основными целями реализации коммуникативного модуля является формирование навыков при-

менения всех видов речевой деятельности: говорение, чтение, письмо, аудирование, однако не сводится только к ним. Коммуникативная компетентность, как и любая компетентность, подразумевает не только механическую деятельность, но и опыт этой деятельности, эмоциональный компонент, то есть у студента необходимо развить навык оценки, как формы, так и содержания речевой деятельности, а также использование доступных языковых и речевых образцов для регуляции коммуникации.

Личностно-профессиональный критерий предполагает сформированность профессионально-значимых личностных качеств (далее ПЗЛК) юриста. Они активно обсуждаются в научной литературе [6; 77; 166], однако пока официального документа, где бы они были прописаны, нет. На это упущение уже указывалось в юридической печати [179].

В данном исследовании мы придерживались перечня ПЗЛК, составленного В.В. Романовым. Он считает, что юридическая деятельность требует высокого уровня правосознания, стремления помогать людям, отстаивая их права, справедливости, непреклонности в защите законности, принципиальности, честности, гражданского мужества, совестливости, чувства долга, ответственности, добросовестности, работоспособности, выносливости, стрессоустойчивости, самообладания, адаптивности нервной системы, развитого интеллекта, аналитико-синтетического склада ума, способности к рефлексии, оперативности, критичности и прогностичности мышления, эрудированности, наблюдательности, проницательности, интуиции, внимательности, контактности, умения преодолевать барьеры в общении, способности верно интерпретировать поведение собеседника, различать правдивые и ложные показания, вежливости, тактичности, эмпатийности, требовательности к подчиненным и уважительного отношения к ним и т. д. [158].

Учитывая, что первый курс – это этап первоначального становления профессиональной компетентности студента, а процесс ее развития осуществляется вплоть до конца обучения в вузе и продолжается в самостоятельной профессиональной деятельности, то в исследовании условно были выделены

следующие уровни сформированности профессиональной компетентности будущих юристов.

Потенциальный уровень: профессиональный интерес и установки на приобретаемую профессию юриста присутствуют, но стремление к саморазвитию, самообразованию в профессиональной области права, юриспруденции не выражено, правовое сознание не сформировано, правовые ценности осознаются слабо; правовые знания носят поверхностный, фрагментарный характер, иногда ошибочны; знания в области фонетики, лексики и грамматики изучаемого иностранного языка бессистемны и неполны; имеющиеся правовые и лингвистические знания не может применить для решения ситуационных задач; студент способен построить простые предложения, знает правила чтения, основные грамматические правила, но имеет ограниченный словарный запас (500-700 слов); профессиональная юридическая лексика отсутствует; коммуникативные умения и навыки слабо развиты, студенты стесняются или боятся говорить на иностранном языке; профессионально значимые личностные качества, необходимые будущему юристу, отсутствуют либо развиты слабо.

Данный уровень проявляется у студентов в отсутствии профессиональной компетентности как таковой.

Адаптивный уровень: мотивация студента носит учебно-познавательный характер, есть стремление к овладению новой профессиональной информацией, желание справляться с проблемами и трудностями, возникающими в ходе овладения профессией юриста; наличие знаний о профессиональных ценностях специалиста правовой сферы, но они принимаются индивидом без осознания их значимости; первоначальные знания о сути права и структуре правовой системы России и страны изучаемого языка; словарный запас составляет от 1000 до 1500 часто употребляемых слов и фраз на английском языке; иностранный язык используется для поиска новой профессиональной информации, студент формулирует информационные запросы; в процессе решения ситуационных задач выполняет конкретные дейст-

вия, которые производятся по предложенному алгоритму; в решении ситуационных задач демонстрирует стремление помогать людям, справедливость, честность, ответственность, добросовестность, тактичность и другие профессионально значимые личностные качества.

Нормативный уровень: мотивация носит учебно-профессиональный характер, проявляется осознанная потребность в реализации приобретенных знаний в квазипрофессиональной деятельности, увеличивается значимость профессиональных ценностей в индивидуальной структуре ценностных ориентаций; студент, владея системой знаний в области теории государства и права, осознает их роль и место в структуре научного знания в целом, понимает суть правовых явлений, их взаимосвязь; способен применять полученные знания и опыт в решении ситуационных задач, его действия адекватны, но стереотипны, стандартны; словарный запас составляет 1500-2000 слов и фраз, в него входят некоторые словоформы, идиомы, применяемые в юридической сфере, фразовые глаголы, профессиональные клише; читая специализированную литературу, студент понимает основную мысль неадаптированного профессионального текста; способен к эффективной коммуникации, логично аргументируя свою позицию, грамотно построить высказывания в диалоге, полилоге; в процессе решения и обсуждения ситуационных задач демонстрирует такие профессионально значимые личностные качества как рефлексивность, оперативность, наблюдательность, проницательность, вежливость, исполнительность и др.

При целенаправленной работе нормативный уровень достигается большинством студентов.

Перспективный уровень: мотивация носит личностно-профессиональный характер, присутствуют личностное отношение к профессиональной деятельности, эмоциональное принятие индивидом и осознанность профессиональных ценностей, понимание ценности своей профессии, ее места среди других видов профессиональной деятельности; знания в рамках изучения на первом курсе профильных правовых дисциплин системны;

применяет полученные знания в области права и иностранного языка для решения стандартных и нестандартных ситуационных задач, определяя наиболее оптимальные пути их решения; лексико-грамматический минимум по юриспруденции освоен в объеме, требуемом в работе с иноязычным текстом в процессе юридической деятельности, объем словаря составляет 2000-2500 слов и фраз; сформированы навыки применения всех видов речевой деятельности: говорения, чтения, письма, аудирования; профессиональная коммуникация на иностранном языке происходит эффективно и целесообразно; при решении ситуационных задач проявляются такие профессионально значимые личностные качества, как непреклонность в защите законности, принципиальность, чувство долга, самообладание, эрудированность, интуиция, совестливость и др.

Поскольку в исследовании речь идет о студентах первого курса, то перспективный уровень создает базу для дальнейшего развития профессиональной компетентности студентов, осваивающих профессию юриста.

Процедуры и средства оценки сформированности отдельных критериев профессиональной компетентности будущих юристов подробно будут изложены в следующем параграфе.

VI. Следующим блоком модели являются **педагогические условия**, способствующие формированию профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода в ходе изучения иностранного языка. На основании теоретического анализа решаемой в исследовании проблемы и опытно-экспериментальной работы были выделены две группы таких условий.

Первая группа условий, касающихся подбора и разработки ситуационных задач и упражнений, включает:

- целенаправленное создание педагогом ситуаций, требующих от студента моделирования профессиональных действий юриста на основе их рефлексии, осмысления и переосмысления в совместной групповой деятельности;

- применение ситуационных задач и упражнений разнообразного содержания (социального, профессионально-ролевого, профессионально-функционального), различной степени проблемности и актуализирующих разные способы умственных действий (системный анализ и синтез методов и средств профессиональной деятельности, конкретизация, абстрагирование и варьирование и т. д.) и развивающих профессиональные качества юристов;

- имитация в ситуациях событий, содержащих элементы неизвестности, неопределенности, противоречия правового процесса или альтернативного сценария его развития;

- подбор и конструирование ситуационных задач, активизирующих ценностно-смысловую сферу будущего юриста, развивающих потребности в самостоятельном познании, самореализации, в признании другими, способности к самоорганизации и волевому усилию;

- при обработке готовых задач и разработке новых создание ситуаций, обеспечивающих переживание студентами кризиса компетентности и рефлексии движения по пути развития профессиональной компетентности.

Вторая группа условий связана с методикой применения ситуационных задач и упражнений и включает:

- поэтапное усложнение ситуационных задач и упражнений от простых до сложных, многокомпонентных, что ведет к осознанию обучающимися их значимости, уяснению связи с предыдущими ситуациями, прогнозированию развития событий и явлений;

- побуждение студентов к модификации ситуации посредством изменения ее отдельных базисных характеристик, что будет способствовать изменению поведения и взаимодействия участников данной ситуации;

- обеспечение в разборе и решении студентами ситуации перехода от внешних явлений, элементов, факторов к внутреннему мыслительному процессу по переработке информации и интериоризации в свой личный опыт;

- применение ситуационных задач с учетом личностных характеристик студентов и в соответствии с уровнем развития их учебно-профессиональной

деятельности, что способствует ее переводу на более высокий уровень развития;

- демонстрация преподавателям готовности совместно со студентами прогнозировать развитие проблемных ситуаций в профессионально-ориентированном диалоге и поддержка положительных усилий обучающихся.

Таким образом, сконструированная и верифицированная структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущего специалиста юридического профиля на основе ситуационного подхода позволяет целостно и последовательно отразить и воспроизвести в обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и существенные особенности изучаемого процесса. Она включает шесть основных блоков: целевой (отражающий цели и задачи формирования профессиональной компетентности юристов, определяемые социальным заказом), методологический (содержащий основные методологические подходы к организации исследуемого процесса, главным из которых выступает ситуационный подход, его принципы), содержательный (представляющий профессиональный, социокультурный и коммуникативный компоненты содержания обучения иностранному языку), технологический (предполагающий применение ситуационных задач и упражнений разного вида), критериально-диагностический (включающий в себя диагностику и оценку уровня сформированности профессиональной компетентности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в соответствии с мотивационно-ценностным, когнитивным, деятельностно-практическим, профессионально-коммуникативным, профессионально-личностным критериям, их показателями и выделенными уровнями) и блока педагогических условий, реализация которых обеспечивает в итоге достижение заданных цели и задач.

Известно, однако, что ни одна существующая научная модель в педагогической сфере не может считаться полной. Это происходит потому, что наблюдаемые явления изменяются, как изменяются и условия их протекания.

Поэтому, когда новые сведения, полученные в результате последних исследований, вступают в противоречия с компонентами модели или с ожидаемыми предсказаниями, следует либо внести изменения в модель, либо проверить новые данные. Следовательно, наша модель, как и любая другая модель педагогических процессов, является открытой, то есть она предполагает внесение в нее соответствующих изменений.

2.3. Критериальная характеристика и методика исследования эффективности процесса формирования профессиональной компетентности студентов, получающих профессию юриста

Как было установлено ранее, профессиональная компетентность юристов состоит из компонентов, каждый из которых следует оценить, чтобы понять общий уровень сформированности требуемой компетентности. Содержание этих критериев (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический, профессионально-коммуникативный, личностно-профессиональный) было раскрыто и подробно описано в параграфе 2.2. настоящей работы.

Экспериментальное исследование по изучению эффективности формирования профессиональной компетентности проходило на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный университет». В нем приняли участие 213 студентов первого курса юридического факультета, получающие специальность «Юриспруденция». Экспериментальную группу (далее ЭГ) составили 108 человек, контрольную группу (далее КГ) – 105 человек.

Для диагностики сформированности мотивационно-ценностного критерия у студентов юридического факультета были использованы методика определения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир, модификация А. Реана) [156] и морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной [183, с. 9-30.].

Первая методика основана на концепции о двух типах личностной мотивации: внешней и внутренней. О наличии первой следует говорить, если сама по себе деятельность значима для человека. О присутствии внешней мотивации говорят тогда, когда профессиональная деятельность мотивируется стремлением к удовлетворению таких потребностей, которые имеют внешний характер по отношению к содержанию самой деятельности: зарплата, социальный престиж. Группа внешних мотивов состоит из внешних положительных (ВПМ) и внешних отрицательных (ВОМ). Группа ВПМ, конечно, более желательна и эффективна, чем группа ВОМ. Показателем выраженности данных типов мотивации личности является число в интервале от 1 до 5 баллов.

Количественные результаты способствуют определению мотивационного комплекса личности, представляющего собой тот или иной тип соотношения обозначенных видов мотивации: ВМ (внутренняя мотивация), ВПМ и ВОМ. Наилучшими мотивационными комплексами являются сочетания $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$, наихудшими, не желательными – $ВОМ > ВПМ > ВМ$.

Распределение студентов по уровням сформированности обозначенных компонентов мотивационного комплекса, полученное в ходе эксперимента, представлено в таблице 1.

1 балл свидетельствует об очень низкой мотивации; 2 балла – о достаточно низкой мотивации; 3 балла – о средней мотивации; 4 балла – о достаточно высокой мотивации; 5 баллов – об очень высокой мотивации.

Сравнение типов мотивации в ЭГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента позволило сделать выводы о росте показателей внутренней и внешней положительной мотивации к юридической деятельности, о снижении значения для обучающихся внешней отрицательной мотивации, которая выражается в стремлении избегать критических замечаний других людей, неприятностей, возможных наказаний.

Таблица 1 - Распределение респондентов по уровням основных компонентов мотивационного комплекса личности

Этапы Уровни		Констатирующий этап		Контрольный этап	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Внутренняя мотивация	1	38,9%	37,1%	15,7%	33,3%
	2	28,7%	30,5%	14,8%	28,6%
	3	18,5%	22,9%	24,1%	25,7%
	4	11,1%	8,6%	26,9%	9,5%
	5	2,8%	0,9%	18,5%	2,9%
Внешняя положительная мотивация	1	37,9%	38,1%	21,3%	36,2%
	2	30,6%	32,4%	16,7%	29,5%
	3	16,6%	15,2%	14,8%	16,2%
	4	9,3%	7,6%	31,5%	7,6%
	5	5,6%	6,7%	15,7%	10,5%
Внешняя отрицательная мотивация	1	14,8%	13,3%	23,1%	16,2%
	2	22,2%	20,9%	30,6%	21,9%
	3	23,2%	22,9%	24,1%	23,8%
	4	23,2%	24,8%	13,9%	20,9%
	5	16,6%	18,1%	8,3%	17,2%

В ЭГ процент студентов, имеющих самый низкий уровень сформированности внутренней мотивации, снизился на 23,2% (с 38,9% до 15,7%), а с самым высоким – возрос на 15,7% (с 2,8% до 18,5%); процент респондентов, имеющих самый низкий уровень сформированности внешней положительной мотивации сократился на 16,6% (с 37,9% до 21,3%), а количество респондентов, имеющие самый высокий уровень, выросло на 10,1% (с 5,6% до 15,7%); количество студентов, имеющих самый низкий уровень внешней отрицательной мотивации, прибавилось на 8,3% (с 14,8% до 23,1%), имеющих ее самый высокий уровень, – сократилось на 8,3% (с 16,6% до 8,3%). Показатели в КГ практически не изменились.

Морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной дает представление о ценностном профиле опрашиваемых. Для исследования ценностей будущих юристов были выбраны две сферы: профессиональная и общественная жизнь.

Показатели сформированности жизненных ценностей студентов в сфере профессиональной жизни на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели сформированности жизненных ценностей в сфере профессиональной жизни студентов на констатирующем этапе

Ценность	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. Развитие себя	31,4%	34,3%	46,7%	39,8%	21,9%	25,9%
2. Духовное удовлетворение	11,4%	13,0%	54,3%	49,1%	34,3%	37,9%
3. Креативность	29,5%	26,0%	49,5%	50,9%	21,0%	23,1%
4. Активные социальные контакты	13,3%	14,8%	41,9%	36,1%	44,8%	49,1%
5. Собственный престиж	16,2%	16,7%	57,1%	56,5%	26,7%	26,8%
6. Достижения	12,4%	11,1%	41,0%	38,0%	46,6%	50,9%
7. Высокое материальное положение	9,5%	10,2%	47,6%	40,7%	42,9%	49,1%
8. Сохранение собственной индивидуальности	6,7%	9,3%	41,9%	36,1%	51,4%	54,6%

Можно говорить о том, что результаты в ЭГ и КГ на констатирующем этапе исследования имеют незначительные расхождения. Распределение ценностей в профессиональной сфере сложилось следующим образом: примерно 45% составляют респонденты со средним уровнем, 16% – с низким уровнем и 38% – с высоким. Полученные результаты свидетельствуют о средней степени важности данной сферы для обследуемых студентов, ситуативном отношении к профессии юриста. У студентов есть потребность в профессиональном развитии, но у них доминируют эгоистически-престижные ценности, превосходящие по баллам нравственно-деловые ценности. У большинства респондентов нет выраженного стремления добиваться общественного признания путем выбора наиболее социально одобряемой профессии. Данное обстоятельство, с одной стороны, можно объяснить возрастом и пока еще отсутствием непосредственного включения в профессиональную деятельность. Но, с другой стороны, студенты – это потенциальный

эшелон юристов, и несформированность ценностной основы профессиональной деятельности отрицательно скажется в будущем на ее качестве.

Также стоит отметить, что в незначительной степени представлены ценности, отвечающие за стремление к творчеству в будущей деятельности и развитие личностного потенциала в профессиональной среде.

Низкий уровень в глазах студентов ценности «Активные социальные контакты» отмечен в обеих группах: для 13,3 % студентов в КГ и 14,8% в ЭГ. Для большей части респондентов характерно стремление к коллегиальности в работе, установлению хороших отношений с коллегами, установлению положительного социально-психологического климата в рабочем коллективе, однако у достаточно большого процента студентов такие стремления отсутствуют, что может впоследствии препятствовать продуктивности профессиональной деятельности.

Изменение показателей по ценностям профессиональной сферы на итоговом этапе эксперимента представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели сформированности жизненных ценностей студентов в сфере профессиональной жизни на контрольном этапе

Ценность	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. Развитие себя	18,1%	4,6%	59,0%	38,0%	22,9%	57,4%
2. Духовное удовлетворение	8,6%	7,4%	54,3%	45,4%	37,1%	47,2%
3. Креативность	26,7%	10,2%	48,5%	53,7%	24,8%	36,1%
4. Активные социальные контакты	9,5%	6,5%	42,9%	28,7%	57,6%	64,8%
5. Собственный престиж	13,3%	9,3%	58,1%	50,9%	38,6%	39,8%
6. Достижения	8,6%	6,5%	42,9%	25,0%	48,5%	68,5%
7. Высокое материальное положение	7,6%	3,7%	46,7%	32,4%	45,7%	63,9%
8. Сохранение собственной индивидуальности	4,8%	5,6%	41,9%	22,2%	53,3%	72,2%

Количество респондентов в ЭГ с высоким уровнем по такому показателю, как «Развитие себя», на 34,5% больше, чем в КГ. Ценность «Креативность» для высокого уровня имеет положительную динамику: 13% в ЭГ и 3,8% в КГ. Количество респондентов, которые имеют высокие стены в отношении «Активных социальных контактов», увеличивается в ЭГ на 15,7%, в КГ этот показатель улучшил свою позицию на 2,8%. Динамика уровней сформированности жизненных ценностей студентов в сфере общественной жизни представлена в таблице 4

Таблица 4 – Динамика уровней сформированности жизненных ценностей студентов в сфере профессиональной жизни

Группы Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
низкий	16,9%	16,3%	6,7%	12,2%
средний	43,4%	47,5%	37,1%	49,2%
высокий	39,7%	36,2%	56,2%	38,6%

В сфере «Общественная жизнь» на констатирующем этапе данные опроса в ЭГ и КГ близки (см. таблицу 5).

Таблица 5 – Показатели сформированности жизненных ценностей студентов в сфере общественной жизни на констатирующем этапе

Ценность	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1. Развитие себя	17,1%	15,7%	58,1%	59,3%	24,8%	25,0%
2. Духовное удовлетворение	25,7%	25,0%	56,2%	58,3%	18,1%	16,7%
3. Креативность	14,3%	16,7%	65,7%	64,8%	20,0%	18,5%
4. Активные социальные контакты	34,3%	30,6%	43,8%	46,3%	21,9%	23,1%
5. Собственный престиж	26,7%	26,8%	48,6%	51,0%	24,8%	22,2%
6. Достижения	12,4%	15,7%	61,9%	60,2%	25,7%	24,1%
7. Высокое материальное положение	9,5%	11,1%	61,9%	63,0%	28,6%	25,9%
8. Сохранение собственной индивидуальности	15,2%	15,7%	51,4%	52,8%	33,4%	31,5%

Данные, представленные в таблице 5, позволяют сделать выводы, что для более половины опрошенных (56%) по всем ценностям характерны средние стени, что говорит о балансе нравственно-деловых и эгоистически-престижных ценностных ориентаций; около 24% студентов имеют высокий уровень, 19% – низкий. Также результаты диагностики свидетельствуют о том, проблемы социума имеют среднюю степень значимости для опрошенных, что может обусловить индифферентность к общественной жизни, инертность, слабо выраженную нравственную направленность личности в будущем. Такие люди, как правило, не проявляют стремления к реализации своей социальной направленности в общественной жизни.

На контрольном этапе распределение респондентов по ценностям сферы общественной жизни свидетельствует о том, что реализация модели формирования профессиональной компетентности юристов в процессе изучения иностранного языка на основе ситуационного подхода позволила увеличить количество студентов, для которых свойственен высокий уровень ценности «Духовное удовлетворение». В ЭГ этот показатель вырос на 12,2% больше, чем в КГ; разрыв в показателях высокого уровня по ценности «Активные социальные контакты» в ЭГ и КГ составил 9,2 % (см. таблицу 6).

Таблица 6 – Показатели сформированности жизненных ценностей студентов в сфере общественной жизни на контрольном этапе

Ценность	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1 Развитие себя	9,5%	4,6%	52,9%	46,3%	27,6%	49,1%
2 Духовное удовлетворение	21,9%	7,4%	57,2%	55,6%	20,9%	37,0%
3 Креативность	10,5%	5,6%	63,8%	56,5%	25,7%	37,9%
4 Активные социальные контакты	26,7%	13,9%	46,8%	41,7%	26,7%	44,4%
5 Собственный престиж	20,0%	11,1%	50,5%	46,3%	29,5%	42,6%
6 Достижения	6,7%	3,7%	64,7%	60,2%	28,6%	36,1%
7 Высокое материальное положение	5,7%	1,9%	62,9%	52,8%	31,4%	45,3%
8 Сохранение собственной индивидуальности	9,5%	2,8%	56,2%	50,0%	34,3%	47,2%

Наиболее значимыми стали изменения по категории нравственно-деловых ценностей, что свидетельствует о гуманистической направленности личности студентов и о превалировании внутренней мотивации.

Таблица 7 – Динамика уровней сформированности жизненных ценностей студентов в сфере общественной жизни

Группы Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	19,9%	19,4%	6,4%	13,8%
Средний	56,9%	55,9%	51,2%	58,1%
Высокий	23,4%	24,7%	42,4%	28,1%

Обобщая результаты диагностики ценностной сферы студентов, подчеркнем, что ценности личности отражают степень усвоения и принятия норм и ценностей данного сообщества. Ценностные ориентации, определяя профессиональную и социальную мотивацию человека, в значительной мере влияют на результаты деятельности, выступают индикатором ее профессиональной компетентности. Динамика ценностей студентов, произошедшая в ходе опытно-экспериментальной работы в ЭГ, свидетельствует о ее эффективности.

Для оценки сформированности **когнитивного компонента** применялись тест на определение уровня правового и гражданского сознания и методика оценки когнитивного потенциала в обучении Н.И. Шевандрина [222].

Для определения уровня развития правового сознания на констатирующем этапе эксперимента студентам был предложен тест, состоящий из 13 утверждений [60, с. 211]. Нужно было выбрать то утверждение, с которым респондент полностью согласен («а» или «б»). Если ни один из двух вариантов не подходил или студент затруднялся выбрать, то следовало остановиться на варианте «в» «Затрудняюсь ответить». Подсчет результатов произво-

дился в соответствии с ключом к тесту. Каждый ответ, который совпадал с ключом, оценивался в 2 балла, ответ «в» всегда имеет вес в 1 балл, не совпадающие с ключом ответы – 0 баллов. В итоге подсчета баллов студенты разделились на четыре группы: 0-13 баллов – студенты с низким, 14-18 баллов – с удовлетворительным, 19-23 баллов – с оптимальным, с 24-26 баллов – с высоким уровнем развития правового сознания.

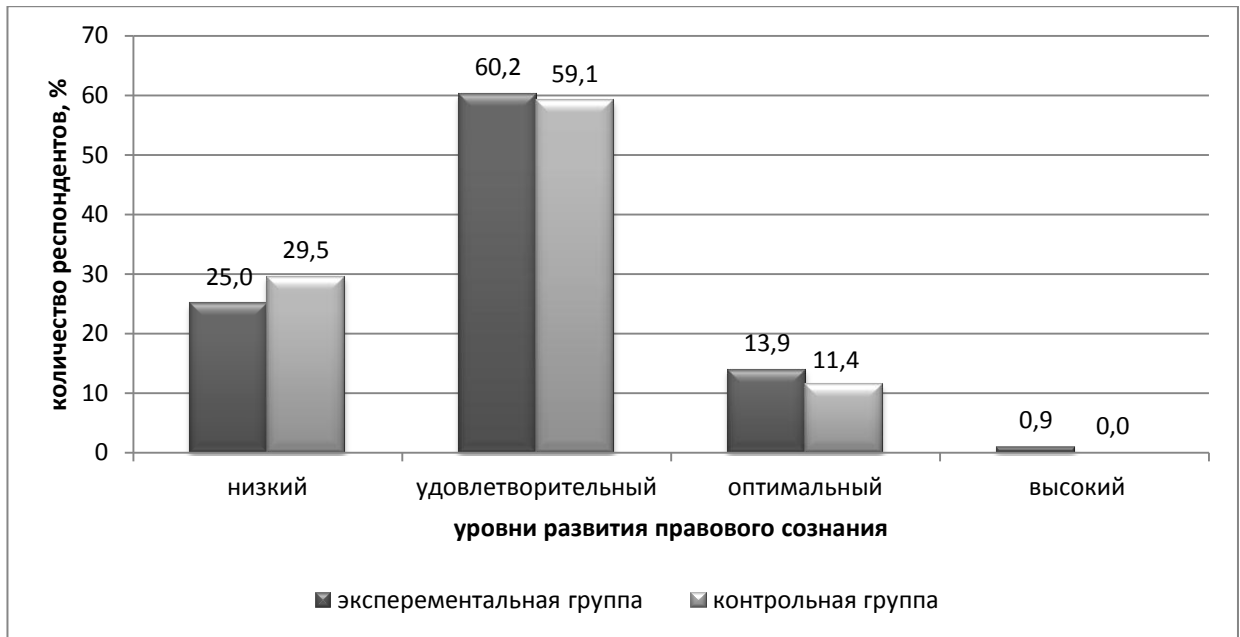


Рис. 3 – Распределение респондентов по уровням сформированности правового сознания на констатирующем этапе

Данные, представленные на рисунке 3, свидетельствуют о том, что наиболее многочисленную группу представляют студенты со средним уровнем развития правосознания, как в КГ (59,1%), так и в ЭГ (60,2%). По остальным группам результаты также примерно одинаковы: студентов с низким уровнем развития правового сознания в КГ и ЭГ 29,5% и 25,0% соответственно, с оптимальным уровнем – 11,4% и 13,9% соответственно. Из двух групп лишь один студент показал высокий уровень правосознания.

На контрольном этапе эксперимента повторное тестирование выявило изменения в сформированности правового сознания студентов как в КГ, так и ЭГ. Результаты, представленные на рисунке 4, показывают значительное

увеличение респондентов со средним и оптимальным уровнем развития правосознания. Причем для КГ характерно увеличение числа студентов с со средним уровнем (72,4%), а для ЭГ – с оптимальным уровнем (56,5).

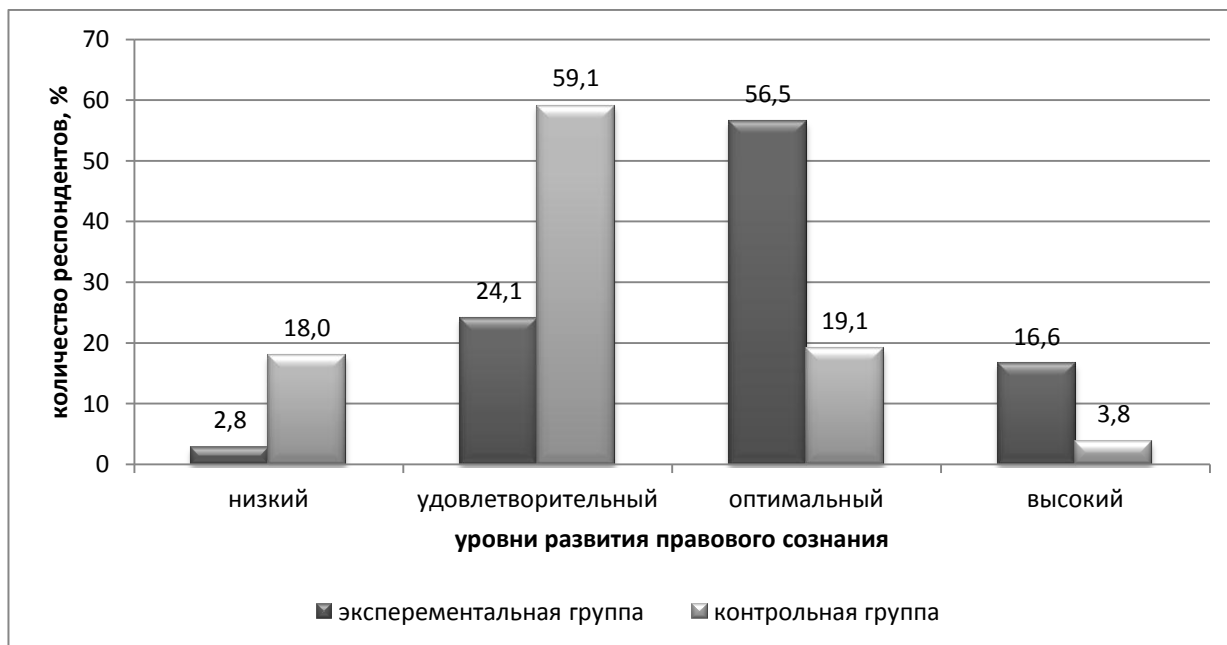


Рис. 4 – Распределение респондентов по уровням сформированности правового сознания на констатирующем этапе

Результаты, представленные в таблице 8, показывают, что количество студентов с низкой оценкой правосознания уменьшилось в обеих группах.

Таблица 8 – Динамика уровней сформированности правового сознания респондентов

Уровни / Группы	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
низкий	25,0 %	29,5 %	2,8 %	18,0 %
удовлетворительный	60,2 %	59,1 %	24,1 %	59,1 %
оптимальный	13,9 %	11,4 %	56,5 %	19,1 %
высокий	0,9 %	0,0 %	16,6 %	3,8%

В ЭГ наблюдается значительное увеличение числа студентов с оптимальным уровнем – 13,9% до 56,5% (на 42,6%), а в КГ разница между входя-

щими и итоговыми значениями составила всего 7,7% (изменение с 11,4% до 19,1%). Количество студентов со средним уровнем также существенно изменилось. В ЭГ этот показатель уменьшился с 60,2% до 24,1% (на 36,1%). В КГ этот показатель не изменился. Анализ итоговых значений, приведенных в таблице 8, показывает, что в обеих группах снизилось количество студентов с низким уровнем развития правосознания (с 25,0% до 2,8% в ЭГ и с 29,5% до 18,0% в КГ).

Таким образом, можно утверждать, что у студентов ЭГ в результате экспериментальной работы уровень правосознания оказался значительно выше, чем в КГ.

Для оценки когнитивного потенциала в обучении использовалась методика Н.И. Шевандрина. Отвечая на вопросы теста, студенты могут выбрать один из трех ответов: «всегда», «иногда», «никогда». Каждому ответу в конце тестирования присваивается необходимое количество баллов («всегда» – 2 балла, «иногда» – 1 балл, «никогда» – 0 баллов),

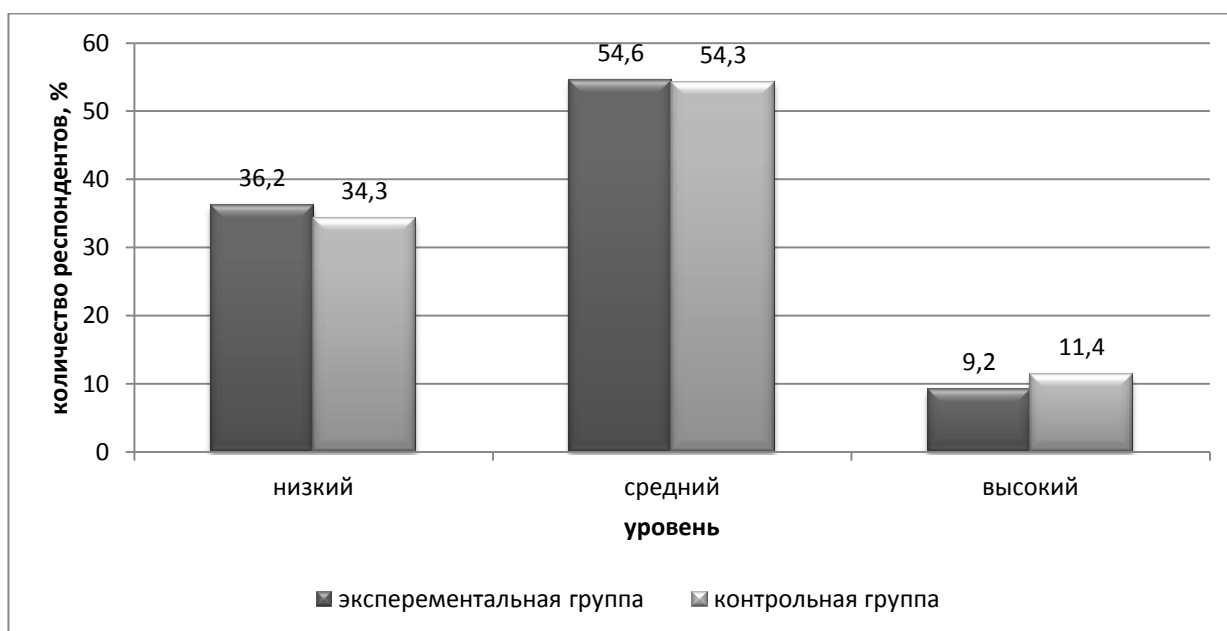


Рис. 5 – Распределение респондентов по уровням сформированности когнитивного потенциала в обучении на констатирующем этапе

Сумма баллов показывает итоговый результат: отнесение респондента к тому или иному уровню развития когнитивного потенциала (0-23 балла – низкий потенциал, 24-47 баллов – средний потенциал, а 48-72 балла – высокий потенциал).

Данные, представленные на рисунке 5, свидетельствуют о том, что уровень сформированности когнитивного потенциала в обучении в КГ и ЭГ на констатирующем этапе эксперимента практически не отличается.

Результаты, полученные на контрольном этапе эксперимента (см. рисунок 6), говорят о существенном сдвиге в уровне когнитивного потенциала в ЭГ. Так, например, сократилось число студентов с низким уровнем когнитивного потенциала как в ЭГ (с 36,2% до 13,9%), так и КГ (с 34,3 до 18,1%). Однако в ЭГ этот показатель выше и составил разницу в 22,3%, в КГ он равен 16,2%. Количество студентов со средним уровнем когнитивного потенциала в ЭГ увеличилось на 4,7%, в КГ – на 7,6%. Студентов с высоким уровнем когнитивного потенциала в обучении увеличилось на 17,6% в ЭГ, в КГ этот показатель составил всего 8,6%.

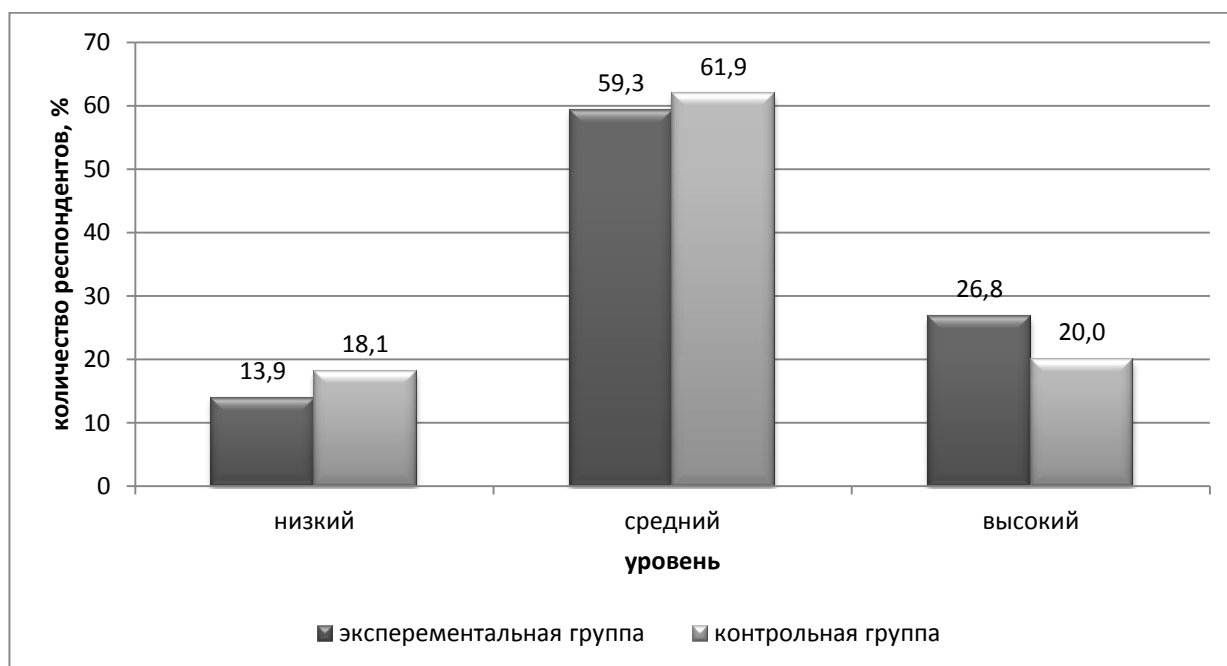


Рис. 6 – Распределение респондентов по уровням сформированности когнитивного потенциала в обучении на контрольном этапе

Динамика когнитивного потенциала студентов в обучении представлена в таблице 9.

Таблица 9 – Динамика уровней сформированности когнитивного потенциала студентов в обучении

Группы Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
низкий	36,2 %	34,3 %	13,9 %	18,1 %
средний	54,6 %	54,3 %	59,3%	61,9 %
высокий	9,2 %	11,4 %	26,8 %	20,0 %

Сформированность правовых знаний оценивалась на основании результатов сдачи экзаменов и зачетов по правовым дисциплинам, а также среднему баллу за итоговые проверочные работы по таким дисциплинам, как «Теория государства и права», «История государства и права России», «Конституционное право». Данные контрольного этапа представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительная характеристика уровней сформированности правовых знаний студентов в ЭГ и КГ

Группы Оценка	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
«Отлично»	49	45,4	17	16,2
«Хорошо»	34	31,5	37	35,2
«Удовлетворительно»	24	22,2	46	43,8
«Неудовлетворительно»	1	0,9	5	4,8

Как показывает результирующая таблица, студентов, владеющих правовыми знаниями на высоком уровне (оценка «отлично») в ЭГ (45,4%) больше на 29,2% по сравнению с КГ (16,2%). Количество студентов, знающих специальные дисциплины на «хорошо» примерно одинаково в ЭГ и КГ, соот-

ответственно 31,5% и 35,2%. Студентов, которые показали удовлетворительные знания, в ЭГ меньше на 21,6%, чем в КГ. Как неудовлетворительные были оценены знания только одного студента в ЭГ (0,9%), в КГ таких студентов пятеро (4,8%), что на 3,9% больше, чем в КГ.

Уровень сформированности лингвистических знаний студентов был определен по результатам теста, который состоял из двенадцати открытых вопросов на английском языке и требовал не только знаний языка, но и теоретических знаний по специальным (профессиональным) дисциплинам (см. приложение Б). Распределение студентов по уровням представлено в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительная характеристика уровней сформированности лингвистических знаний студентов в ЭГ и КГ

Группы Оценка	ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%
«Отлично»	51	47,2	19	18,1
«Хорошо»	38	35,2	37	35,2
«Удовлетворительно»	19	17,6	45	42,9
«Неудовлетворительно»	0	0	4	3,8

Из данных, представленных в таблице 11, очевидно, что студенты из ЭГ (47,2%) справились с тестовыми заданиями лучше (на 29,1%) по сравнению со студентами из КГ (18,1%). Хорошие знания показали одинаковое количество студентов в обеих группах (по 35,2%). Однако данный показатель в КГ увеличился за счет малого количества студентов с отличными знаниями. На оценку «удовлетворительно» в ЭГ с заданиями справились 17,6% студентов, что на 25,3% меньше, чем в КГ (42,9%). В КГ не справились с заданием 3,8% студентов, в то время как в ЭГ такие студенты отсутствуют вовсе.

Диагностика деятельностно-практического критерия профессиональной компетентности будущих юристов проводилась на материале иностранного (английского) языка с использованием лексико-грамматического теста и

ситуационных задач. Современные требования подразумевают, что студенты в вузе осваивают иностранный язык на достаточном для профессиональной коммуникации уровне. С данной точки зрения, критериальными характеристиками стали: способность находить необходимую правовую информацию на иностранном языке (поисковое чтение), навык анализа и систематизации информации на заданную правовую тему на иностранном языке, умение применять полученную информацию на практике (в своей профессиональной юридической деятельности), умение логически формулировать и выстраивать свои мысли в ходе выполнения профессиональной деятельности на иностранном языке, способность усваивать, понимать и использовать профессионально-правовую лексику и фразеологию.

На констатирующем и контрольном этапе эксперимента студенты выполняли задания лексико-грамматического теста, который содержал как общую, так и специальную юридическую лексику, а также грамматические конструкции, присущие формальному юридическому тексту, что соответствует программе обучения иностранному языку на неязыковых специальностях (см. приложение В).



Рис. 7 – Распределение респондентов по уровням владения студентами ЭГ и КГ иностранным языком на констатирующем этапе

Для обработки результатов была принята стобальная шкала, и все ответы были распределены по следующим группам: 95-100% – очень высокий уровень, 85-94% – высокий уровень, 65-84% – средний уровень, 45-64% низкий уровень, 0-44% – очень низкий уровень владения иностранным языком. Результаты, представленные на рисунке 7, свидетельствуют о том, что уровни владения иностранным языком на констатирующем этапе у студентов обеих групп существенно не отличаются.

Уровень владения студентами ЭГ и КГ иностранным языком на контрольном этапе представлен на рисунке 8.

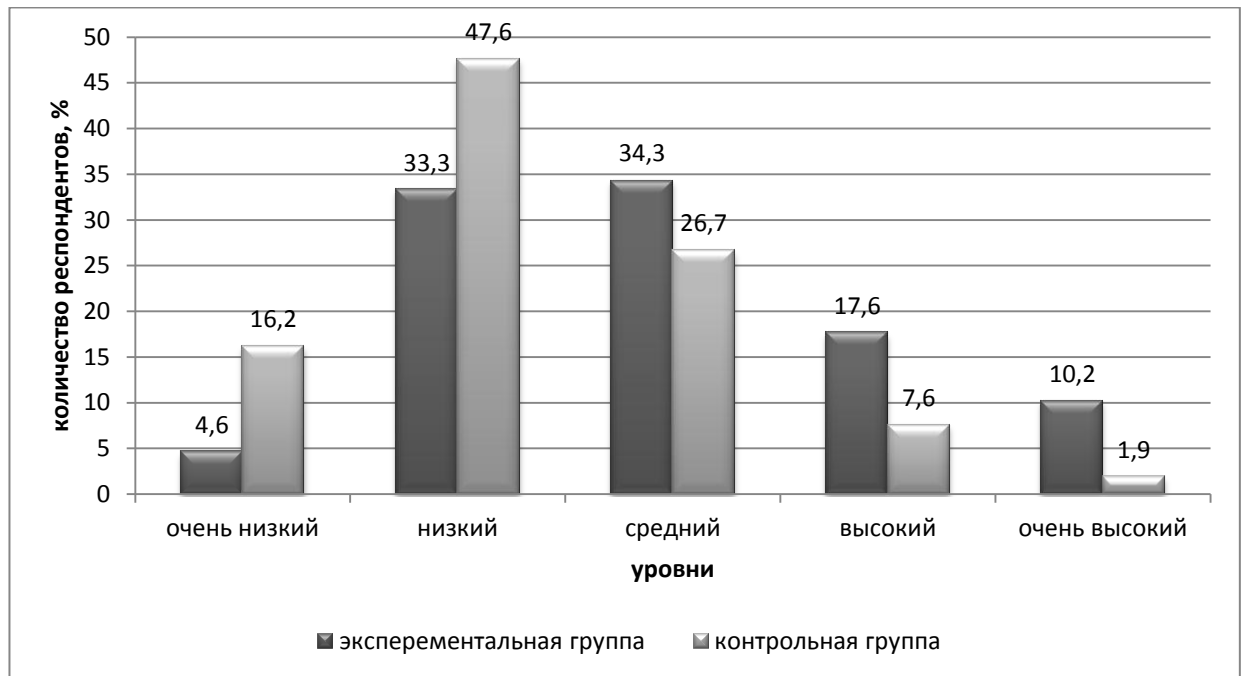


Рис. 8 – Распределение студентов по уровням владения студентами ЭГ и КГ иностранным языком на контрольном этапе

Результаты, представленные в таблице 12, свидетельствует о положительной динамике в освоении студентами первого курса юридического факультета иностранного языка. Однако студенты ЭГ в целом повысили свой уровень существенней, чем студенты КГ.

Таблица 12 – Динамика уровней владения студентами ЭГ и КГ иностранным языком

Этап Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
очень низкий	45,4 %	50,5 %	4,6 %	16,2 %
низкий	35,2 %	32,4 %	33,3 %	47,6 %
средний	15,7 %	11,4 %	34,3%	26,7 %
высокий	3,7 %	4,7 %	17,6 %	7,6 %
очень высокий	0 %	1 %	10,2 %	1,9 %

Число студентов с очень низким показателем знаний иностранного языка в ЭГ составило 4,6% (уменьшение на 40,8% по сравнению с констатирующим этапом), а в КГ – 16,2% (уменьшение на 34,3%), то есть разница между ЭГ и КГ составляет 6,5% в пользу ЭГ, так как там стало меньше «очень слабых» студентов. Показатели низкого уровня студенческих знаний уменьшились в ЭГ на 1,9% и увеличились на 15,2% в КГ. Средний уровень знаний можно констатировать у 34,3% студентов из ЭГ (увеличение числа студентов на 18,6% по сравнению с начальным этапом) и у 26,7% студентов из КГ. Высокий уровень знаний иностранного языка демонстрируют 17,6% студентов, что на 13,9% больше, чем в начале обучения. В КГ этот показатель не столь очевидно изменился и составил 7,6% на контрольном этапе, что на 2,9% больше начального значения в 4,7%. Интересно, что, несмотря на отсутствие студентов, которых можно было отнести к очень высокому уровню на констатирующем этапе, на контрольном этапе этот показатель в ЭГ составил 10,2%. Показатели студентов КГ не сильно изменились и составили 1% на констатирующем этапе и 1,9% на итоговом этапе.

Определение уровня сформированности деятельностно-практического критерия осуществлялось и с помощью решения ситуационных задач, примеры которых приведены в первом параграфе данной главы. В ходе эксперимента были разработаны 12 критериев оценки их решения, так же представленные в первом параграфе данной главы. Для диагностики сформированно-

сти деятельностно-практического критерия были взяты 11 из них. Поскольку каждый студент решал задачи самостоятельно, то был исключен такой критерий, как способность работать в группе. Каждый критерий максимально оценивался тремя баллами, в результате суммирования которых студенты могли набрать от 11 до 33 баллов: 11-17 баллов – низкий уровень, 18-25 баллов – средний уровень, 26-33 балла – высокий уровень выраженности умения решать ситуационную задачу.



Рис. 9 – Распределение респондентов по уровням сформированности умений решать ситуационные задачи на констатирующем этапе

Результаты констатирующего этапа эксперимента, представленные на рисунке 9, свидетельствуют о довольно низком уровне успешности решения ситуационных задач. Есть незначительные различия в показателях ЭГ и КГ, которые можно считать несущественными. В обеих группах низкий балл получили умения последовательно и логично представлять аргументы, выделять основные условия решения проблемы, предвидеть последствия предлагаемых решений, адекватно оценивать собственное решение. Что касается способа принятия решений, то превалировали интуитивные решения.

Результаты контрольного этапа эксперимента представлены на рисунке

10.

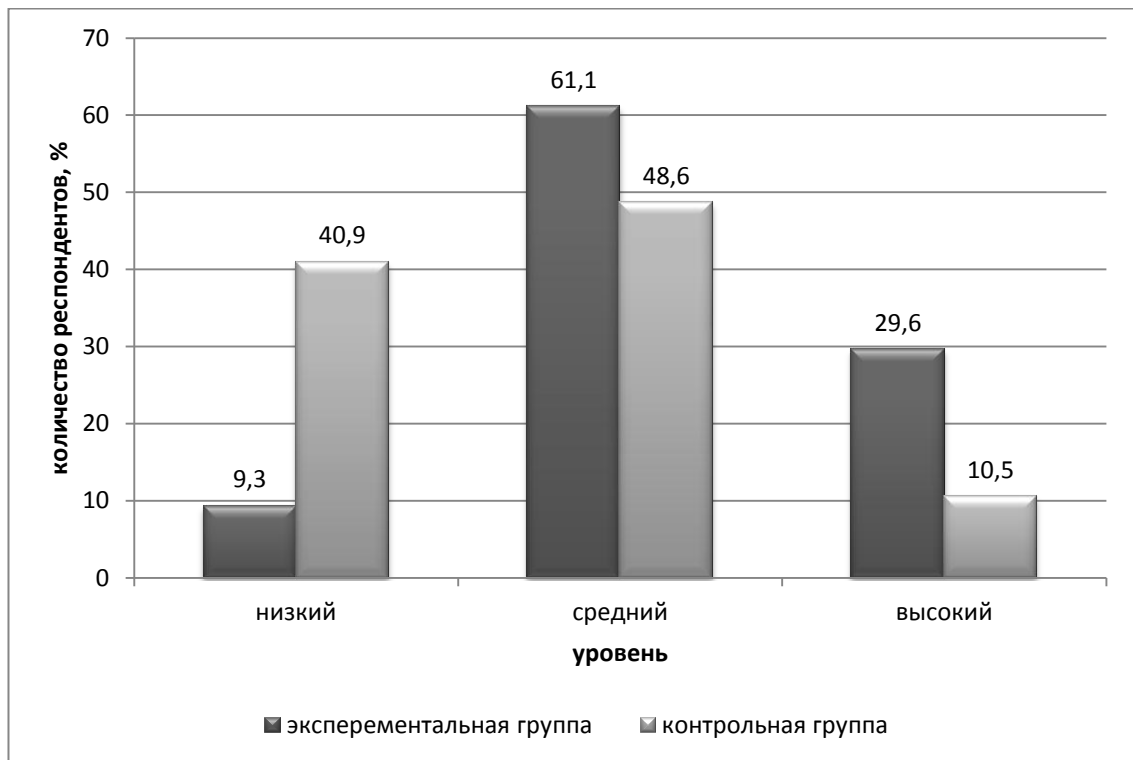


Рис. 10 – Распределение респондентов по уровням сформированности умений решать ситуационные задачи на контрольном этапе

На контрольном этапе педагогического эксперимента количество студентов по всем показателям выросло в обеих группах. Количество студентов со средним уровнем умений решать ситуационные задачи в обеих группах выросло (было 26,9% в ЭГ и 24,8% в КГ, стало 61,1% и 48,6% соответственно). Наиболее существенный «скачок» произошел в ЭГ по отношению к высокому уровню (с 3,7% до 29,6%). В КГ количество студентов с высоким уровнем выросло на 7,6%. В обеих группах явно видна положительная тенденция, при которой уменьшилось число студентов с низкими показателями: на 60,1% в экспериментальной группе и на 31,4% в контрольной группе. Сравнительная характеристика динамики умений решать ситуационные задачи в ЭГ и КГ представлена в таблице 13.

Таблица 13 – Динамика умений решать ситуационные задачи

Группы Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
низкий	69,4 %	72,3 %	9,3 %	40,9 %
средний	26,9 %	24,8 %	61,1 %	48,6 %
высокий	3,7 %	2,9 %	29,6 %	10,5 %

Для определения уровня сформированности коммуникативного критерия профессиональной компетентности у студентов, обучающихся по направлению «Юриспруденция», использовались методика оценки коммуникативных и организаторских способностей В.В. Синявского и В.А. Федоришина [90] и тест на определение уровня общительности В.Ф. Ряховского) [87, с. 564-567]. Очевидно, что профессия юриста напрямую связана с коммуникацией: будь то письменная форма (обращения, иски, заявления, ходатайства) или устная (выступление в суде, адвокатская консультация). Независимо от того, обращается ли юрист напрямую к собеседнику или привлекает третьих лиц, он всегда остается вовлеченным в процесс межличностного общения.

Методика коммуникативных и организаторских способностей предполагает ответы на 40 вопросов. Используя бланки ответов и дешифратор, получили в итоге коэффициенты, соответствующие уровню коммуникативных и организаторских склонностей: от 1 (респонденты с отсутствием коммуникативных и организаторских склонностей) до 5 (респонденты с высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей, которые активны в удовлетворении своей потребности в коммуникации).

На рисунке 11 представлены результаты диагностики коммуникативных и организаторских способностей на констатирующем этапе эксперимента. Можно констатировать, что превалирует низкий и ниже среднего уровни: в ЭГ – 25,9 % и 40,8 % соответственно, в КГ – 19,1% и 48,5% соответственно).

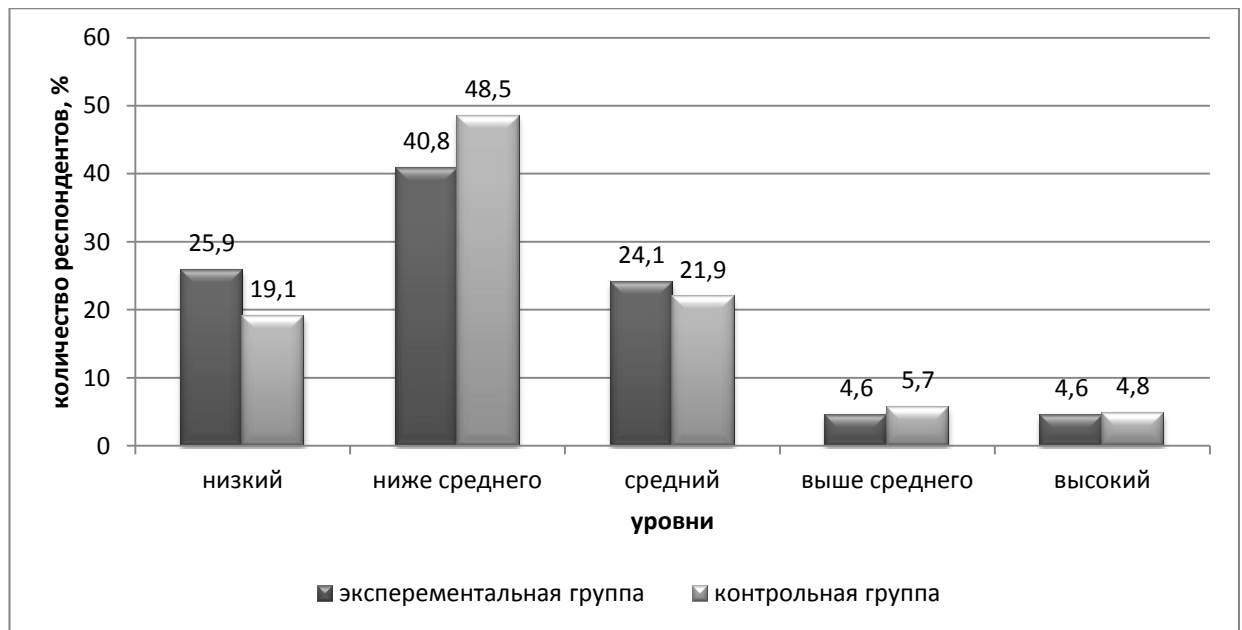


Рис. 11 – Распределение респондентов по уровням сформированности коммуникативных и организаторских способностей на констатирующем этапе

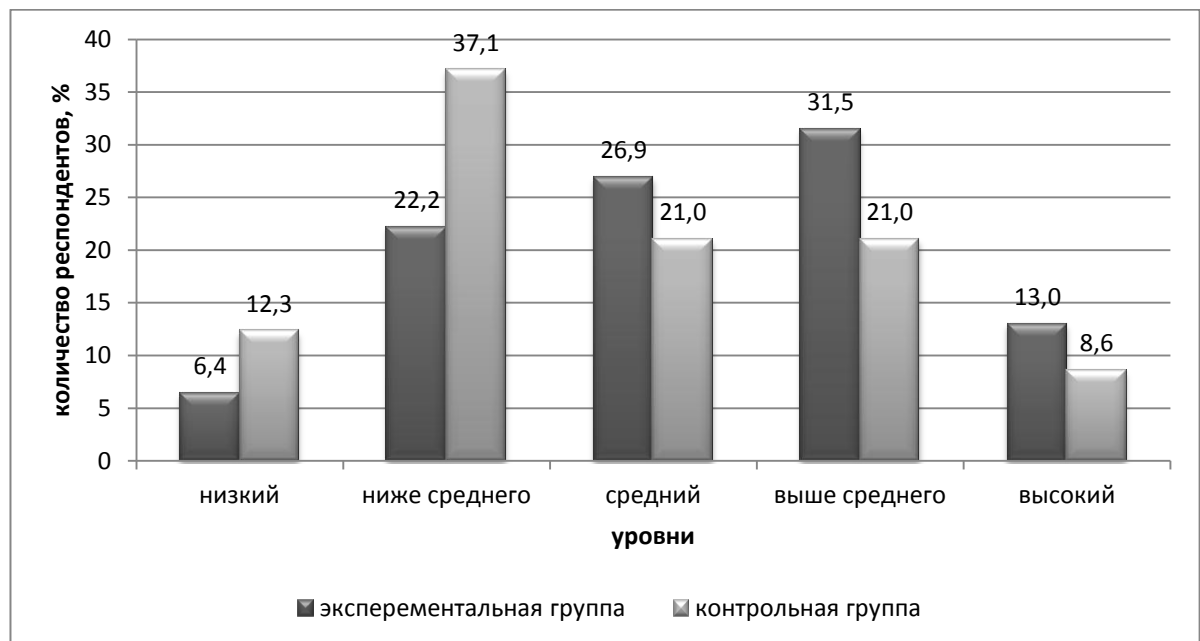


Рис. 12 – Распределение респондентов по уровням сформированности коммуникативных и организаторских способностей на контрольном этапе

На рисунке 12 уже четко виден рост количества респондентов с уровнями выше среднего и высоким. Это говорит о приобретенной способности

студентов адаптироваться к новым условиям, умения находить общий язык с разными людьми, способности осуществлять успешную коммуникацию.

Как показывают данные, представленные в таблице 14, у студентов в ЭГ уровень коммуникативных и организаторских способностей выше: с высоким уровнем – 13% респондентов (в КГ – 8,6%), выше среднего – 31,5% (в КГ – 21%), со средним – 26,9% (в ЭГ – 21%). Это объясняется тем, что решая ситуационные задачи и упражнения, применяемые на занятиях по английскому языку, студенты развивали свои коммуникативные навыки.

Таблица 14 – Динамика уровней сформированности коммуникативных и организаторских способностей

Группы Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
низкий	25,9 %	19,1 %	6,4 %	12,3 %
ниже среднего	40,8 %	48,5 %	22,2 %	37,1 %
средний	24,1 %	21,9 %	26,9 %	21,0 %
выше среднего	4,6 %	5,7 %	31,5 %	21,0 %
высокий	4,6 %	4,8 %	13,0 %	8,6 %

Для определения уровня общительности и коммуникативности использовался тест В.Ф. Ряховского [87, с. 564-567]. Студентам, в соответствии с методикой теста, следовало ответить на 16 вопросов. Каждый ответ имеет балльную цену: «да» – 2 балла, «иногда» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. В конце все баллы суммируются и итоговая сумма показывает, насколько респондент коммуникабелен: 30-31 балл – это низкая коммуникабельность, 14-18 баллов – нормальная коммуникабельность, 0-3 – излишняя коммуникабельность.

Следует отметить, что как максимальное, так и минимальное количество баллов одинаково плохо для специалиста юридического профиля. Так, максимальное количество баллов говорит о том, что будущему специалисту

сложно взаимодействовать с людьми, он имеет сложности в общении. А излишне общительные люди часто многословны, импульсивны, испытывают сложности с самоконтролем, что в юридической профессии недопустимо. Распределение студентов по уровням развития общительности и коммуникабельности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента приведены на рисунках 13 и 14.

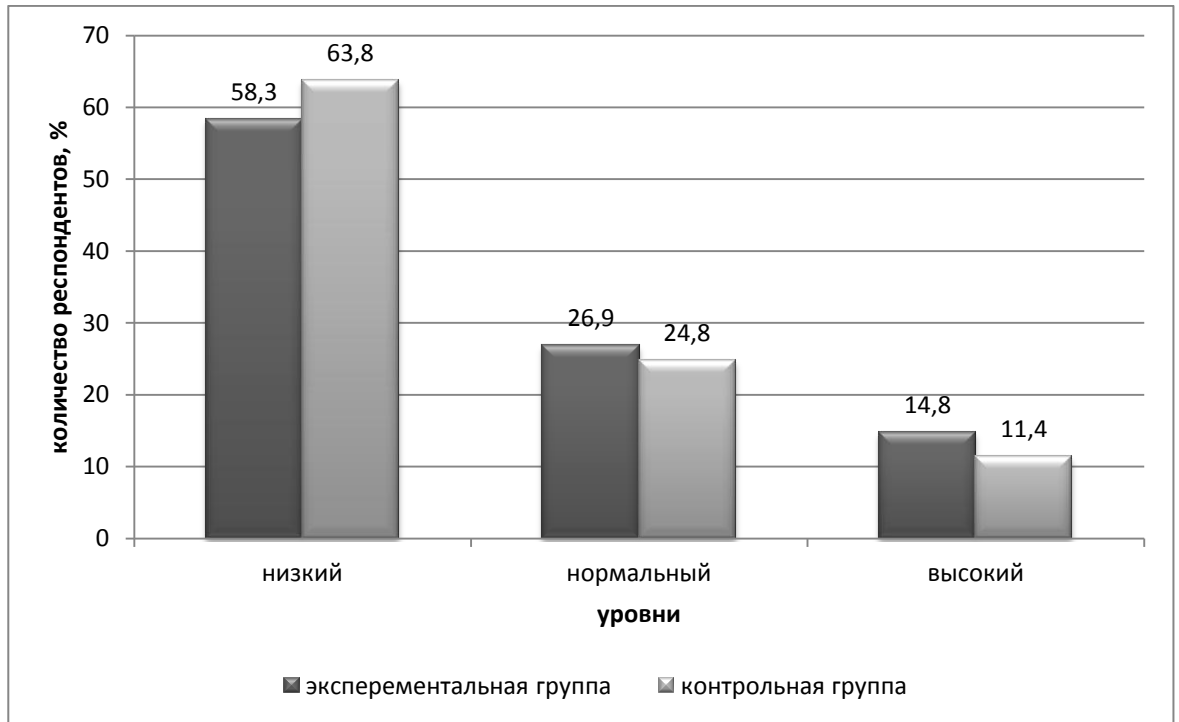


Рис. 13 – Распределение респондентов по уровням развития коммуникабельности на констатирующем этапе

Анализ данных, представленных на рисунке 13, свидетельствует о том, что первоначально уровень общительности и коммуникабельности студентов ЭГ и КГ примерно одинаков: В ЭГ с высоким уровнем 14,8% студентов, в КГ – 11,4%, со средним уровнем в ЭГ – 26,9%, в КГ – 24,8%, с низким соответственно 58,3% и 63,8%.

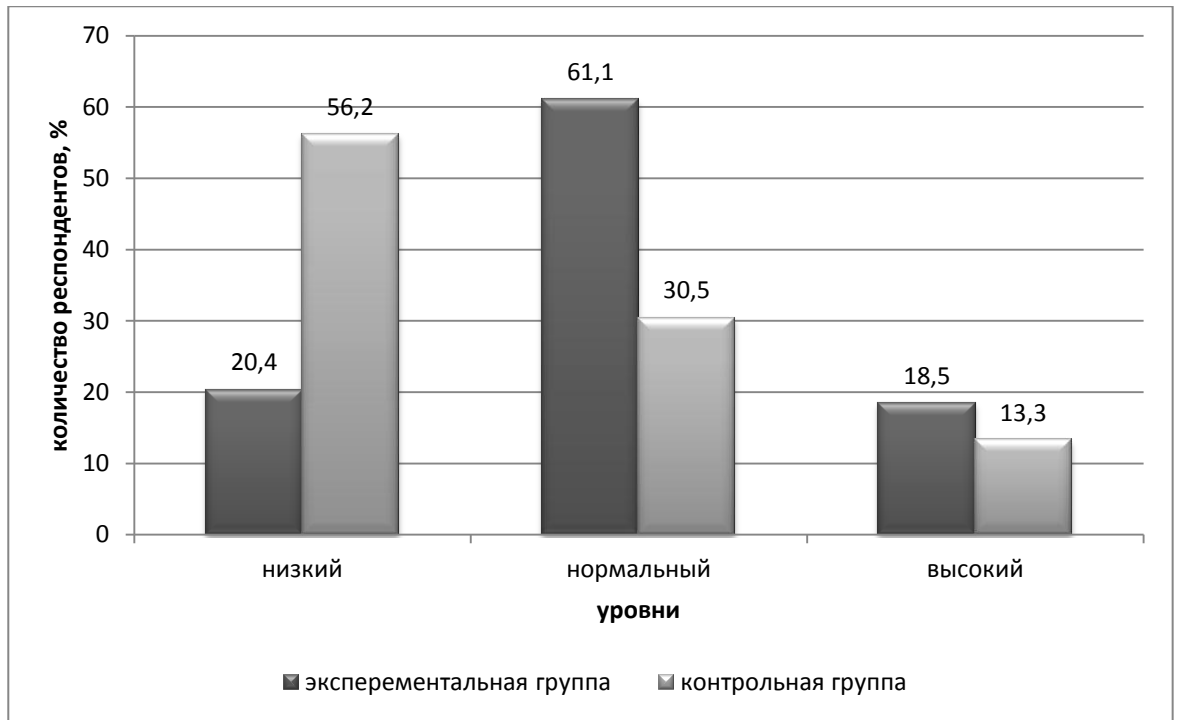


Рис. 14 – Распределение респондентов по уровням развития коммуникабельности на контрольном этапе

Как следует из таблицы 15, показатель нормального уровня в экспериментальной группе вырос по сравнению с контрольной группой на 30,6%. Это возможно объяснить большей практикой коллективной работы при решении ситуационных задач в ЭГ.

Таблица 15 – Динамика уровней развития коммуникабельности

Группа Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Низкий	58,3%	63,8%	20,4%	56,2%
нормальный	26,9 %	24,8 %	61,1%	30,5%
высокий	14,8%	11,4%	18,5%	13,3%

Диагностика уровня сформированности личностно-профессионального критерия осуществлялась с помощью специально разработанной в ходе исследования анкеты.

Ранее во втором параграфе первой главы были выделены свойства личности, релевантные для юридической сферы. Некоторые из них (например,

честность, добросовестность, аналитико-синтетический склад ума) могут быть присущи личности как таковой, вне зависимости от выбранной сферы деятельности. Другие качества, например, чувство ответственности, гражданского самосознания, критичность мышления, стрессоустойчивость, профессиональная интуиция и другие, являются неперенными качествами специалистам правовой сферы, они должны формироваться и развиваться в образовательном процессе.

В разработанной в ходе исследования анкете для самооценки студентам было представлено 25 профессионально-значимых качеств и способностей юриста (см. приложение Г). Студенты должны были оценить свои качества и способности по десятибалльной шкале, где 10 означает полное согласие и несомненное наличие данного качества/признака, а 1 – это категоричное несогласие и отсутствие либо неявное проявление этого качества/признака.



Рис. 15 – Распределение респондентов по уровням самооценки ПЗЛК на констатирующем этапе

Анализ данных анкетирования, полученных на констатирующем этапе эксперимента, позволяет сделать вывод о достаточно низкой самооценке сту-

дентами обеих групп своих профессионально значимых личностных качеств. Среднюю и высокую самооценку имеют примерно равное количество студентов в ЭГ и КГ (см. рис. 15). В ЭГ с высоким уровнем самооценки 18,5% студентов, в КГ – 12,4%, со средним уровнем в ЭГ – 33,3%, в КГ – 37,1%, с низким – соответственно 48,2% и 50,5%.

Анализ данных самооценки ПЗЛК юриста студентами на контрольном этапе эксперимента проявил следующую ситуацию (данные представлены на рисунке 16).

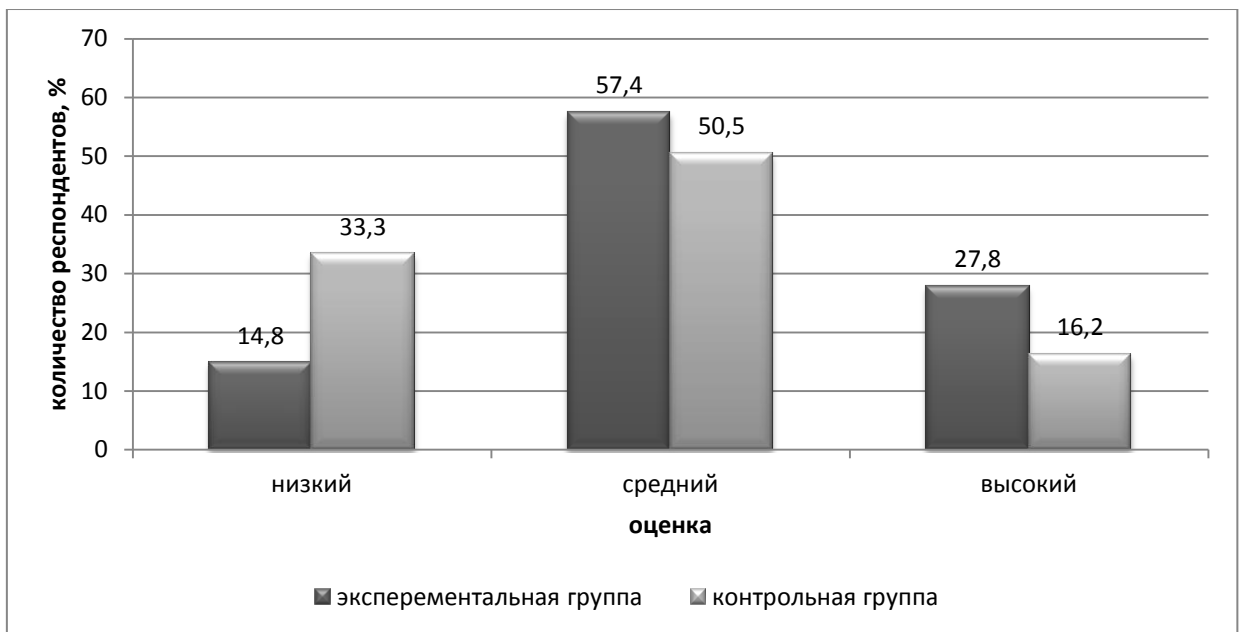


Рис. 16 – Распределение респондентов по уровням самооценки ПЗЛК на контрольном этапе

Появилось существенное различие в количестве респондентов, которым присуща та или иная самооценка своих профессионально-значимых личностных качеств. Если на первом этапе в ЭГ количество респондентов с высокой самооценкой ПЗЛК составляло 18,5%, то на последнем этапе их стало 27,8%. Разница оставила 9,3 %. В КГ на первом этапе студентов с высокой самооценкой ПЗЛК было 12,4%, на последнем их стало 16,2%. Разница составила 3,8 %. Относительно среднего уровня в ЭГ эта разница составила 24,1%, в КГ – 13,4%. Что касается низкого уровня самооценки, то количество

студентов с такой самооценкой ЭГ уменьшилось на 33,4 %, в КГ – только на 17,2%. Динамика самооценки профессионально значимых личностных качеств юриста студентами обеих групп в ходе опытно-экспериментальной работы представлена в таблице 16, данные которой свидетельствуют о более значимых изменениях в ЭГ.

Таблица 16 – Динамика самооценки профессионально значимых личностных качеств юриста

Группы Оценка	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
низкая	48,2 %	50,5 %	14,8 %	33,3 %
средняя	33,3 %	37,1 %	57,4%	50,5 %
высокая	18,5 %	12,4 %	27,8 %	16,2 %

Поскольку юрист в процессе своей деятельности выполняет и педагогические функции, заключающиеся в воспитании у граждан уважения к закону, он должен обладать способностью оказывать на них в процессе взаимодействия в правовом поле социально-педагогическое влияние, выступая в роли педагога-воспитателя, то в ходе эксперимента диагностировалась и педагогическая направленность личности.

Для определения уровня педагогической направленности личности студентов – будущих юристов был использован модернизированный нами «Опросник для выявления уровня педагогической направленности», разработанный В.Б. Успенским и А.П. Чернявской [200]. Опросник состоит из 30 утверждений, например, «Вы охотно учите другого человека тому, что знаете и умеете сами», «Обучение и воспитание другого человека – неблагодарное дело, оно не дает удовлетворения» и т. д. При ответе «да» студент получает один балл, при ответе «нет» – 0 баллов.

Суммарное количество баллов указывало на уровень педагогической направленности личности: низкий (12 и менее баллов), средний (13-20 баллов) или высокий (21-30 баллов). Результаты тестирования на констатирующем этапе экспериментальной работы приведены на рисунке 17.



Рис. 17 – Распределение респондентов по уровням педагогической направленности личности на констатирующем этапе

Данные, представленные на рисунке 17, свидетельствуют об относительно высоком уровне педагогической направленности личности обучающихся (15,7 % в ЭГ и 14,3% студентов в КГ имеют высокий уровень педагогической направленности личности, 50% и 51,45 соответственно – средний уровень, 34,3% в обеих группах – низкий уровень). Считаем, что данный факт обусловлен личностными качествами студентов, которые выбирают профессии типа «человек-человек», к которым относится и профессия юриста.

Рисунок 18 демонстрирует изменения, произошедшие в уровнях педагогической направленности личности респондентов в ходе реализации модели процесса формирования профессиональной компетентности будущих

юристов в ходе изучения иностранного языка на основе ситуационного подхода.

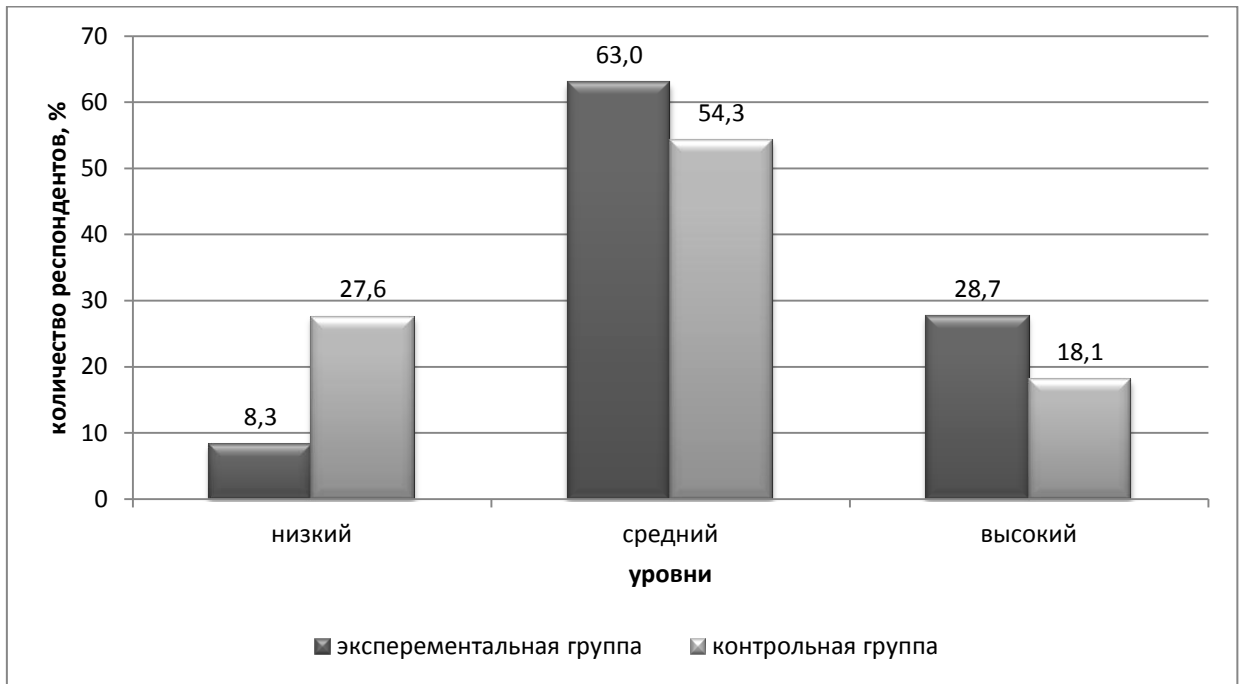


Рис. 18 – Распределение респондентов по уровням педагогической направленности личности на контрольном этапе

Количество студентов с низким уровнем в обеих группах снизилось (на 6,7% в КГ и на 26% в ЭГ). Количества студентов со средним уровнем изменились не так сильно: на 2,9% в КГ и на 13% в ЭГ. Количество студентов с высоким уровнем в ЭГ повысилось до 28,7 % (на 13% по сравнению с констатирующим этапом). В КГ этот показатель также увеличился (на 3,8%), но результаты не столь значимы как в ЭГ (на 13%). В целом прослеживается положительная динамика педагогической направленности личности обучаемых (см. таблицу 17).

Считаем, что более значимые изменения в ЭГ связаны с необходимостью взаимодействия и взаимовлияния студентов в ходе решения ситуационных задач, когда один студент вынужден объяснять что-то другому студенту.

Таблица 17 – Динамика уровней педагогической направленности личности обучающихся

Группа Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
низкий	34,3 %	34,3 %	8,3 %	27,6 %
средний	50,0 %	51,4 %	63,0 %	54,3 %
высокий	15,7 %	14,3 %	28,7 %	18,1 %

Вероятно, динамика в обеих группах уровней педагогической направленности студентов, получающих профессию, была бы выше, если бы студенты изучали курс педагогики. К сожалению, сейчас эта дисциплина отсутствует в учебном плане. Подобный курс должен присутствовать в классическом вузе именно на начальном этапе обучения, когда происходит знакомство с общенаучными принципами и закладывается фундамент системного представления об окружающей действительности и месте выбранной юридической сферы в ней.

Поскольку в ходе опытно-экспериментальной работы было получено множество разнородных результатов, то к ним был применен кластерный анализ – многомерная статистическая процедура, которая позволила упорядочить полученные данные в сравнительно однородные группы [101].

На основании кластерного анализа были выделены четыре уровня сформированности профессиональной компетентности будущих юристов: потенциальный, адаптивный, нормативный и перспективный, полная характеристика которых дана во втором параграфе второй главы.

На основе критериев исследуемого личностного образования были произведены замеры выделенных в результате кластерного анализа уровней сформированности профессиональной компетентности у студентов – будущих юристов ЭГ и КГ на разных этапах педагогического эксперимента. Рас-

пределение респондентов по уровням сформированности профессиональной компетентности представлено в таблице 18.

Таблица 18 – Распределение респондентов по уровням сформированности профессиональной компетентности в ЭГ и КГ

Группы Уровни	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Потенциальный	76	70,4	73	69,5	15	13,9	55	52,4
Адаптивный	21	19,4	19	18,1	34	31,5	29	27,6
Нормативный	9	8,3	12	11,4	36	33,3	18	17,1
Перспективный	2	1,9	1	1	23	21,3	3	2,9

Сравнение результатов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показывает, что в ЭГ количество респондентов с перспективным уровнем сформированности профессиональной компетентности увеличилось на 19,4% (с 1,9% до 21,3%), в КГ этот показатель увеличился на 1,9% (с 1% до 2,9%). Количество респондентов с нормативным уровнем в ЭГ увеличилось на 25% (с 8,3% до 33,3%), в КГ – на 5,7% (с 11,4% до 17,1%). Количество студентов с адаптивным уровнем сократилось: на 12,1% в ЭГ и на 9,5% в КГ. Если количество респондентов с потенциальным уровнем в ЭГ уменьшилось на 56,5%, то в КГ этот показатель изменился не так значительно – всего на 17,1%.

В результате статистического сравнения данных экспериментальной и контрольной групп установлено значение $p > 0,05$, значит вероятность различий, возникших вследствие случайности, составляет не более 5%. Различия между величинами, имеющими такую вероятность ошибки, считаются статистически не значимыми.

Таким образом, опытно-экспериментальное обоснование критериальной характеристики и методики исследования убедительно свидетельствуют о положительной динамике сформированности профессиональной компе-

тентности студентов – будущих юристов в процессе изучения иностранного языка на основе ситуационного подхода.

Выводы по второй главе

1. Ситуационная задача, являясь разновидностью метода ситуационного анализа, представляет собой методический приём, имитирующий практически значимую профессиональную ситуацию, которая может возникнуть в реальной действительности, приём, применяемый с целью формирования общих и профессиональных компетенций, соответствующих основным видам профессиональной деятельности.

2. Ситуационная задача требует от субъекта учебно-профессиональной деятельности осуществления различных процедур, связанных с аналитической деятельностью и выбором решения из их множества, близкого к оптимальному.

3. Ситуационная задача – это прием, позволяющий представить образовательные результаты как комплекс умений и навыков, основанных на знаниях и полученных не до, а в процессе применения их на практике за счёт усвоения методов работы с информацией и разных способов профессиональной деятельности.

4. Ситуационные задачи подразделяются на различные виды. В зависимости от формы их подразделяют на ситуации-проблемы (реальные задачи, взятые из профессиональной практики), ситуации-оценки – это реальные, часто уже завершённые задачи, предполагающие анализ условий и вывод об эффективности найденного решения, ситуации-иллюстрации (служат для пояснения какой-то сложной теории), ситуации-упражнения (используются для приобретения навыков применения определенного алгоритма деятельности, произведения расчетов).

5. В ходе исследования был выработан алгоритм решения профессиональных ситуационных задач как средства формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка, который

состоит из следующих последовательных этапов: «подготовка», «критерии», «актуализация», «проблема», «цель», «теория», «выбор», «результат», «генерализация», «перевод», «презентация», «оценка», каждому из которых соответствует свой вид учебно-познавательной деятельности.

6. В качестве основных критериев оценки решения студентами ситуационных задач в исследовании выступают: продемонстрированный объем знаний, как по юриспруденции, так и по изучаемой лексической или грамматической теме; последовательность и логичность представления аргументов; способ принятия решений; способность выделять основные условия решения поставленной проблемы; активность и самостоятельность при принятии решений; способность конкретизировать предложения по решению проблемы, исходя из условий задачи, собранной информации; способность предвидеть последствия предлагаемых решений; способность работать в группе; способность практически применять теоретические знания; адекватность самооценки; желание учиться и самосовершенствоваться дальше.

7. Специфика применяемых для формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка профессиональных ситуационных задач, выявленная в ходе исследования, заключается в том, что они носят наддисциплинарный характер, имеют два взаимосвязанных контента (правовой и лингвистический), требуют для решения актуализации и адекватного применения правовых, экстралингвистических и лингвистических знаний и умений, лексических и грамматических конструкций, мотивируют обучающихся на выполнение своих будущих профессиональных функций и применение для этого иностранного языка.

8. Структурно-содержательная модель процесса формирования профессиональной компетентности будущего юриста включает шесть основных блоков: целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-диагностический и блок педагогических условий, реализация которых обеспечивает в итоге достижение заданных цели и задач на основе ситуационного подхода.

9. Педагогические условия, способствующие формированию профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода в ходе изучения иностранного языка, делятся на: условия, касающиеся подбора и разработки ситуационных задач и упражнений (например, целенаправленное создание педагогом ситуаций, требующих от студента моделирования профессиональных действий юриста на основе их рефлексии, осмысления и переосмысления в совместной групповой деятельности и др.) и условия, связанные с методикой применения ситуационных задач и упражнений (например, поэтапное усложнение ситуационных задач и упражнений от простых до сложных, многокомпонентных; побуждение студентов к модификации ситуации посредством изменения ее отдельных базисных характеристик, что будет способствовать изменению поведения и взаимодействия участников данной ситуации и др.).

10. В результате исследования была разработана критериальная характеристика сформированности профессиональной компетентности будущих юристов, в которой в качестве основных компонентов выступают мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, профессионально-коммуникативный и личностно-профессиональный критерии. Уровни сформированности профессиональной компетентности будущих юристов (потенциальный, адаптивный, нормативный, перспективный) устанавливаются на основе показателей каждого критерия.

11. Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода в процессе изучения иностранного языка. На основании критериев сформированности профессиональной компетентности, использованных в исследовании, установлена статистическая значимость положительного сдвига в ее состоянии у студентов экспериментальных групп, произошедшего в результате формирующего эксперимента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение проблемы теоретико-методологического обоснования и дидактических возможностей ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка в вузе свидетельствует о ее многогранности и сложности. Ее решение связано с целым рядом теоретических проблем образования, касающихся его методологии, принципов и закономерностей педагогического познания. Проблема предпринятого исследования также затрагивает и вопросы систематизации педагогических знаний, педагогического моделирования, анализа педагогического опыта как одного из источников знания. Она взаимосвязана с проблемами, касающимися качества юридического образования в условиях принятия профессиональных стандартов, реализации в процессе подготовки юристов требований работодателей. В предпринятом исследовании освещаются и такие фундаментальные проблемы юридического образования, как его цели и мотивация, содержание подготовки кадров в вузе, факторы, обеспечивающие результативность педагогических систем.

В исследовании доказана необходимость формирования профессиональной компетентности студентов, получающих юридическое образование, в условиях согласования между собой образовательных и профессиональных стандартов на основе ситуационного подхода. В исследовании актуализируется дидактический потенциал ситуационного подхода, обеспечивающего учебно-профессиональную деятельность обучающихся контекстом профессиональной юридической деятельности.

Обосновав во введении актуальность проблемы исследования, определив степень ее научной разработанности, выявили комплекс противоречий, препятствующих формированию профессиональной компетентности будущих юристов в ходе изучения иностранного языка и вызвавших необходимость поиска путей их разрешения, что позволило определить научный аппарат диссертационного исследования: цель, объект, предмет, задачи, гипотезу.

Во введении также раскрыты теоретико-методологические основы исследования, дана характеристика его методов, научной новизны, теоретической и практической значимости результатов.

В первой главе раскрыты теоретико-методологические основы проблемы реализации ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов в вузе. В соответствии с первой задачей исследования определены место и роль ситуационного подхода в системе приоритетных методологических подходов, которые обеспечивают конкретизацию и реализацию личностно-ориентированной парадигмы высшего образования. Решая следующую задачу исследования, уточнили содержание профессиональной компетентности юриста как интегральной характеристики его личности в условиях взаимодействия образовательных и профессиональных стандартов. В главе также раскрыта сущность ситуационного подхода в образовании и определен его дидактический потенциал в формировании профессиональной компетентности будущих юристов.

Вторая глава посвящена описанию практической части проведенного исследования. В соответствии с его третьей задачей в главе представлена разработанная и апробированная на юридическом факультете Ульяновского государственного университета модель процесса формирования профессиональной компетентности студентов – будущих юристов на основе ситуационного подхода на занятиях иностранного языка. Решая четвертую задачу исследования, в главе раскрыли специфику профессиональных ситуационных задач, применяемых для формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка, представили алгоритм их решения. Для решения последней задачи исследования был разработан критериальный аппарат, который необходим для мониторинга процесса формирования профессиональной компетентности студентов с целью оценки его эффективности.

Обобщение результатов осуществленного теоретико-методологического анализа состояния проблемы исследования, практическо-

го воплощения разработанной педагогической модели исследуемого процесса, анализ хода и итогов опытно-экспериментальной работы позволяют сделать следующие выводы:

- личностно-ориентированная парадигма современного высшего образования реализуется через иерархическую систему методологических подходов; ситуационный подход, находясь на конкретно научном уровне этой системы, тесно связан и взаимодействует с другими подходами, выступает реальной психолого-педагогической основой для реализации компетентностного подхода, способствует воплощению личностно-ориентированной парадигмы, являясь ее конкретизацией в сфере высшего образования;

- ситуационный подход к профессиональной подготовке юристов обладает значительным дидактическим потенциалом, который заключается в том, что он актуализирует глубинные механизмы формирования такого новообразования в личностной сфере субъекта юридической деятельности, как профессиональная компетентность, на трех ее уровнях: специальном (система умений и навыков, способствующих решению типовых профессиональных задач), социально-профессиональном (социальная и специальная компетентность, позволяющая студенту решать проблемы профессиональной самореализации) и индивидуально-ценностном (сформированность ценностно-смысловых ориентаций будущего юриста, механизмов личностного саморазвития);

- профессиональная компетентность юриста, являясь интегральной характеристикой его личности, содержит совокупность взаимосвязанных между собой компонентов: мотивационно-ценностный, гностический, или когнитивный, деятельностный, содержащий регулятивную и рефлексивно-статусную составляющие, профессионально-коммуникативный, включающий и иноязычную профессионально-коммуникативную компетентность, а также совокупность профессионально значимых личностных качеств (справедливость, принципиальность, честность, гражданское мужество, чувство долга и др.);

- иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция юристов включает в себя языковую, речевую, дискурсивную, стратегическую социокультурную, социальную, лингво-профессиональную и социально-политическую компетенции;

- иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность позволит будущим юристам осуществлять межкультурное профессиональное взаимодействие, межкультурную профессиональную деятельность в России и за рубежом;

- в основе процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов лежат четыре группы принципов: общедидактические и психологические принципы; принципы, связанные со спецификой юридического образования; специфические принципы ситуационного подхода; лингвистические принципы;

- к специфическим принципам ситуационного подхода относятся: принцип ситуационизма, концентрирующий внимание на ситуационном и контекстуальном влиянии на поведение человека; принцип субъективной интерпретации ситуации, согласно которому ситуации должны описываться, отталкиваясь от субъективного представления ее участников; межпредметной координации правовых и лингвистических знаний и умений; принцип постепенного усложнения ситуационных задач и упражнений, предлагаемых для решения; принцип рефлексивности (включенности личности обучаемого в ситуацию, ее переживание); принцип субъектности и самостоятельности (предоставление права быть индивидуальным или групповым субъектом и обладать активностью и свободой в выборе и способах осуществления деятельности); принцип сотрудничества (обучающегося друг с другом, обучающихся и педагога); принцип осознанности (осмысления обучающимися своих действий по разрешению проблемной ситуации) и др.;

- процесс формирования профессиональной компетентности студентов, осваивающих профессию юриста, протекает при активной роли преподавателя, направляющего деятельность обучающихся и создающего определенные

условия, в которых каждый может построить свою образовательную траекторию; к таким условиям относятся: внедрение современных образовательных технологий и методов обучения, организация самостоятельной работы студентов, применение коллективных форм в процессе обучения, обеспечение понимания студентами места профессии юриста в общественном распределении труда, переход от оценивания зунов к оцениванию компетенций и др.;

- ситуационная задача, являясь разновидностью метода ситуационного анализа, представляет собой методический приём, имитирующий практически значимую профессиональную ситуацию, которая может возникнуть в реальной действительности, приём, применяемый с целью формирования общих и профессиональных компетенций, соответствующих основным видам профессиональной деятельности;

- ситуационная задача требует от субъекта учебно-профессиональной деятельности осуществления различных процедур, связанных с аналитической деятельностью и выбором решения из их множества, близкого к оптимальному.

- ситуационная задача – это прием, позволяющий представить образовательные результаты как комплекс умений и навыков, основанных на знаниях, полученных не до, а в процессе применения их на практике за счёт усвоения методов работы с информацией и разных способов профессиональной деятельности;

- в ходе исследования был выработан алгоритм решения профессиональных ситуационных задач как средства формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка, который состоит из следующих последовательных этапов: «подготовка», «критерии», «актуализация», «проблема», «цель», «теория», «выбор», «результат», «генерализация», «перевод», «презентация», «оценка», каждому из которых соответствует свой вид учебно-познавательной деятельности;

- в качестве основных критериев оценки решения студентами ситуационных задач в исследовании выступают: продемонстрированный объем зна-

ний, как по юриспруденции, так и по изучаемой лексической или грамматической теме; последовательность и логичность представления аргументов; способ принятия решений; способность выделять основные условия решения поставленной проблемы; активность и самостоятельность при принятии решений; способность конкретизировать предложения по решению проблемы, исходя из условий задачи, собранной информации; способность предвидеть последствия предлагаемых решений; способность работать в группе; способность практически применять теоретические знания; адекватность самооценки; желание учиться и самосовершенствоваться дальше;

- специфика применяемых для формирования профессиональной компетентности будущих юристов на занятиях иностранного языка профессиональных ситуационных задач проявляется в том, что они носят наддисциплинарный характер, имеют два взаимосвязанных контента (правовой и лингвистический), требуют для решения актуализации и адекватного применения правовых, экстралингвистических и лингвистических знаний и умений, лексических и грамматических конструкций, мотивируют обучающихся на выполнение своих будущих профессиональных функций и применение для этого иностранного языка;

- структурно-содержательная модель процесса формирования профессиональной компетентности будущего юриста включает шесть блоков: целевой, методологический, содержательный, технологический, критериально-диагностический и блок педагогических условий, реализация которых обеспечивает достижение заданных цели и задач на основе ситуационного подхода;

- педагогические условия, способствующие формированию профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода в ходе изучения иностранного языка, делятся на две группы: условия, касающиеся подбора и разработки ситуационных задач и упражнений, и условия, связанные с методикой их применения;

- критериальная характеристика сформированности профессиональной компетентности будущих юристов включает критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический, профессионально-коммуникативный, личностно-профессиональный) и уровни (потенциальный, адаптивный, нормативный, перспективный);

- результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов на основе ситуационного подхода в ходе изучения иностранного языка: на основании критериев сформированности профессиональной компетентности, использованных в исследовании, установлена статистическая значимость положительного сдвига в ее состоянии у студентов экспериментальной группы.

Таким образом, можно сделать вывод о достижении цели исследования, доказанности первоначальной гипотезы, решении поставленных исследовательских задачи.

Безусловно, проведенное исследование не исчерпывает всех возможных аспектов проблемы реализации ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов средствами иностранного языка. Дальнейший научный поиск может быть направлен на вопросы, связанные с применением других технологий анализа ситуаций для активного обучения юристов на занятиях иностранного языка, например, метода анализа кейсов, метода анализа критических инцидентов, метода «инцидента», проигрывания ролей (инсценировок).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянов, А. Н. Категория «система» в диалектическом материализме [Текст] / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1974. – 68 с.
2. Аитов, В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В.Ф. Аитов. – Санкт Петербург, 2007. – 48 с.
3. Акулова, О. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся [Текст] : учеб.-метод. пособие для педагогов школ / О. В. Акулова, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008. – 92 с. – (Педагогический взгляд). – ISBN 978-5-89815-970-2.
4. Андреевский, С. А. Избранные труды и речи / С. А. Андреевский ; сост. И. Потапчук. – Тула : Автограф, 2000. – 422 с. – (Юридическое наследие. XIX век). – ISBN 5-89201-017-1.
5. Андреевский, С. А. Судебные речи / С. А. Андреевский ; вступ. ст. Г. М. Резника. – М. : Юрайт, 2015. – 371 с. – ISBN 978-5-9916-5710-5.
6. Анисимова, Т. И. К вопросу о профессионально важных личностных качествах юриста [Текст] / Т. И. Анисимова, С. А. Потапова // Юридическое образование и наука. – 2003. – № 2. – С. 2–6. – ISSN 1813-1190.
7. Архипова, Г. С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста медицинского профиля [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. С. Архипова. – Чита, 2006. – 21 с.
8. Афанасьев, В. Г. Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : URSS : ЛЕНАНД, 2018. – 368 с. – ISBN 978-5-9710-5306-4.
9. Бабанский, Ю.К. Учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников в учебно-воспитательном процессе [Текст] / Ю. К. Бабанский // Народное образование. – 1982. - №7. - С.106-111.
10. Бажанов, В. А. Деятельностный подход и современная когнитивная наука [Текст] / В. А. Бажанов // Вопросы философии. – 2017. – № 9. – С. 162–169. – ISSN 0042-8744.

11. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Текст] : методологические и методические вопросы : метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

12. Байденко, В. И. Компетенция в профессиональном образовании [Текст] : к освоению компетентностного подхода / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13. – ISSN 0869-3617.

13. Байденко, В. И. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт [Текст] / В. И. Байденко, Н. И. Максимов, Н. А. Селезнева. – М. : Московский гос. текстильный ун-т им. А. Н. Косыгина, 2012. – 153 с. – ISBN 978-5-8196-0215-7.

14. Байденко, В. И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Текст] : экспериментальная учебная авторская программа обучения разработчиков образовательных стандартов нового поколения / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 156 с.

15. Балак, А. М. Теоретические основы формирования герменевтической компетентности будущих юристов [Электронный ресурс] / А. М. Балак. – Режим доступа : mirznanii.com/a/188299/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-germenevticheskoy-kompetentnosti-budushchikh-yuristov (дата общ.: 20.03.19).

16. Бальжиев, Б. А. К проблеме формирования профессиональных компетенций будущих юристов в процессе обучения в вузе [Текст] / Б. А. Бальжиев // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 12–17. – ISSN 1994-0866.

17. Басхаева, П. П. К вопросу о личности студента [Текст] / П. П. Басхаев // Проблемы личности на рубеже третьего тысячелетия : в 2 ч. / под ред.

Т. Л. Мироновой, Т. Ц. Дугаровой. – Ч. 1. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2002. – С. 118–120.

18. Бекоева, М. И. Многоуровневая система высшего профессионального образования как объект научно-педагогического анализа [Текст] / М. И. Бекоева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 352–354. – ISSN 2221-5662.

19. Бенин, В. Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманистической педагогики [Текст] / В. Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. – № 3. – С. 85–94.

20. Берулава, М. Н. Технология индивидуализации обучения на основе учета когнитивного стиля [Текст] / М. Н. Берулава, Г. А. Берулава. – Бийск: Науч.-изд. центр БигПИ, 1996. – 17 с.

21. Бибалова, С. А. Особенности построения лекционных занятий в процессе психолого-педагогической подготовки студентов технического вуз [Текст] / С. А. Бибалова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – Вып. 3. – С. 102–105. – ISSN 2078-1024.

22. Бим-Бад, Б. М. Психология и педагогика [Текст] : просто о сложном : популярные очерки и этюды / Б. М. Бим-Бад. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 140 с. – (Библиотека педагога-практика). – ISBN 978-5-9770-0381-0 (МПСИ).

23. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

24. Блинов, В. И. Как рождаются и внедряются профессиональные стандарты [Текст] / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина // Образовательная политика. – 2014. – № 1. – С. 74–77. – ISSN 2078-838X.

25. Божович, Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы [Текст] / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33-44.

26. Болотов, В. А. Компетентностная модель [Текст] : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14. – ISSN 0869-561X.

27. Болтянская, Т. О. Ситуативные задачи как средство формирования финансово-экономического мышления студентов техникума [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. О. Болтянская. – Екатеринбург, 2006. – 230 с.

28. Бондарева, Е. В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества [Текст] / Е. В. Бондарева // Вестник Волгоградского государственного университета. – Сер. 6: Университетское образование. – 2003. – № 6. – С. 44–48. – ISSN 2408-9311.

29. Бондаревская, Е. В. Педагогика [Текст] : личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич ; под общ. ред. Е. В. Бондаревской. – М. ; Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.

30. Бритов, А. В. Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования [Текст] / А. В. Бритов, С. И. Демкина, О. Б. Томилин // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 1 (34). – С. 112–123. – ISSN 1999-6640.

31. Булынин, А. М. Ценностные ориентации в профессиональном становлении будущего учителя [Текст] / А. М. Булынин. – Комсомольск-на-Амуре : Изд-во Комсом.- на-Амуре гос. пед. ин-та, 1996. – 139 с. – ISBN 5-85094-076-6.

32. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций [Текст] : учеб. пособие / Л. Ф. Бурлачук ; Рос. пед. агентство. – М., 1998. – 262 с. – ISBN 5-86825-056-7.

33. Васильев, В. Л. Адвокаты золотых лет [Текст] // Письма и воспоминания / В. Л. Васильев. – М., 2004. – С. 22–98.

34. Вдовина, Н. С. Оценка сформированности учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональной школы [Текст] / Н. С. Вдовина //

Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 150–154. – ISSN 1813-4718.

35. Векленко, П. В. Ситуационный подход в познании [Текст] : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / П. В. Векленко. – Барнаул, 2013. – 274 с.

36. Вербицкий, А. А. Категория "контекст" в психологии и педагогике [Текст] / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 298 с. – ISBN 978-5-98704-509-1.

37. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. Центр проблем и качества подготовки специалистов, 2004. – 89 с.

38. Волчецкая, Т. С. Криминалистическая ситуалогия [Электронный ресурс] / Т. С. Волчецкая. – Режим доступа : <http://www.vusnet.ru/forum/> (дата обращ.: 20.03.2019).

39. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Текст] / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006, – 135 с.

40. Вохмина, Л. Л. К определению речевой ситуации в методике обучения иностранным языкам [Текст] / Л. Л. Вохмина // Теоретические и экспериментальные исследования в обучении иноязычной деятельности : сб. науч. трудов МГПИИЯ. – 1979. – Вып. 149. – С. 58.

41. Выготский, Л. С. Кризис семи лет [Текст] // Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Л. С. Выготский ; гл. ред. А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1984. – С. 376–385.

42. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-пресс, 1999. – 533. – (Психология: классические труды). – ISBN 5-7155-0747-2.

43. Выготский, Л. С. Психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-пресс, 2000. – 1008 с. – ISBN 5-04-004708-8.

44. Гайсина, Г. И. Культурологический подход в педагогическом исследовании [Текст] / Г. И. Гайсина. – Уфа : Вагант, 2007. – 303 с. – ISBN 978-5-9635-0078-1.

45. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : Университет, 1999. – С. 162-216.

46. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] : пособ. для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ : ГЛОССА, 2000. – 165 с. – (Методическая библиотека). – ISBN 5-89415-017-5.

47. Глотова, Ж. В. Формирование профессиональной иноязычной компетентности у студентов-юристов в процессе обучения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ж. В. Глотова. – Калининград, 2006. – 250 с.

48. Горшкова, О. В. Профессиональные стандарты, сертификация персонала, общественно-профессиональная аккредитация [Текст] : место и роль в развитии кадрового потенциала страны / О. В. Горшкова // Власть и управление на востоке России. – 2012. – № 3. – С. 98–104. – ISSN 1818-4049.

49. Гребенюк, О. С. Основы педагогики индивидуальности [Текст] : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк ; Калинингр. гос. ун-т. – Калининград, 2000. – 571 с. – ISBN 5-88874-169-8.

50. Гришина, Н. В. Психология социальных ситуаций [Текст] / Н. В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121–132. – ISSN 0042-8841.

51. Гришина, Н. В. Ситуационный подход и его эмпирические приложения [Электронный ресурс] / Н. В. Гришина // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2012. – Т. 5. – № 24. – С. 2. – Режим доступа : <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/710-grishina24>. (дата обращения: 20.03.2019).

52. Гришина, Н. В. Человек как субъект жизни [Текст] : ситуационный подход / Н. В. Гришина // Субъектный подход в психологии / под ред.

А. Л. Журавлева [и др.]. – М. : ИП РАН, 2009. – С. 161–172. – ISBN 978-5-9270-0167-5.

53. Гусев, В. В. Управление качеством подготовки военного специалиста: опыт системного моделирования [Текст] : монография / В. В. Гусев. – Орел, 1997. – 238 с.

54. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] : опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. : учеб. пособие / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 282 с. – ISBN 5-7695-1598-8.

55. Давыдов, В. П. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста [Текст] / В. П. Давыдов, О. Х. Рахимов // Инновации в образовании. – 2003. – № 2. – С. 59 – 67. – ISSN 1609-4646.

56. Давыдов, Н. А. Психолого-педагогическая культура юриста [Текст] / Н. А. Давыдов // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. – 2017. – № 7 (35). – С. 55–61. – ISSN 2311-5998.

57. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование [Текст] : сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–27. – ISSN 0869-561X.

58. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность [Текст] / Б. И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

59. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие [Текст] / В. К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 159 с. – ISBN 5-7155-0146-6.

60. Евстафеева, Е. А. Правосознание сотрудников уголовно-исполнительной системы с различными личностными характеристиками [Текст] : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13 / Е. А. Евстафеева. – Челябинск, 2015. – 217 с.

61. Жаркова, Г. А. Ситуационно-прогностический подход к развитию информационной культуры личности в системе непрерывного образования

[Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Жаркова. – Ульяновск, 2013. – 49 с.

62. Ждан, В. Н. Новые федеральные государственные требования к подготовке юристов-бакалавров [Текст] / В. Н. Ждан // Молодой ученый. – 2017. – № 12 (146). – С.491–495. – ISSN 2072-0297.

63. Желнова, О. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих юристов в условиях среднего профессионального учебного заведения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Желнова. – Балашов, 2011. – 210 с.

64. Жукова, Е. Д. Культурологическая компетентность как основная составляющая процесса социализации личности педагога [Текст] / Е. Д. Жукова // Культура и образование. – 2002. – Вып. 4. – С. 45–52. – ISSN 2310-1679.

65. Жукова, И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. А. Жукова. – М., 2011. – 252 с.

66. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков ; сост. М. В. Зверева [и др.]. – 3-е изд., доп. – Москва : Дом педагогики, 1999. – 606 с. – ISBN 5-89382-070-3.

67. Захарова, О. С. Формирование педагогической компетентности у студентов в системе высшего юридического образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. С. Захарова. – Чебоксары, 2007. – 217 с.

68. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] : Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с. – ISBN 5-8291-0201-3, ISBN 5-88687-147-0.

69. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании [Текст] / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – 32 с. – ISBN 978-5-9667-0393-6.

70. Иванов, И. В., Лурье, Л. И. Формирование ИКТ-компетенций в специализированном военном вузе [Текст] / И. В. Иванов, Л. И. Лурье. – Пермь: Пермский ВИ ВВ МВД России, 2016. – 100 с. – ISBN 978-5-9907379-6-9.

71. Иванчикова, Т. В. Формирование речевой компетентности студентов экономических специальностей вуза [Текст] : ситуационный подход : автореф. дис. ... д-ра пед. наук :13.00.02 / Т. В. Иванчикова. – М., 2010. – 511 с.

72. Ильин, В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) [Текст] / В. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

73. Ипполитова, Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» [Текст] / Н. В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование, педагогические науки. – 2009. – № 13 (146). – С. 9–16. – ISSN 2073-7602.

74. Исаева, Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя [Текст] / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60. – ISSN 0869-561X.

75. Исаева, Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Т. Е. Исаева. – Ростов-на-Дону, 1983. – 427 с.

76. Калашников, В. Г. Контекстный подход к управлению персоналом организации [Текст] / В. Г. Калашников // Доклады Башкирского университета. – 2016. – Т. 1, №1. – С. 221–227.

77. Караваев, Н. В. Государственный образовательный стандарт подготовки юристов - проблемы реализации [Текст] / Н. В. Караваев // Юридическое образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 13–15. – ISSN 1813-1190.

78. Кваша, И. Н. Профессиональная иноязычная компетентность юриста [Электронный ресурс] / И. Н. Кваша. – Режим доступа : <https://lektsii.net/4-17853.html> (дата обращ.: 20.03.2019).

79. Кирьякова, А. В. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании [Текст] / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольховая // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 124–128. – ISSN 1726-667X.

80. Ковардакова, М. А. Интерактивные технологии обучения в высшей школе [Текст]: учеб. пособ. для слушателей факультета повышения квалификации преподавателей / М. А. Ковардакова. – Ульяновск : УлГУ, 2017. – 50 с.

81. Ковардакова, М. А. Компетентностный подход к подготовке специалиста в образовательном процессе высшей школы [Текст] / М. А. Ковардакова, Е. О. Ускова, С. А. Арзуханова // Социальная работа : традиции и инновации : материалы междунар. научно-практич. конф. (21-22 ноября, 2006 г.) / под общ. ред. Т. З. Биктимирова, Н. Б. Шмелевой. – Ульяновск : УлГУ, 2006. – С. 67–75.

82. Ковардакова, М. А. Особенности формирования профессиональной компетентности специалистов экономико-правовой сферы средствами иностранного языка в вузе: монография [Текст] : монография / О. Е. Ускова, М. А. Ковардакова. – Ульяновск : УлГУ, 2016. – 208 с. – ISBN 978-5-88866-628-9.

83. Ковардакова, М. А. Формирование профессиональных компетенций бакалавров по направлению «Туризм» в процессе изучения дисциплины «Методы научного исследования» [Текст] / М. А. Ковардакова, О. И. Доница // Социум. Туризм. Образование: сб. работ по результатам Всерос. заочн. науч.-практ. конф. «Социум. Туризм. Образование» / Сост. и отв. ред. Шмелева Н. Б., Шабанова О. В. – Ульяновск: УлГУ, 2018. – С. 41-46.

84. Ковардакова, М. А. Формирование управленческой компетентности экономистов-менеджеров в системе дополнительного профессионального образования в вузе [Текст]: монография / А. И. Черных, М. А. Ковардакова, А. А. Морусов. – Краснодар: Издательский Дом – Юг, 2012. – 356 с. – ISSN 978-5-91718-209-4.

85. Коган, Е. Я. Ключевые компетентности как результат общего образования [Текст] : подходы к оценке / Е. Я. Коган, Г. Б. Голуб, И. С. Фишман // Активная школа: теория, практика, перспективы / под ред. А. Зеленцовой, К. Спенсли, С. Шехтера. – М., 2005. – С. 108–111, 125–128.

86. Козлова, В. Н. Использование метода кейс стадии как средства формирования профессиональных компетенций студентов-юристов [Текст] / В. Н. Козлова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12-2 (50). – С. 108–112. – ISSN 1997-292X.

87. Козловский, О. В. Выбор профессии [Текст] : методики, тесты, рекомендации / О. В. Козловский. – Ростов-на-Дону : Кредо, 2006. – 800 с. – ISBN 5-222-10041-3.

88. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков = A handbook of english-russian terminology for language teaching [Текст] : справ. для преподавателей иностр. яз. и студентов пед. вузов / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Санкт-Петербург : Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ : Cambridge university press, 2001. – 223 с. – ISBN 5-86789-143-7.

89. Колетвинова, Н. Д. Система формирования профессиональной коммуникативности студентов педвуза [Текст] / Н. Д. Колетвинова. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2004. – 184 с. – ISBN 5-7464-0554-X.

90. Колова, С. М. Формирование социокультурной компетентности будущих специалистов [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. М. Колова. – Челябинск, 2002. – 27 с.

91. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе [Текст] : учеб.-метод. пособие для системы повыш. квалификации и доп. проф. образования преподавателей / А. И. Артюхина [и др.]. – Омск : Омская гос. мед. акад., 2012. – 201 с. – ISBN 978-5-9931-0187-3.

92. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заве-

дений / А. А. Шехонин [и др.] ; М-во образования и науки РФ, Санкт-Петербургский нац. исследовательский ун-т информ. технологий, механики и оптики. – Санкт-Петербург : Нац. исследовательский ун-т ИТМО, 2014. – 98 с. – ISBN 978-5-7577-0475-3.

93. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник [Текст] / Н. И. Кондаков ; АН СССР. Ин-т философии. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Наука, 1975. – 720 с.

94. Конституция Российской Федерации [Текст] // Собрание законодательства РФ. – 2009. – 26 янв. – № 4. – Ст. 445.

95. Кравцов, Д. И. Проблемы подготовки юристов в рамках введения профессиональных стандартов [Текст] / Д. И. Кравцов // Менеджмент социальных и экономических систем. – 2017. – № 1 (5). – С. 54–59.

96. Краевский, В. В. Основы обучения: Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.

97. Крет, М. В. Ситуационный анализ в преподавании профессионального языка в вузе [Текст] / М. В. Крет // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2013. – № 11/2. – С. 42–46.

98. Крысанова, О. А. Ситуационный подход к формированию профессиональной компетентности будущего учителя физики в инновационной деятельности [Текст] / О. А. Крысанова // Вестник ТГПУ. – 2010. – № 1. – С. 28–31. – ISSN 1609-624X.

99. Кузнецов, А. Н. Профессионально-компетентностный потенциал иноязычной подготовки в вузе [Текст] : опыт исследования и нормативного описания : монография / А. Н. Кузнецов. – AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG., 2013. – 270 с.

100. Кузнецов, Б. Г. Ценность познания [Текст] : очерки современной теории науки / Б. Г. Кузнецов. – М. : УРСС, 2018. – 168 с. – ISBN 978-5-397-05984-8.

101. Кузнецов, Д. Ю. Кластерный анализ и его применение [Текст] / Д. Ю. Кузнецов, Т. Л. Трошина // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 4. – С. 103–110. – ISSN 1813-145X.

102. Кулантаева, И. А. Формирование информационной компетентности студентов-юристов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. А. Кулантаева. – Оренбург, 2004. – 199 с.

103. Лаврененко, М. М. Профессионально ориентированное обучение английскому языку студентов младших курсов юридических факультетов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. М. Лавриненко. – М., 2004. – 203 с.

104. Левин, К. Теория поля в социальных науках [Текст] / Курт Левин ; пер. Е. Сурпина. – Санкт-Петербург: Речь, 2000. – 365 с. – ISBN 5-9268-0004-9.

105. Левитан, К. М. Развитие профессионально компетентной личности юриста на полилингвальной основе [Текст] : русский и иностранные языки / К. М. Левитан // Вестник Пермского национально-исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2014. – С. 98–105.

106. Левченко, В. В. Иностранный язык как средство формирования межкультурной компетентности [Текст] / В. В. Левченко, Д. Л. Дудович. – Самара : Самарский университет, 2013. – 189 с. – ISBN 978-5-86465-598-6.

107. Левченко, В. В. Методологическая основа разработки оценочных критериев иноязычной коммуникативной компетенции студентов в вузе [Текст] / В. В. Левченко // Профессиональное образование: проблемы, подходы, новации: сб. науч. статей / под ред. Т. И. Рудневой. – Самара, 2014. – С. 130–134.

108. Леонтьев, А. А. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М. : Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). – 431 с. – ISBN 5-89357-113-4.

109. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : УРСС, 2003. – 214 с. – ISBN 5-354-00452-7.
110. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
111. Личностно ориентированное обучение: теории и технологии [Текст]: учеб. пособие / Н. Н. Никитина, М. И. Лукьянова, С. Н. Митин. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 103с. – ISBN 5-7432-0203-6.
112. Локшина, С. М. Краткий словарь иностранных слов [Текст] : [около 4500 слов и терминов] / сост. С. М. Локшина. – 3-е изд., стер. – М. : Советская энциклопедия, 1971. – 384 с.
113. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
114. Лунев, А. Н. Формирование профессиональных компетенций юриста-международника на основе межпредметной интеграции [Электронный ресурс] / А. Н. Лунев, Н. Б. Пугачева, Л. З. Стуколова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 2 (февраль). – С. 46–50. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2014/14034.htm> (дата обрац.: 20.03.19).
115. Львова, Н. В. Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности будущего юриста [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Львова. – Волгоград, 2009. – 242 с.
116. Макарова, О. А. Ситуационный подход как конкретизация личностно-ориентированной парадигмы профессионального образования [Электронный ресурс] / О. А. Макарова, М. А. Ковардакова // Современные исследования социальных проблем : электронный научный журнал. – 2017. – Т. 8, № 6-2. – С. 128–137. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/situatsionnyu-podhod-kak-konkretizatsiya-lichnostno-orientirovannoy-paradigmy-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обрац.: 20.03.2019).

117. Малиночка, Э. Г. Ситуационно-функциональная природа образовательной взаимодействия [Текст] / Э. Г. Малиночка // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. – 2007. – № 3. – С. 37–40. – ISSN 2074-1065.

118. Малюткина, Н. С. Педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. С. Малюткина. – Чебоксары, 2007. – 176 с.

119. Маркарова, К. Э. Формирование конфликтологической компетентности будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К. Э. Маркарова. – Ставрополь, 2009. – 207 с.

120. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с. – ISBN 5-87633-016-7.

121. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с. – (ПНШ. Психологическая наука-школе). – ISBN 5-09-003639-X.

122. Мартынова, Е. В. Метод ситуационного анализа на занятиях по иностранному языку [Текст] / Е. В. Мартынова // Известия Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. – 2016. – № 1 (23). – С. 178–184.

123. Маслов, С. И. Аксиологический подход в педагогике [Текст] / С. И. Маслов, Т. А. Маслова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – С. 202–212. – ISSN 2071-6141.

124. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.

125. Мескон, М. Основы менеджмента [Текст] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1996. – 704 с. – (Серия "Зарубежный экономический учебник"). – ISBN 5-7749-0030-4.

126. Мокина, Л. В. Ситуационные задания как средство формирования представлений о социальной ответственности у будущих юристов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Мокина. – Екатеринбург, 2007. – 215 с.

127. Монахова, Г.А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности учителя [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Монахова. – Волгоград, 2000. – 40 с.

128. Моргунов, В. М. Роль профессиональных стандартов в регулировании российского рынка труда [Текст] / В. М. Моргунов, И. И. Дроздова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 4 (20). – С. 6–9. – ISSN 2220-3036.

129. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://didacts.ru/termin/situacionnaja-zadacha.html> (дата обращ.: 20.03.2019).

130. Неверкович, С. Д. Игровые методы подготовки кадров [Текст] : учеб. пособ. / С. Д. Неверкович ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Высш. шк., 1995. – 205 с. – ISBN 5-06-003276-0.

131. Нигматуллина, Э. Н. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности юриста по направлению подготовки "Международные отношения" [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Э. Н. Нигматуллина. – Йошкар-Ола, 2014. – 238 с.

132. Никандров, Н. Д. Проблема ценностей в российском обществе и цели воспитания [Текст] / Н. Д. Никандров // Школа. – 1999. – № 4. – С. 6.

133. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособ. / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 281 с. – ISBN 5-294-00107-1.

134. Николашкина, В. Е. Профессионально-коммуникативная компетентность будущих юристов как предмет междисциплинарных исследований [Электронный ресурс] / В. Е. Николашкина, Р. М. Шерайзина, И. А. Доница //

Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – 2016. – № 6. – Режим доступа : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26032> (дата обращ.: 20.03.2019).

135. О Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года [Текст] : распоряжение Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 г. // Бюллетень Минобразования РФ. – 2002. – № 2.

136. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики [Текст] : указ Президента РФ № 597 от 07.05.2012 г. // Российская газета. – 2012. – 9 мая. – № 102.

137. Об утверждении Правил регистрации и снятия граждан Российской Федерации с регистрационного учета по месту пребывания и по месту жительства в пределах Российской Федерации и перечня лиц, ответственных за прием и передачу в органы регистрационного учета документов для регистрации и снятия с регистрационного учета граждан Российской Федерации по месту пребывания и по месту жительства в пределах Российской Федерации [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ № 713 от 17.07.1995 г. (ред. от 25.05.2017). – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/901701876> (дата обращ.: 20.03.2019).

138. Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по конкурентному праву") [Электронный ресурс] : приказ Минтруда России № 625н от 09.10.2018 г. – Режим доступа : <http://rulaws.ru/acts/Prikaz-Mintruda-Rossii-ot-09.10.2018-N-625n/> (дата обращ.: 20.03.2019).

139. Об утверждении профессионального стандарта «Следователь-криминалист» [Электронный ресурс] : приказ Министерства труда и социальной защиты № 183н от 23.03.2015 г. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/09.001.pdf> (дата обращ.: 20.03.2019).

140. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России № 1511 от 01.12.2016 г. – Режим доступа :

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210457/ (дата обращ.: 20.03.2019).

141. Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособ. для студ. пед. вузов : в 2 кн. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск : Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. – Кн. 1. – 174 с.

142. Остапенко, А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой [Текст] : генезис и следствия / А. А. Остапенко // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – № 4. – С. 37–52. – ISSN 1179-5629.

143. Павленко, Е. К. Ситуационные задачи как форма интерактивного изучения школьного курса географии [Электронный ресурс] / Е. К. Павленко // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – 2012. – № 2. – Режим доступа : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6101> (дата обращ.: 20.03.2019).

144. Павлов, В. А. Педагогические ситуации как средство формирования сознательного отношения школьников к учению [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Павлов. – Волгоград, 1983. – 215 с.

145. Пак, Л. Г. Реализация деятельностного подхода в профессиональной подготовке студента ВУЗА [Электронный ресурс] / Л. Г. Пак, Ю. П. Яблонских // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – 2015. – № 2, ч. 1. – Режим доступа : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21556> (дата обращ.: 20.03.2019).

146. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии [Текст] : активное обучение : учеб. пособ. для студ. вузов / А. П. Панфилова. – Москва : Академия, 2009. – 192 с. – ISBN 978-5-7695-6220-4.

147. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с. – ISBN 5-200-00717-8.

148. Пафифова, Б. К. Ситуационно-ролевые игры как одна из форм интерактивных методов обучения в высшей школе [Текст] / Б. К. Пафифова //

Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2015. – № 1. – С. 110–116. – ISSN 2078-1024.

149. Першина, Л. А. Формирование психологической компетентности у студентов педагогических колледжей [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. А. Першина. – М., 2002. – 151 с.

150. Позднякова, Ж. С. Проблема взаимосвязи требований образовательных и профессиональных стандартов [Текст] / Ж. С. Позднякова // Молодой ученый. – 2017. – № 12. – С. 539–542. – ISSN 2072-0297.

151. Психологическое сопровождение выбора профессии [Текст] : науч.-метод. пособие / под ред. д-ра психол. наук Л. Митиной. – М. : Флинта, 1998. – 179 с. – (Библиотека школьного психолога). – ISBN 5-89502-016-8.

152. Психология социальных ситуаций [Текст] / сост. Н. В. Гришина. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 403 с. – (Серия "Хрестоматия по психологии"). – ISBN 5-318-00136-X.

153. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе [Текст] : выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 394 с. – ISBN 5-89353-052-7.

154. Разуваева, Т. А. Компетентностный подход к образованию [Текст] : краткий теоретический анализ [Текст] / Т. А. Разуваева // Вестник Костромского государственного университета. – 2010. – № 1. – С. 266–269. – ISSN 1998-0817.

155. Реан, А. А. Психология адаптации личности [Текст] : анализ, теория, практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006 (Рыбинск : Рыбинский Дом печати). – 479 с. – (Проект: Психология-лучшее). – ISBN 5-93878-211-2.

156. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 409 с. – (Серия "Мастера психологии"). – ISBN 5-88782-424-7.

157. Риверс, В. М. Психолог и учитель иностранного языка [Текст] / В. М. Риверс // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1967. – С. 195–207.

158. Романов, В. В. Юридическая психология [Текст] : краткий курс лекций / В. В. Романов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2006 – 588 с. – ISBN 5-7975-0659-9.

159. Росс, Л. Человек и ситуация [Текст] : уроки социальной психологии : для использования в учебном процессе в вузах / Л. Росс, Р. Нисбетт ; пер. с англ. В. В. Румынского. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 429 с.

160. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]. В 2 т. Т. 2. Субъект и личность в процессе социализации / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 424 с.

161. Русова, Н. Ю. Современные технологии в науке и образовании [Текст] : магистерский курс : программа и терминологический словарь / Н. Ю. Русова. – Нижний Новгород : НГПУ, 2002. – 28 с.

162. Рындак, В. Г. К вопросу о креативном образовании [Текст] : состояние и направления развития / В. Г. Рындак // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4-3. – С. 635–639. – ISSN 1990-5378.

163. Рычкова, Н. Ю. Моделирование ситуаций как интерактивная форма обучения [Текст] : по материалам пилотного проекта ЮИ СФУ (Красноярск) и Университета Аризоны (США) «Практикоориентированное обучение студентов юристов» при поддержке Американско-Российского фонда по экономическому и правовому развитию (USRF) / Н. Ю. Рычкова // Юридическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 29–32. – ISSN 1813-1190.

164. Салаватулина, Л. Р. Фонд оценочных средств самостоятельной работы студентов творческого типа [Текст] / Л. Р. Салаватулина // Тенденции развития психологии, педагогики и образования. – Казань : ИЦРОН, 2017. – С. 42–45.

165. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] / Г. К. Селевко. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

166. Семитко, А. П. Проблемы подготовки юристов в контексте новых образовательных стандартов [Текст] / А. П. Семитко // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 124–130. – ISSN 2079-8717.

167. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование [Текст] : концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов : вопросы теории : монография / Н. К. Сергеев. – Санкт-Петербург ; Волгоград : Перемена, 1997. – 165 с. – ISBN 5-99234-267-8.

168. Сериков, В. В. Образование и личность [Текст] : теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с. – ISBN 5-88439-018-1.

169. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с. – ISBN 978-5-7695-4443-9.

170. Ситуационный подход в юридической науке и правоприменительной деятельности [Текст] : актуальные проблемы использования ситуационного подхода в юридической науке и правоприменительной деятельности : мат. Междунар. научн.-практ. конф., посвящ. 10-летию научной школы криминалистической ситуалогии / под ред. Т. С. Волчецкой. – Калининград : Издво БФУ им. И. Канта, 2012. – 696 с. – ISBN 978-5-9971-0237-1.

171. Скалкин, В. Л. Английский язык в ситуациях общения [Текст] / В. Л. Скалкин. – М. : Высшая школа, 1998. – 189 с. – ISBN 5-06-002621-3.

172. Скалкин, В. Л. Обучение диалогической речи [Текст] : на материале английского языка : пособие для учителей / В. Л. Скалкин. – Киев : Радянська школа, 1989. – 158 с. – ISBN 5-330-00677-5.

173. Сковин, Е. В. Организация и планирование учебного процесса в условиях школьного модульного объединения [Текст] / Е. В. Сковин. – М. : Изд-во АПП ЦИТП, 1990. – 56 с.

174. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ;

под ред. В. А. Слостенина. – М. : Academia, 2002. – 567 с. – (Высшее образование / Междунар. акад. наук пед. образования). – ISBN 5-7965-0878-7.

175. Смолянинова, О. Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий [Текст] / О. Г. Смолянинова // Информатика и образование. – 2002. – № 9. – С. 5–9. – ISSN 0234-0453.

176. Соболева М. А. Критериально-уровневая характеристика правовой компетенции студентов медицинского института [Текст] / М. А. Соболева // Теория и практика образования в современном мире (III) : Междунар. заочная науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.) / отв. ред. Г. А. Кайнова. – Санкт-Петербург : Реноме, 2013. – С. 159–161. – (Молодой учёный). – ISBN 978-5-91918-332.

177. Соболева, А. В. Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению [Текст] / А. В. Соболева // Молодой ученый. – 2009. – № 11. – С. 320–323. – ISSN 2072-0297.

178. Соколов, Н. Я. Мотивы профессионального поведения и деятельности юристов [Текст] / Н. Я. Соколов // Государство и право. – 2008. – № 11. – С. 14–22. – ISSN 0132-0769.

179. Соколов, Н. Я. Профессиональные качества юристов [Текст] : желаемые и действительные : структурно-таксономическое моделирование / Н. Я. Соколов, В. А. Леванский // Журнал Российского права. – 2008. – № 5. – С. 50–72. – ISSN 1605-6590.

180. Соловова, Е. А. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / Е. А. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с. – ISBN 5-09-010459-X.

181. Солодухо, Н. М. Методология ситуационного подхода в научном познании [Текст] / Н. М. Солодухо // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 8. – С. 85–87. – ISSN 1812-7339.

182. Солодухо, Н. М. Характеристика ситуации и сущность ситуационного подхода как средства познания [Текст] / Н. М. Солодухо // Ситуационные исследования. Вып. I. Ситуационный подход : по материалам всерос.

семинара / под общ. ред. проф. Н. М. Солодухо. – Казань : Изд-во КГТУ, 2005. – С. 6–15.

183. Сопов, В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей [Текст]: руководство по применению теста / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина. – Самара : Изд-во СамИКП-СНЦ РАН, 2002. – 56 с.

184. Сохранов, В. В. Компетентностно-деятельностный подход как средство подготовки студентов вуза к эффективной профессиональной самореализации [Текст] / В. В. Сохранов // Образование личности. – 2016. – №3. – С. 46-53.

185. Сохранов-Преображенский, В. В. Языковая компетентность как фактор реализации контекстности смыслообразующей коммуникации участников педагогического процесса [Текст] / В. В. Сохранов-Преображенский // Язык. Право. Общество / под ред. О. В. Барабаш и др. – 2015. – С. 419-421.

186. Социальная психология [Текст] : учеб. пособие / отв. ред. А. Л. Журавлев. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 351 с. – ISBN 5-9292-0055-6.

187. Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность [Текст] : пер. с болг. / Н. Стефанов. – Москва : Прогресс, 1976. – 251 с.

188. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст] : материалы для разработки документов по обновлению общего образования / под ред. А. А. Пинского. – М. : Мир книги, 2001. – 95 с.

189. Стрекалова, К. В. Структура и содержание модели профессиональной иноязычной компетенции юристов, специализирующихся в международном праве [Текст] / К. В. Стрекалов // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 113–121. – ISSN 2072-8395.

190. Суровцева, В. А. Ситуационная задача как один из современных методических ресурсов обновления содержания школьного образования [Текст] / В. А. Суровцева // Школьная педагогика. – 2016. – № 4. – С. 48–57. – ISSN 2410-7344.

191. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – 5-е изд., испр. – М. : Академия, 2006. – 288 с. – ISBN 5-7695-3717-5.
192. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.
193. Темкина, В. Л. Формирование лингвокоммуникативной культуры студентов [Текст] : монография / В. Л. Темкина. – М. : [Б. и.], 2002. – 200 с. – ISBN 5-7410-0699-X.
194. Толковый словарь русского языка [Текст] : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Астрель : АСТ, 2000. – ISBN 5-271-00374-4.
195. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведова. – М. : Аз, 1996. – 928 с. – ISBN: 5-86532-008-8.
196. Трубицин, Е. И. Развитие профессионально-диагностических умений у будущих учителей физики на основе комплекса ситуационных задач [Текст] : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. И. Трубицин. – Красноярск, 2003. – 24 с.
197. Трунаева, В. В. Педагогические условия воспитания ценностных ориентаций у преподавателей и студентов многопрофильного колледжа [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Трунаева. – Ставрополь, 2004. – 22 с.
198. Тупикин, Е. И. Ситуационные задачи как средство повышения эффективности образовательного процесса в ВПО при дистанционном обучении [Текст] / Е. И. Тупикин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 4-1. – С. 266–267. – ISSN 1996-3955.
199. Усольцев, А. П. Инфляция компетентностного подхода в отечественной педагогической науке и практике [Текст] / А. П. Усольцев // Образование и наука. – 2017. – № 1. – С. 9–25. – ISSN 1994-5639.
200. Успенский, В. Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Б. Успен-

ский, А. П. Чернявская. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с. – ISBN 5-305-00086-6.

201. Федоряк, Л. М. Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни [Текст] / Л. М. Федоряк // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 35–40. – ISSN 0869-561X.

202. Филиппова, Е. О. Моделирование проблемных ситуаций как средство формирования прогностических умений будущего юриста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. О. Филиппова. – Оренбург, 2012. – 25 с.

203. Фрумин, И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования [Текст] / И. Д. Фрумин // Педагогика развития : ключевые компетентности и их становление : мат. 9-ой науч.-практ. конф. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2003. – С. 33–57. – ISBN 5-7638-0420-1.

204. Хазова, С. А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту [Текст] : монография / С. А. Хазова. – М. : Акад. Естествознания, 2010. – 91 с. – ISBN 978-5-91327-070-2.

205. Хайрутдинова, Р. Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, будущих юристов на основе учебных деловых игр: на примере предметной области «Уголовно-процессуальное право» [Текст]: дис.... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р. Р. Хайрутдинова. – Набережные Челны, 2012. – 168 с.

206. Харисова, И. Г. Оценка качества подготовки педагогов в системе непрерывного педагогического образования [Текст] / И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 77–85. – ISSN 1813-145X.

207. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

208. Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Ходякова. – Волгоград, 2013. – 41 с.

209. Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию профессиональной подготовки [Текст] / Н. В. Ходякова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 3 (42). – С. 50–54. – ISSN 1999-6241.

210. Хомякова, Н. П. Формирование специальной иноязычной коммуникативной компетентности юристов-международников в условиях контекстного обучения [Текст] : монография / Н. П. Хомякова. – М. : Тезаурус, 2008. – 272 с. – ISBN 5-98-421-052-5.

211. Храмова, Ю. Н. Применение метода «кейс-стадии» в обучении иностранному языку студентов-юристов неязыкового вуза [Текст] / Ю. Н. Храмова, Р. Д. Хайруллин // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 2 (56). – Ч. 2. – С. 204–207. – ISSN 1997-2911.

212. Храмова, А. Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в процессе профессиональной подготовки [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. Б. Храмова. – Самара, 2009. – 178 с.

213. Храмова, Н. Г. Профессиональные коммуникативные компетенции студентов юридических вузов в системе повышения качества высшего юридического образования [Текст] / Н. Г. Храмова // Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 3. – С. 203–212.

214. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с. – ISBN 978-5-06-005706-5.

215. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата общ.: 20.03.2019).

216. Чан Динь Лам. Роль ситуаций в обучении иностранным языкам [Текст] / Чан Динь Лам // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 10-1. – С. 61–64. – Режим доступа : <https://expeducation.ru/pdf/2013/10-1/4122.pdf> (дата обрац.: 20.03.2019).

217. Черных, А. И. Диагностика социально-профессиональной компетентности будущих инженеров в структуре информационных образовательных технологий (на примере применения виртуальных предприятий) [Текст] / А.И. Черных, К. В. Хорошун, М. Л. Романова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 5. – С. 122.

218. Черных, А. И. Развитие профессиональной компетентности специалистов социальной сферы в деятельности по организации педагогической поддержки детей-мигрантов [Текст] : монография / А. И. Черных, О. И. Донина, Е. В. Чикляукова; под. ред. О. И. Дониной. – Краснодар: Издательский дом – Юг, 2016. – 246 с.

219. Чошанов, М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст] / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29. – ISSN 0869-561X.

220. Шакуров, Р. Х. Социально-психологические основы управления [Текст] : руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с. – ISBN 5-09-002851-6.

221. Шаршов, И. А. Система подготовки педагогических кадров в условиях модернизации образования: проблема оценивания эффективности [Текст] / И. А. Шаршов, Л. Н. Макарова // Психолого-педагогический журнал Гаудеаумус 2004. – 2004. – Т. 1, № 5. – С. 56-63. – ISSN 1810-231X.

222. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] : учебник для вузов / Н. И. Шевандрин. – 2-е изд. – М. : Владос, 2001. – 512 с. – ISBN 5-691-00845-5.

223. Шеромова, Т. С. Методологическая функция ситуационных задач с историческим содержанием [Электронный ресурс] / Т. С. Шеромова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 35–

39. – Режим доступа : <https://e-koncept.ru/2017/770808.htm> (дата обращ.: 20.03.2019).

224. Шихирев, П. Н. Современная социальная психология [Текст] / П. Н. Шихирев. – М. : ИП РАН, 1999. – 447 с. – ISBN 5-201-02312-6.

225. Шустова, Л. П. Развитие компетентности педагогов в контексте реализации современных научных подходов в инновационной деятельности образовательных организаций [Текст] / М. И Лукьянова, Л. П. Шустова, С. В. Данилов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т.7. – № 2. – С. 102–109. – ISSN 2304-9790.

226. Щербаков, А. И. О подготовке студентов – будущих учителей к исследованию педагогических явлений и процессов [Текст] / А. И. Щербаков // Психология труда и личности учителя : сб. тр. – Ленинград : ЛГПИ, 1976. – С. 30–42.

227. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения [Текст] / Б. Д. Эльконин // Современные походы к компетентно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 22–32.

228. Юрасюк, Н. В. Формирование правовой компетентности будущего менеджера на основе ситуационного подхода [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Юрасюк. – Калининград, 2009. – 196 с.

229. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования [Текст] / под ред. М. А. Ушаковой. – М. : Сентябрь, 2000. – С. 156–170.

230. Ярычев, Н. У. Особенности профессиональной деятельности и структура практико-ориентированных профессиональных компетенций будущего юриста [Текст] / Н. У. Ярычев, А. А. Цамаева // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-6. – С. 1318–1322. – ISSN 1812-7339.

231. Argyle, M. Social situations [Text] / M. Argyle, A. Furnham, J. Graham. – Cambridge : Cambridge University Press, 1981. – 168 p.

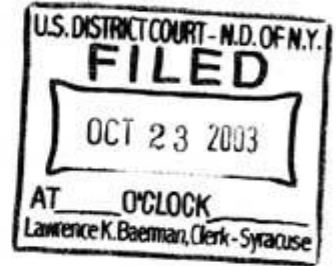
232. Bruner, R. (2002). Socrates' muse: Reflections on effective case discussion leadership. New York: McGraw-Hill.
233. Grishina, N. V. Problems of the perception of situations [Text] / N. V. Grishina // Journal of Russian and East European Psychology. – 2010. – Vol. 48 (3). – P. 7–16. – ISSN 1061-0405.
234. Kohler, J. Schlüsselkompetenzen und “employability” in Bologna Prozess [Text] / J. Kohler // Schlüssel zu mehr. Bildungsqualität und Beschäftigungsfähigkeit : Konferenz Schlüsselkompetenzen. – Heidelberg : Universität Greifswald, 2004. – P. 241-248.
235. Magnusson, D. Toward a psychology of situations [Text] : An interactional perspective / D. Magnusson. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1981.
236. Mischel, W. Personality and assessment [Text] / W. Mischel. – New York : Wiley, 1968. – 365 p.
237. Scarcella, R. C. The tapestry of language learning in the individual in the communicative classroom [Text] / R. C. Scarcella, R. L. Oxford. – Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1992. – 115 p.
238. Schelten, A. Einturung in die Berufspädagogik [Text] / A. Schelten. – Stuttgart, Steiner, 1991. – 154 p.
239. The Case Method [Electronic resource]. – Mode of access : <https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/the-case-method> (дата обращ.: 20.03.2019).
240. Thomas, W. The Child in America [Text] : Behavior Problems and Programs / W. Thomas, D. Thomas. – New York : Johnson Reprint Corporation, 1928. – 583 p.
241. Thomas, W. The Polish peasant in Europe and America [Text] / W. Thomas, F. Znaniecki. – 2-nd ed. – New York : Dover, 1927. – 1150 p.
242. Yin, R. K. Case Study Research [Text] : Design and Methods / R. K. Yin. – 4-th ed. – Newbury Park, CA : Sage Publications, 2008. – 240 p. – ISBN 9781412960991.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Ситуация-иллюстрация «Обвинительный акт»

COPY



**IN THE UNITED STATES DISTRICT COURT
FOR THE NORTHERN DISTRICT OF NEW YORK**

UNITED STATES OF AMERICA

v.

JOHN MURTARI,

Defendant.

**Criminal Action No
03-CR-81 (GJD)**

**Vio: 18 U.S.C. § 13
[6 Counts]**

SUPERSEDING INFORMATION

THE UNITED STATES ATTORNEY CHARGES:

COUNT ONE

On or about September 30, 2002, in Onondaga County, in the Northern District of New York, the defendant,

JOHN MURTARI,

on land acquired for the use of the United States and under the concurrent jurisdiction thereof, did remain unlawfully at the James M. Hanley Federal Building, 100 South Clinton Street, Syracuse, New York after being given a lawful order personally communicated to him by an authorized Federal Protective Service Officer to leave the building.

КОПИЯ

Окружной суд США –
Нью-Йорк

ЗАРЕГИСТРИРОВАНО

23 Октября 2003

Время _____

**ОКРУЖНОЙ СУД СОЕДИНЕННЫХ ШТАТОВ СЕВЕРНОГО
ОКРУГА ГОРОДА НЬЮ-ЙОРК**

**СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ
АМЕРИКИ**

Уголовное дело

ПРОТИВ ОБВИНЯЕМОГО

№ 03-CP-81

ДЖОНА МУРТАРИ

Сопроводительная информация

Генеральный прокурор Соединенных Штатов предъявляет обвинение:

ПУНКТ ПЕРВЫЙ

Приблизительно 30-го сентября 2002 года, в округе Онондага, Северном районе города Нью-Йорк, обвиняемый,

ДЖОН МУРТАРИ,

незаконно находился в федеральном здании Джеймс М. Хейнли на участке, приобретенном для использования Соединенными Штатами и находящемся под их юрисдикцией, после законного требования покинуть здание лично, направленное ему уполномоченным сотрудником Федеральной Службы Охраны.

Авторский тест**на определение уровня владения студентами лингвистическими знаниями****I. Answer the questions (Ответьте на вопросы)**

1. What does the law usually shape? (Что такое закон?)
2. What mediatory role does the law usually play? (Какую посредническую роль играет закон?)
3. What forms of government in the Russian Federation do you know? (Какие формы государственного правления вы знаете?)
4. What are the three branches of power do you know? (Какие три ветви власти вы знаете?)
5. What can influence the formation of law? (Какие факторы влияют на разработку закона?)
6. What types of law do you know? (Какие виды права вы знаете?)
7. What type of law regulates social conduct endangering to the property, health, and moral welfare of people? (Какое право регулирует общественные отношения, связанные с причинением вреда имуществу и здоровью человека?)
8. What does civil law usually deal with (Что регулирует гражданское право?)
9. What type of law applies to assets held for investment and financial security? (Какое право регулирует финансовые отношения и инвестиции?)
10. What areas does international law include? (Какие направления включает в себя международное право?)
11. What functions of administrative law do you know? (Какие функции выполняет административное право?)
12. What is employment law? (Что такое трудовое право?)

II. Decide whether the following statements are true or false (Скажите, являются ли данные утверждения правдой или неправдой).

1. The Constitution is the highest law of the country (Конституция является высшей формой власти в стране).

2. The Preamble is an introduction that explains why the Constitution was written (Преамбула является вступительной частью, где объясняется почему была написана Конституция).

3. The United States has a constitutional form of government (Соединенные Штаты Америки имеют конституционную форму правления).

4. The government should serve its citizens (Государство должно служить своим гражданам).

5. The rights mustn't be respected by the government (Государство не обязано уважать права своих граждан).

Задание
на определение уровня владения студентами лингвистическими
умениями и навыками

TEST
(Задание)

I. You will hear the text about Legal Profession. Choose the best way to complete the sentences according to the text (Вы услышите текст о профессии юриста. Закончите данные предложения, выбрав правильный вариант ответа).

1. England has two different kinds of lawyers: (В Англии существует два вида юристов:)
 - a) solicitors and barristers (солиситоры и барристеры)
 - b) barristers and legal executives (барристеры и судебные исполнители)
 - c) solicitors and judges (солиситоры и судьи)
2. Solicitors work on court cases of clients (Солиситоры работают по судебным делам клиентов ...)
 - a) in the court (в суде)
 - b) outside the court (за пределами здания суда)
 - c) at home (дома)
3. is a governing body of solicitors (.... – это исполнительный орган солиситоров)
 - a) the Bar (Коллегия адвокатов)
 - b) the Highest Court (Суд высшей инстанции)
 - c) Law Society (Ассоциация юристов)

4. The highest level of barristers have the title of (Высший уровень барристеров называется ...)

- a) Queen's Counsel (Судебное представительство королевы)
- b) Queen's Advocate (Юридическое представительство королевы)
- c) Senior Barrister (Старший барристер)

5. The status to the barrister is bestowed by the Queen on the advice of (Статус барристера присуждается королевой по совету ...)

- a) the Lord Chancellor (Лорд-канцлера)
- b) Prime Minister (Премьер Министра)
- c) the Attorney-General (Генерального прокурора)

6. A would be barrister must first be registered (Барристер должен быть членом...)

- a) as a member of Law Society (Юридического сообщества)
- b) as a student member of one of the four Inns of Court (Корпорации адвокатов)
- c) as a member of the Bar (Коллегии защитников)

7. Many people believe the distinction between barristers and solicitors (Многие считают, что разницу между барристерами и солиситорами следует ...)

- a) should be adopted (принять)
- b) should be eliminated (устранить)
- c) should be kept (сохранить)

8. Judges are chosen from (Судей выбирают из ...)

- a) a junior counsel (младших юрисконсультов)
- b) the most senior barristers (старших барристеров)
- c) managing clerks (клерк-распорядителей)

9. Solicitors have the right to speak in the lowest Courts when the case is one of ... (Солиситоры имеют право выступать в судах низшей инстанции по делу...)

- a) murder (убийство)

b) petty crimes (мелкое хулиганство)

c) terrorism (терроризм)

10. Barristers are experts ... (Барристеры являются экспертами ...)

a) in representing clients in court (в защите интересов клиентов в суде)

b) in interpretation of the law (в интерпретации законов)

c) in writing legal letters (в составлении юридических документов)

II. Match the words with their synonyms (Сопоставьте близкие по значению слова).

1. government (правительство)	A. lawful, rightful (законный)
2. judge (судья)	B. authority, right (власть)
3. legal (законный)	C. offender, lawbreaker (преступник)
4. legislation (законодательство)	D. the public, mankind (общество)
5. to suspect (подозревать)	E. state, administration (правительство)
6. criminal (преступник)	F. to mistrust, to doubt (подозревать)
7. law (закон)	G. sufferer, innocent (жертва)
8. power (власть)	H. adjudicator, arbiter (судья)
9. society (общество)	I. constitution, code (законодательство)
10. victim (жертва)	J. regulation, statute (закон)

III. Choose the most suitable word or phrase to complete each sentence (выберите правильный вариант ответа, чтобы закончить предложение).

1. The policemen following the robbers were in ... clothes (Полицейский преследовал преступника, одетого в ... одежду)

A. plain (ровную)

C. ordinary (повседневную)

B. normal (нормальную)

D. simple (простую)

2. The two old ladies were ... of their purses (У двух молодых леди ... кошельки).

A. stolen (украли)

C. attacked (напали)

B. robbed (ограбили)

D. snatched (похитили)

3. At the end of the story, the hero manages to arrest the ... (В конце истории герою удалось арестовать...).

A. offenders (правонарушителя) C. villains (злодея)

B. wrongs (правонарушение) D. evils (зло)

4. Charles could not ... having been at the scene of the crime (Чарльз не мог ..., что он был на месте преступления).

A. refuse (отказать) C. object (возражать)

B. deny (отрицать) D. alter (сменить)

5. As there was no evidence, the judge dismissed the ... (В виду отсутствия улик, судья распустил...).

A. trial (судебный процесс) C. witness (свидетеля)

B. court (суд) D. case (дело)

6. I had to answer question A because it was (Мне нужно было ответить на вопрос А, поскольку он был ...)

A. compulsory (обязательным) C. necessary (необходимым)

B. a must (принудительным) D. an obligation (обязательством)

7. If your dog damages your neighbour's property, you could be (Если ваша собака ворвалась в дом соседа, вы будете ...)

A. guilty (виновным) C. liable (нести ответственность)

B. offender (правонарушителем) D. criminal (преступником)

8. After ten years in prison, Stephen was ... and set free (Проведя в тюрьме 10 лет, Стивен был ...).

A. pardoned (помилован) C. released (освобожден)

B. innocent (невиновен) D. forgiven (прощен)

9. The detective inspector told the young ... to make some tea (Инспектор уголовной полиции попросил молодого ... заварить чай).

A. officer (офицера) C. official (чиновника)

B. guardian (законного представителя) D. police (полицию)

IV. Use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line (Преобразуйте слова в каждой строке

таким образом, чтобы они лексически и грамматически соответствовали содержанию текста).

Arthur's life of crime

At his last trial, nobody believed in Arthur's (1) He	INNOCENT
had been accused of the (2) ... of a valuable Chinese vase,	THIEF
and was also charged with ten other (3) ... The value of	OFFEND
the (4) ... goods was said to be over £20,000. Arthur said	STEAL
in his own (5) ... that the vase had been put into his car	DEFEND
(6) He also pointed out that the Chinese vase was a	ACCIDENT
fake, and was almost (7) The judge did not believe	WORTH
Arthur's story. He told Arthur he was a hardened (8) ...	CRIME
and that he deserved a severe (9) ... Then	PUNISH
the judge sentenced Arthur to five years' (10) ...	PRISON
Arthur just smiled. He had spent most of his life in prison	
and so he was used to it.	

(Преступная жизнь Артура

Во время последнего судебного разбирательства никто не верил в 1) **невиновность** Артура. Его обвиняли в 2) **краже** очень дорогой китайской вазы, а также в десяти других 3) **преступлениях**. Общая стоимость 4) **украденных** товаров оценивалась в 20,000 евро. В свою 5) **защиту** Артур утверждал, что ваза оказалась в его машине 6) **случайно**. Также, он добавил, что ваза была не настоящая и почти 7) **ничего не стоила**. Судья не поверил в историю Артура. Он сказал, что преступление совершено при 8) **отягчающих обстоятельствах**, и Артур заслуживает сурового 9) **наказания**. Судья приговорил Артура к 10) **тюремному заключению** сроком на 5 лет, на что Артур улыбнулся, поскольку большую часть жизни Артур провел в тюрьме, и она стала ему домом).

V. Read texts A – G and choose corresponding headings 1 – 8. Use each letter once only. There is one unnecessary heading (Прочитайте тексты А-Г и сопоставьте их с заголовками 1-8. Один заголовок лишний).

TEXTS (тексты):

A. The presumption of innocence is a legal right that the accused in criminal trials has in many modern countries. The burden of proof is thus on the prosecution. It has to collect and present enough compelling evidence to convince the jury of the fact that beyond a reasonable doubt the accused has broken the law. In case of remaining doubts, the accused is to be acquitted.

(Презумпция невиновности – это предусмотренное законом право, которым обладают обвиняемые в разного рода преступлениях во многих странах. Бремя доказательства лежит на стороне обвинения. Сторона обвинения должна собрать и предоставить достаточно улик и доказательств, чтобы убедить присяжных в том, что обвиняемый нарушил закон. Если у присяжных остались сомнения, обвиняемый должен быть оправдан).

B. Sarah and Lisa always enjoyed hanging out at the mall. But one Saturday, after shopping for jeans, Sarah pulled a new shirt out of her bag. Lisa didn't remember seeing her buy it. 'I didn't,' Sarah told her. 'I lifted it.' Lisa was upset and puzzled. Stealing didn't seem like something Sarah would do. Sometimes people do not realize the consequences of this crime.

(Сара и Лиза проводили много времени в торговом центре. Однажды в субботу, совершая очередные покупки, Сара вытащила из сумки новую рубашку. Лиза была удивлена, поскольку она не помнила, что Сара покупала рубашку. Сара сказала, что украла ее. Лиза была озадачена. Это не было похоже на Сару. Иногда люди не осознают содеянного).

C. Even families living in so called 'safe' neighborhoods are concerned. They may feel safe today, but there is always a reminder that violence can intrude at any moment. Polly Klaas and her family no doubt felt safe in Petaluma, California. But on October 1, 1993, she was abducted from her suburban home during a sleepover. If she can be abducted and murdered, so can nearly any other child.

(Иногда люди, проживающие в безопасных районах города, тоже могут быть подвергнуты опасности. Сегодня они ни чем не обеспокоены, но они не должны терять бдительность. Полли Клаас со своей семьей, без сомнения, чувствовали себя в безопасности в Петалуме, штата Калифорния. Однако однажды ночью, 1-го октября 1993 года она была похищена из своего родного дома, не смотря на то, что жила в безопасном районе).

D. The Internet is a great place to find information, make friends, keep in touch with others, and do business. There always are other sides as long as there is a criminal element. As our world becomes more computerized and ever more interconnected, different kinds of computer crimes will continue to grow. These include breakins of computers to get trade secrets or illegal entry for the thrill and challenge.

(Интернет – это огромные возможности в поиске необходимой информации, друзей, поддержании отношений и ведении дел. Но несмотря на все преимущества, интернет может быть опасным. Поскольку наш мир становится более компьютеризированным, растет уровень кибер-преступности, например, взлом компьютера с целью похитить секретные данные).

E. Movie violence these days is louder and bloodier than ever before. When a bad guy was shot in a black and white Western, the most we saw was a puff of smoke and a few drops of fake blood. Now the sights, sounds, and special effects often jar us more than the real thing. Slow motion and pyrotechnics conspire to make movies and TV shows more gruesome than ever.

(Уровень насилия в фильмах растет с каждым днем. Когда в фильме показывают сцену убийства, мы видим облако дыма и фальшивую кровь. Специальные звуки и спецэффекты производят на нас большее впечатление, чем что-то реальное, настоящее. Они делают фильм захватывающим).

F. University of Illinois psychologist Leonard Eron studied children at age eight and then again at eighteen. He found that television habits established at the age of eight influenced aggressive behavior through childhood and adolescent

years. The more violent were the programs preferred by boys in the third grade, the more aggressive was their behavior, both at that time and ten years later.

(Психолог университета штата Иллинойс Леонард Ерн исследовал психологию детей в возрасте восьми лет, а затем этих же детей в возрасте восемнадцати лет. В ходе исследования он выявил, что телевизионные привычки, приобретенные в возрасте восьми лет, напрямую связаны с агрессивным поведением в более старшем возрасте. Чем больше передач и фильмов с содержанием сцен насилия ребенок смотрел в юном возрасте, тем более агрессивным он становился в более старшем возрасте).

G. In the debate about execution and human dignity, supporters and opponents of the death penalty have found very little common ground. Since the 18th century, those who wish to abolish the death penalty have stressed the significance of requiring governments to recognize the importance of each individual. However, supporters of this penal practice see nothing wrong with governments deliberately killing terrible people who commit terrible crimes.

(Споры о том, чтобы узаконить смертную казнь, идут по сей день. Однако, стороны, выступающие в поддержку и против данного вида наказания, до сих пор не могут прийти к общему мнению. Начиная с 18 века, те, кто выступает за отмену смертной казни, настаивают на том, чтобы государство признало значимость каждого индивидуума. Однако, люди, которые поддерживают введение смертной казни, считают, что опасные преступники должны быть сурово наказаны).

HEADINGS (заголовки):

1. CAPITAL PUNISHMENT (высшая мера наказания)
2. SHOPLIFTING (кража в магазинах).
3. CRIME PREVENTION (борьба с преступностью).
4. KIDNAPPING (похищение людей).
5. FRIGHTENING CHANGES (пугающие изменения).
6. LONG TERM EFFECT (долгосрочный эффект).

7. VIRTUAL GAME (виртуальная игра).

8. GUILTY OR NOT GUILTY? (виновен или невиновен?)

V. Translate the sentences into English (Переведите предложения на английский язык).

1. Очевидно, что закон необходим в интересах общества.
2. Иначе людям пришлось бы жить по закону джунглей.
3. К сожалению, создать совершенные законы не просто.
4. Следовательно, каждое сообщество пытается установить свои собственные правила поведения.
5. Однако закон не может удовлетворить всех.
6. В любом случае, несовершенные законы лучше беззакония.
7. Закон обладает высшей юридической силой среди всех остальных источников права.
8. При отсутствии четких определений закона, судьи имеют полномочия и обязанность творить право, создавая прецеденты.
9. Наказание может использоваться для формирования у индивидуума приемлемой модели поведения и социальных поступков.
10. Суд — это государственный орган, осуществляющий правосудие и рассматривающий уголовные, административные, гражданские и иные категории дел в процессуальном порядке, установленном законом конкретного государства.

Анкета

самооценки профессионально-значимых личностных качеств и готовности к профессиональной деятельности

Оцените по десятибалльной шкале свои качества и способности (где 10 означает полное согласие и несомненное наличие данного качества/признака, а 1 – это категорическое несогласие и отсутствие либо неявное проявление этого качества/признака).

Личные качества и способности	Баллы									
1. Стремление помогать людям	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Справедливость	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Непреклонность в защите законности	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Принципиальность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Высокий уровень правосознания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Честность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Гражданское мужество	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Чувство долга	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Ответственность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Добросовестность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Стрессоустойчивость	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Выносливость	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Самообладание	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Рефлексивность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Оперативность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Эрудированность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Наблюдательность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Проницательность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Интуиция	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Толерантность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Вежливость	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22. Тактичность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. Исполнительность.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Совестьливость	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Вежливость	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

**Тематическое содержание
курса обучения иностранному языку по специальности «Юриспру-
денция»**

I. General Introductory Part

My Biography (Моя биография)

1. About Myself (О себе)
2. A Typical Family in Russia (Типичная российская семья)
3. A Typical Family in Britain (Типичная британская семья)
4. A Biography of a famous lawyer (Биография известного юриста)

My Education (Мое образование)

5. Education in Britain (Образование в Великобритании)
6. Education in the USA (Образование в США)
7. Education in Russia (Образование в России)
8. Ulyanovsk State University (Ульяновский Государственный универси-
тет)
9. Bachelor of Law Course (Бакалавр юридических наук)
10. Master of Law Course (Магистр юридических наук)

My Future Profession (Моя будущая профессия)

11. Career Planning (Планирование карьеры)
12. Looking for a Job (Поиск работы)
13. How to Write a Resume (Как писать резюме)
14. Going for an Interview (Собеседование)
15. First Impression Count (Первое впечатление)
16. Legal Profession (Профессия юриста)

17. Job Satisfaction (Удовлетворенность работой)

Hobbies and Interests

18. My Hobbies and Interests (Интересы и увлечения)

19. Leisure Activities in Russia (Досуг в России)

20. Leisure Activities in the United Kingdom and the U.S. (Досуг в Великобритании и в соединенных штатах)

21. Turning Hobbies into Profession (Как превратить хобби в профессию)

All over the World (Вокруг света)

22. Great Britain, London (Великобритания, Лондон)

23. The USA, Washington (США, Вашингтон)

24. Russia, Moscow (Россия, Москва)

25. Ulyanovsk (Ульяновск)

26. Travelling (Путешествия)

27. Business Trips (Бизнес-путешествия)

Outstanding People (Знаменитые люди)

28. Well-known Personalities in Russia (Знаменитые люди России)

29. Well-known Personalities in the United Kingdom and the U.S. (Знаменитые люди Великобритании и США)

30. Famous People in Law (Выдающиеся юристы)

II. Professionally Integrated Part*Fundamentals of Law (Основы права)*

31. What is law? (Что такое право?)

32. Forms of Government in the Russian Federation (Формы правительства в Российской Федерации)

33. Forms of Government in the United Kingdom
(Формы правительства в Соединенном Королевстве)
34. How the U.S. Government is Organized
(Формы правительства в США)

Law (Закон)

35. Civil Rights and Liberties (Гражданские права и свободы)
36. Classification of Crimes and Types of offenders (Классификация преступлений и типы преступников)
37. Criminal and Civil Procedures (Уголовные и гражданские дела)
38. Punishment of offenders (Наказание преступников)

Types of Law (Виды права)

39. Civil Law (Гражданское право)
40. Criminal Law (Уголовное право)
41. Family Law (Семейное право)
42. Commercial Law (Коммерческое право)
43. Tax Law (Налоговое право)
44. Contract Law (Договорное право)
45. Tort Law (Деликтное право)
46. Property Law (Имущественное право)
47. Employment Law (Трудовое право)