

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Южно-Уральский государственный университет  
(национальный исследовательский университет)»  
Юридический институт  
Кафедра Профессиональной подготовки и управления  
в правоохранительной сфере

«РАБОТА ПРОВЕРЕНА»

Рецензент

Заведующий кафедрой гражданского  
права и гражданского процесса  
УралГУФК, д.ю.н., доцент

\_\_\_\_\_/А.Д. Магденко/

«ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ»

Заведующий кафедрой

д.п.н., доцент

\_\_\_\_\_/З.Р. Танаева/

«\_\_»\_\_\_\_\_2016 года

Формирование профессиональных компетенций будущих юристов на основе  
контекстного обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ЮУрГУ-40.04.01.2014. 89 ВКР

Консультант

Доцент кафедры, к.п.н., доцент

\_\_\_\_\_/Г.А. Казарцева/

«\_\_»\_\_\_\_\_2016 года

Руководитель работы

Доцент кафедры, к.п.н.

\_\_\_\_\_/И.А. Беленько/

«\_\_»\_\_\_\_\_2016 года

Автор работы

Студент группы Ю - 307

\_\_\_\_\_/К.Н. Шантарина/

«\_\_»\_\_\_\_\_2016 года

Нормоконтролер

Специалист кафедры по УМР

\_\_\_\_\_/С.Г. Кондратьева /

«\_\_»\_\_\_\_\_2016 года

Челябинск, 2016

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Южно-Уральский государственный университет  
(национальный исследовательский университет)»  
Юридический институт  
Кафедра Профессиональной подготовки и управления  
в правоохранительной сфере

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
д.п.н., доцент З.Р. Танаева  
« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2014 года

### ЗАДАНИЕ

на выпускную квалификационную работу студента

Шантаринной Ксении Николаевны

Группа Ю - 307

1. Тема работы Формирование профессиональных компетенций будущих юристов на основе контекстного обучения

утверждена приказом по университету от \_\_\_\_\_ № \_\_\_\_.

2. Срок сдачи студентом законченной работы 13.01.2017 года.

3. Исходные данные к работе

Определение тематики работы совместно с научным руководителем. Подбор базы нормативных документов и правовых актов, научной литературы, статей в специализированных периодических изданиях, составление плана работы.

4. Перечень вопросов, подлежащих разработке:

- Формирование профессиональных компетенций будущих юристов.
- Возможности контекстного обучения в формировании профессиональных компетенций студентов-юристов.
- Формы и методы контекстного обучения будущих юристов.
- Лекции как условие погружения студентов-юристов в профессионально практический контекст.

- Эффективные виды учебной работы в условиях квазипрофессионального обучения.
- Формирование профессиональных компетенций студентов-юристов в учебно-профессиональной деятельности.

5. Иллюстративный материал нет

Общее количество иллюстраций 0

6. Дата выдачи задания «1» ноября 2014 года

Руководитель \_\_\_\_\_ /И.А. Беленько/

Задание принял к исполнению \_\_\_\_\_ /К.Н. Шантарина/

## КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН

Наименование этапов выпускной квалификационной работы	Срок выполнения этапов работы	Отметка руководителя о выполнении
1. Составление плана работы, подбор литературы	01.11.2014- 01.02.2015	
2. Подготовка реферата, введения	01.02.2015 – 20.04.2015	
3. Написание основной части работы. Согласование с руководителем	20.04.2015 – 01.09.2016	
4. Написание заключения	01.09.2016 – 01.12.2016	
5. Нормоконтроль	15.12.2016 – 30.12.2016	
6. Представление работы на отзыв руководителю и на рецензирование	30.12.2016 – 10.01.2017	
7. Представление работы на кафедру	13.01.2017	

Заведующий кафедрой \_\_\_\_\_ /З.Р. Танаева /

Руководитель работы \_\_\_\_\_ /И.А. Беленько /

Студентка \_\_\_\_\_ /К.Н. Шантарина /

## АННОТАЦИЯ

Шантарина К.Н. Формирование профессиональных компетенций будущих юристов на основе контекстного обучения – Челябинск, ЮУрГУ, гр. Ю – 307, 2016. – 101 с., библиографический список – 95 наименований, 2 приложения.

**Объектом** исследования является общее отношение, складывающееся в сфере реализации контекстного обучения юристов в вузе.

**Цель** работы – теоретически обосновать эффективность формирования профессиональных компетенций будущих юристов на основе контекстного обучения.

**Задачи:**

1. Изучить понятие «профессиональная компетенция» будущих юристов.
2. Исследовать процесс формирования профессиональных компетенций будущих юристов.
3. Раскрыть сущность и содержание контекстного обучения, направленного на формирование профессиональных компетенций будущих юристов.

**Результаты работы (положения, выносимые на защиту):**

1. Формирование профессиональной компетентности будущих юристов представляет собой целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее овладение обучающимися высшей юридической квалификацией, необходимой для исполнения должностных обязанностей, решения новых классов задач в области профессиональной деятельности и постоянного профессионального самосовершенствования.
2. Управление процессом формирования профессиональных компетенций будущих юристов понимается как единая система определения целей, отбора содержания, организационного обеспечения процесса подготовки выпускника на основе выделения компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессиональной деятельности.
3. Контекстный подход к обучению юристов ориентирован на доминирование активности студентов в процессе обучения, широкое взаимодействие обучающихся с преподавателем и друг с другом, погружение студентов в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем, оптимальную для выработки профессионально значимых качеств будущего специалиста.
4. Применение контекстного подхода способно интенсифицировать процесс формирования профессиональных компетенций будущих юристов: повысить уровень самосознания студентов, их интерес к изучаемой профессии, эффективность применения знаний на практике.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	8
1 СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ.....	13
1.1 Формирование профессиональных компетенций будущих юристов.....	13
1.2 Возможности контекстного обучения при формировании профессиональных компетенций будущих юристов.....	21
1.3 Формы и методы контекстного обучения будущих юристов: отечественный опыт .....	27
2 ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВЫХ ФОРМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ.....	32
2.1 Характеристики контекстных форм и методов, используемых в системе высшего юридического образования .....	32
2.2 Эффективные виды учебной работы в условиях квазипрофессионального обучения.....	39
2.3 Формирование профессиональных компетенций студентов-юристов в учебно-профессиональной деятельности.....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	83

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность.* Современные социально-экономические условия развития России и возрастающая конкуренция на рынке труда, выдвигают новые требования к профессиональной компетентности выпускников юридических вузов и их интеллектуальному потенциалу. Компетентностный подход как методологическое основание современного образования определяет стратегию и тактику формирования профессиональной компетентности будущих юристов: приоритетную ориентацию на цели образования, качество образования, самоопределение, самореализацию, социализацию и развитие индивидуальности обучаемого. В качестве цели при реализации компетентностного подхода в профессиональном юридическом образовании выступает формирование компетентного юриста, обладающего всеми необходимыми компетенциями в профессиональной деятельности. Компетентностный подход позволяет осуществлять отбор содержания профессионального образования в соответствии с потребностями личности, выбор методов и технологий обучения, способствующих развитию самостоятельности, инициативности, критического мышления у обучающихся, и ориентирующих их на опыт успешной профессиональной деятельности в юридической отрасли.

Воспитание социально и профессионально активной личности требует от педагогов современной высшей школы применения новых методов, приёмов и форм работы. Чтобы сформировать компетентного выпускника юриста, необходимо применять методы обучения и технологии, развивающие, прежде всего, познавательную, коммуникативную и личностную активность современных студентов. Поэтому в последние годы в образовательном процессе распространение получили контекстные методы обучения (дискуссионные обсуждения профессиональных проблем; анализ ситуативных юридических задач (кейсов); деловые и ролевые игры; проведение консультаций в студенческой юридической клинике и др.).

Ученые выделяют несколько преимуществ контекстных методов обучения в сравнении с традиционными: индивидуализация обучения; возможность емко представить любой объем учебной информации; упрощение процесса усвоения учебного материала; активизация познавательной деятельности студентов; развитие практических навыков.

***Степень разработанности.*** В настоящее время широко предпринимаются активные исследования по проблеме использования контекстных методов на всех уровнях образования. Исследователи акцентируют значение взаимодействия (Б.Ц. Бадмаев, П.Д. Гаджиева, Д.И. Кавтарадзе, М.В. Кларин, Т.А. Мясоед); развития навыков общения личности (Л.К. Гейхман, Л.В. Зарецкая, Д.А. Махотин); приобретения социального опыта (Л.Н. Куликова). Данные исследований Н.В. Ключевой, Е.В. Сидоренко, Л.А. Петровской, свидетельствуют о влиянии контекстных методов обучения на самооценку, самочувствие, потребности, установки субъектов образовательного процесса.

Применение контекстных методов в высшей школе является обязательным требованием федеральных государственных образовательных стандартов. Однако внедрение их в практику учебного процесса происходит медленно. Многие преподаватели вузов недостаточно осведомлены о сущности контекстного обучения, к тому же чувствуют себя методически не подготовленными к систематическому использованию контекстных методов в педагогической деятельности. И, несмотря на наличие огромного количества исследований в области новых образовательных технологий, в педагогической практике продолжают доминировать традиционные методы.

Таким образом, возникают противоречия между: возможностями повышения эффективности процесса подготовки будущих юристов и ограниченностью использования контекстных методов; формирующим потенциалом контекстных методов и недостаточной методической подготовленностью преподавателей; возможностями применения контекстных



методов обучения в образовательном процессе вуза и недостаточной изученностью их роли для подготовки будущих юристов.

**Объект исследования** – процесс формирования профессиональной компетентности будущих юристов.

**Предмет исследования** – контекстные методы как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов.

**Цель и задачи исследования.** Цель – теоретическое обоснование использования контекстных методов в юридическом образовании и разработка предложений по совершенствованию преподавания юридических дисциплин с использованием контекстных методов.

Задачи:

1. Уточнить сущность и содержание профессиональной компетентности будущего юриста.

2. Выявить сущность и возможности контекстных методов обучения, их для формирования профессиональных компетенций студентов-юристов.

3. Исследовать зарубежный опыт использования контекстных методов в преподавании права.

4. Дать характеристику контекстных форм и методов, используемых в системе высшего юридического образования.

5. Разработать рекомендации по использованию контекстных методов в обучении будущих юристов.

**Методы исследования.** Методологическую основу составили: диалектический подход при обосновании связей и зависимостей явлений в образовательном процессе, условий формирования профессиональной компетентности студентов-юристов; системный подход при изучении целостной системы взаимосвязанных подсистем преподавания и учения, форм, средств и методов обучения; компетентностный подход при определении целей юридического образования в высшей школе, изучении возможностей контекстных методов обучения для формирования профессиональной

компетентности будущих юристов; контекстный подход при отборе контекстных методов учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. Для решения поставленных задач использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: анализ, синтез, обобщение, систематизация, моделирование; наблюдение, анкетирование, сравнение.

**Научная новизна:** содержательная часть профессиональных компетенций, формируемых у студентов юридических вузов; представлено обобщение сущности основных признаков контекстных методов обучения, используемых в процессе преподавания юридических дисциплин, дана их характеристика; уточнена номенклатура контекстных методов обучения, применяемых в процессе преподавания юридических дисциплин.

**Практическая применимость.** Результаты исследования позволяют оптимизировать выбор методов организации образовательного процесса с учетом специфики высшего юридического образования, могут быть использованы для совершенствования процесса формирования профессиональной компетентности будущих юристов.

***Положения, выносимые на защиту:***

1. Формирование профессиональной компетентности будущих юристов представляет собой целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее овладение обучающимися высшей юридической квалификацией, необходимой для исполнения должностных обязанностей, решения новых классов задач в области профессиональной деятельности и постоянного профессионального самосовершенствования.

2. Управление процессом формирования профессиональных компетенций будущих юристов понимается как единая система определения целей, отбора содержания, организационного обеспечения процесса подготовки выпускника на основе выделения компетенций, гарантирующих высокий уровень и результативность профессиональной деятельности.

3. Контекстные методы обучения ориентированы на доминирование активности студентов в процессе обучения, широкое взаимодействие обучающихся с преподавателем и друг с другом, погружение студентов в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем, оптимальную для выработки качеств будущего специалиста.

4. Применение контекстных методов способно интенсифицировать процесс формирования профессиональных компетенций будущих юристов: повысить уровень самосознания студентов, их интерес к изучаемой профессии, эффективность применения знаний на практике.

***Апробация результатов работы.*** Апробация результатов работы осуществлялась посредством: выступления с докладами на международной научно-практической конференции «Управление в правоохранительной сфере: направления развития теории и практики» (г. Челябинск, 2014 г., 2015 г.); публикаций научных статей, отражающих основные результаты научного исследования<sup>1</sup>.

***Структура и объем выпускной квалификационной работы.*** Работа включает введение, две главы, заключение, библиографический список цитируемой литературы и приложения.

---

<sup>1</sup>Шантарина К.Н. Контекстное обучение в подготовке юристов // IV ежегодной Международной научно-практической конференции «Управление в правоохранительной сфере: направление развития теории и практики», 22 апреля 2016 г. / отв. ред. З.Р. Танаева. – Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2016. – С. 85-87

# 1 СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

## 1.1 Формирование профессиональных компетенций будущих юристов

Формирование профессиональной позиции является длительным и многоплановым процессом, основы которого закладываются на разных стадиях профессионального становления личности. Если рассматривать позицию как статус личности, отношение ее к каким-либо явлениям и как некую роль, то можно определить профессиональную позицию через систему отношений к профессиональной деятельности. Профессиональная позиция является базой профессионального становления и развития специалиста, она определяет его отношение к трудовой деятельности, профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию в профессии. В этой связи очень важно сформировать профессиональную позицию у представителей юридической деятельности. Профессиональная деятельность юриста отличается повышенными требованиями к ней как общества, так и государства. Она характеризуется наличием властных полномочий и относится к государственной деятельности, включая в себя нормотворческую, правоприменительную, правоохранительную, экспертно-консультационную, педагогическую и другие виды деятельности. Все вышесказанное указывает на значимость формирования профессиональной позиции будущего юриста.

К проблеме профессиональной компетентности специалиста существует ряд подходов. Вехой в осознании проблемы формирования компетентного специалиста в области образования стали исследования 80-90-х годов XX века. Существенный массив исследований посвящен проблеме развития профессионально-педагогической компетентности: работы В.А. Адольфа, Е.В. Бондаревской, Н.В. Кузьминой и др. В ряде диссертационных исследований

конца 90-х годов XX века - И.И. Богдановой, М.В. Волковой, В.Г. Виноградского, Э.Ф. Зеера, Н.М. Пруткиной, Т.А. Симаковой, В.И. Тихоновой, А.Э. Штейнмеца и др., в которых авторы обращаются к изучению профессионализации будущих педагогов. Н.В. Кузьмина выделяет специально-педагогическую, научно-педагогическую, методическую и другие виды компетентности; Т.С. Полякова - историко-методическую компетентность; Э.А. Максимова - социально - психологическую; А.А. Реан и Е.С. Алешина - дифференциально - психологическую компетентность; Т.Б. Руденко - дидактико-методическую компетентность; С.Я. Батышев, В.А. Скаун, Ю.А. Якуба - предметно - практическую компетентность и др. Именно в работах этих авторов заложены основные подходы к исследованию проблем формирования профессиональной компетентности специалистов различного профиля.

В связи с тем, что профессиональная позиция является компонентом жизненной позиции важно понимать особенности ее формирования на разных стадиях становления личности. Согласно психологическим теориям жизненная позиция формируется в юности, это возраст профессионального самоопределения. Он приходится на период завершения школьного обучения и начало профессиональной подготовки в вузе. Специалист в области психологии профессиональной деятельности Ф. Зеер говорит о том, что профессиональная позиция формируется уже в процессе осуществления трудовой деятельности на этапе первичной профессионализации. При этом сам же автор отмечает, что многие молодые люди разочаровываются в собственном профессиональном выборе на разных стадиях профессионального становления<sup>1</sup>.

Данное утверждение позволяет нам утверждать о необходимости не стихийного формирования профессиональной позиции, которое может привести к негативным результатам, а важности организации целенаправленного и грамотно организованного процесса. Такой организованный осознанный и управляемый процесс поэтапного культурного профессионального восхождения юриста можно

---

<sup>1</sup>Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер Г.М. Романцев / Педагогика. - 2002. - № 3, с.26

определить как принцип регулируемого эволюционирования, сформулированный Д. Ф. Ильясовым. Причем считаем, что данное формирование профессиональной позиции будет успешным через коммуникации будущего юриста с компетентными специалистами в этой области, через освоение юридической роли в профессиональном общении. Таким образом, под формированием профессиональной позиции будущего юриста будем понимать организованный процесс освоения профессиональной роли юриста, его культурного восхождения путем определения его потребности в общении через профессиональные коммуникации<sup>1</sup>.

Чтобы выстроить именно организованный процесс формирования профессиональной позиции будущего юриста, необходимы конкретные условия, оформленные в определенной методике, то есть, совокупность методов, средств, приемов, которые позволяют провести работу целесообразно.

В основе реализации методики формирования профессиональной позиции будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе мы заложили четыре подхода: подход ориентированный на понимание будущим юристом значимости профессионального самосовершенствования, заложенного в формировании его профессиональной позиции; подход подразумевающий понимание глубинных смыслов нормативно-правовых документов и других информационных источников, осознание связи правовой сферы с историческими, политическими и религиозными процессами; подход предполагающий множество позиций внутри жизненной и непосредственно профессиональной позиции будущих юристов; подход принимающий во внимание феномены уникальности и неповторимости личности, он оптимальным образом развивает личностные и профессиональные качества юриста в учебно-профессиональной деятельности. Иначе говоря: акмеологический, герменевтический, доминантно-позиционный и личностно-деятельностный подходы.

---

<sup>1</sup>Райцев А.В., Тахохов Б.А. О профессиональной компетентности выпускника вуза //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. №4, с. 76

Формирование профессиональной позиции будущих юристов невозможно без некой базы – фундамента. Мы решили использовать в качестве основы образовательные программы по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция (уровень бакалавриата), 40.04.01 юриспруденция (уровень магистратуры). Из анализа образовательных программ (как количественных, так и качественных характеристик требований) компетентностный подход, заложенный в основу ФГОС ВПО по направлению подготовки магистр, направлен в целом на сходный профессиональный уровень, что и подготовка бакалавров. Дополнительные компетенции формулируются для видов организационно-управленческой и научно-исследовательской деятельности магистров, которые отсутствуют в ФГОС для бакалавров-юристов.

Таким образом, мы считаем оправданным предложить схожие рекомендации по обучению на основе контекстных методов, как для бакалавров, так и магистров юриспруденции.

В исследованиях Н.С. Розова проблема профессиональной компетентности специалиста рассматривалась как совокупность 3-х основных аспектов: смыслового - включающего адекватность осмысления ситуации в более общем культурном контексте, т.е. в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки; проблемно-практического - обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке; коммуникативного - фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия<sup>1</sup>.

Подход Н.С. Розова лежит в основе разработки Государственного образовательного стандарта для специалиста любого профиля, т.к. отражает одноименные аспекты его подготовки.

---

<sup>1</sup>«Формирование познавательной активности как необходимое условие повышения эффективности подготовки юристов» Сборник «Актуальные проблемы психологического знания» / под ред. Л.Б.Шнейдер, С.К.Бондыревой/ №2 -М: ООО «Гамма цвета», 2009г., с. 42

Согласно исследованиям М.В. Волковой и А.Э. Штейнмец психологическая подготовка студентов основа профессионализма. И.И. Богданова подробно останавливается на проблеме профессионального самосознания и самоопределения обучающихся. Э.Ф. Зеер исследует и раскрывает проблемы личностно ориентированного профессионального образования. М.Н. Пруткина подробно исследует педагогические условия формирования творческого мышления учащихся в процессе обучения. В.Г. Виноградский в своем диссертационном исследовании обращает внимание на формирование готовности к организации управления. Т.А. Симакова занималась проблемами личностно-рефлексивного развития студентов. В.И. Тихонова - проблемами формирования нравственной культуры будущего специалиста в учебном диалоге<sup>1</sup>.

Учеными преимущественно осуществляется изучение отдельных сторон профессиональной компетентности, в зависимости от преподаваемого предмета. Анализ докторских диссертаций Н.А. Аксенова, В.Л. Бенина, П.Н. Новикова, А.С. Пряжникова, В.А. Скакун, Х.Ш. Тенчуриной, В.А. Федоровой, Г.Н. Романцева, кандидатских диссертационных исследований Т.А. Бенедиктовой, С.В. Ивановой, З.Х. Мадрихимовой, Е.Е. Мамаевой, Н.К. Окуневой, О.М. Кузнецовой, И.И. Хасановой, Ю.А. Якубы, Н.Е. Эммануиловой позволил обобщить различные подходы к профессиональной компетентности, повышению уровня профессионализма и различным аспектам профессионального юридического образования.

Результаты анализа показывают, что в настоящее время так и не сформировалось единого подхода к трактовке понятийного значения данной категории.

На современном этапе в системе профессионального образования компетентность занимает центральное место как основополагающая категория профессиональной подготовки кадров в образовательной организации.

---

<sup>1</sup>Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. /Департамент образования г. Москвы.- М.: Центр качества образования, 2008.-89с.



Проведенное исследование позволило определить, что формирование профессиональной компетентности у обучающихся в вузах России – это целенаправленный и организованный педагогический процесс развития способностей эффективного применения в практической деятельности системы профессиональных знаний, умений и навыков.

Главная цель формирования профессиональной компетентности студентов заключается в том, чтобы сформировать адекватную систему подготовки, вывести качество образования на более высокий уровень, обеспечивающий радикальное повышение профессионализма и профессиональной культуры кадров.

Исследователи выделяют несколько основных функций профессиональной компетентности, которые, наиболее полно отражают ее содержание:

1) информационно-коммуникативная, связана с созданием необходимого информационного потока, обуславливает развитие социально значимых связей в коллективе, включает умения четко и ясно излагать мысли, поддерживать беседу, передавать рациональную и эмоциональную информацию;

2) деятельностно-регулятивная включает организацию исполнения управленческих решений, обеспечивает корректировку труда, состоит в создании социально-психологических условий, побуждающих к продуктивному выполнению обязанностей и социально-ценностных функций в коллективе;

3) формирующе-развивающая – состоит в активном влиянии на процесс развития и саморазвития у работников социально-ценностных характеристик, а также продуктивную реализацию их творческого потенциала в трудовой деятельности;

4) аналитико-конструктивная обеспечивает овладение знаниями, которые необходимы для выполнения определенного вида деятельности, способностью к оценке обстановки, принятию решений, анализ труда и его результатов, способностью к планированию труда и его результатов, составляет основу системности всех проводимых мероприятий;

5) профилактико-воспитывающая – заключается в прогнозировании, предупреждении и ликвидации нежелательных проявлений поведения, педагогическом упреждении отклоняющегося поведения, преодолении и ликвидации негативных качеств и черт характера работника в интересах формирования и развития социально-ценностных качеств.

Все перечисленные функции взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Результатом рассматриваемого процесса является способность выпускников к осуществлению успешной деятельности по должностному предназначению. Кроме того, основным критерием результативности является степень успешности решения учебных, воспитательных и профессиональных задач.

Компетентностно-ориентированное обучение на современном этапе характеризуется тем, что даже в материалах ЮНЕСКО выделяется круг компетенций, которые уже должны рассматриваться как важный результат образования.

Идеи компетентностно-ориентированного обучения далеко не исчерпали свои возможности как в направлении развития самой компетенции, так и в практике совершенствования качества обучения.

Таким образом, определение понятия профессиональной компетентности специалиста, построение его модели и определение методологии формирования компетентной личности является важной задачей современной отечественной науки.

В этом плане интересна модель ориентировочной технологии обучения будущих юристов, предложенная И.А. Жуковой, содержащая все необходимые для достижения цели элементы. Модель контекстного обучения юристов отражает те подходы к образованию, принципы обучения, а также содержание, средства, способы и формы осуществления контроля, которые необходимо применить при создании учебно-методических комплексов контекстного типа по специальным дисциплинам.

Для наглядности используем пример лекции, проведенной Шантаринной К.Н., в рамках практического исследования предмета работы.

Для развития рефлексии будущих юристов на лекциях применялись психологические техники (упражнения, игры, притчи). Этот способ воздействия является наиболее эффективным в плане формирования профессиональной позиции по сравнению с обычными догматичными убеждениями. Использование данных техник относится как семиотической, так и имитационной обучающей модели. Сущность данной модели заключается в моделировании отдельных аспектов профессиональных ситуаций, в нашем случае правовых, в условиях учебного занятия.

Следует напомнить, что имитационная обучающая модель представляет собой смоделированную ситуацию будущей юридической деятельности. Такое моделирование основывается на теоретической информации, анализе и принятии правовых решений. Помимо прочего факультатив содержит ресурсы и третьей модели контекстного обучения - социальной. Социальная модель представляет собой типовую ситуацию, фрагмент профессиональной деятельности, которые исследуются в совместной деятельности студентов. Взаимодействие в контекстных группах (социальных моделях профессиональной среды) способствует формированию как предметной, так и социальной компетентности студента. Таким образом, социальное содержание включается в учебный процесс благодаря совместной деятельности будущих специалистов. Такая деятельность подразумевает обязательный учет личностных особенностей, предпочтений и интересов каждого, принятие группой нравственных норм коллектива.

## 1.2 Возможности контекстного обучения в формировании профессиональных компетенций студентов-юристов

В современном вузе реализуются разнообразные инновационные педагогические технологии. Дидактическая ценность этих технологий проверяется на практике. Их выбор зависит от традиции вуза, от материально-технической оснащённости образовательного процесса, от уровня профессионализма преподавателя и др. От эффективности применяемых педагогических технологий напрямую зависит качество профессиональной подготовки будущего специалиста. Для полноты характеристики изучаемой проблемы остановимся на основных понятиях данного параграфа.

Педагогическая технология, в том числе и технология обучения - это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании. Из этого следует, что современные педагогические технологии - наукоемки, поскольку они опираются на закономерности и принципы, без которых как известно, нет теории. Как заметил Больцман: «Нет ничего практичнее, чем хорошая теория». Это следует иметь в виду и при проектировании новых педагогических технологий.

Из всех, существующих в отечественной дидактике теорий, пожалуй, наиболее признанной и наиболее внедренной в учебный процесс можно с полным основанием назвать теорию развивающего обучения. У истоков которой стояли такие выдающиеся отечественные психологи и педагоги как Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и многие другие. На становление идей развивающего обучения большое и благотворное влияние оказали труды Л.С. Выготского, создателя культурно-исторической теории психического развития человека. «Культура - писал Л.С. Выготский, - и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому сама

постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития».

По его теории, переход коллективно-социальной деятельности к индивидуальной является в сущности процессом интериоризации. «Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности. При этом для каждой возрастной ступени развития личности ребенка характерны свои новообразования. «На каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе».

В условиях проблемного обучения происходит активное овладение личностью теми приемами, способами, которые наиболее характерны для любой творческой деятельности. «Чтобы научить человека творить, - писал И.Я. Лернер, - есть только один путь - научить его процедурам, то есть тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности. Все остальное выполняет вспомогательную роль. Этими процедурами являются:

1. Самостоятельный перенос (ближний и дальний) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию.
2. Видение проблемы знаковой ситуации.
3. Видение новой функции объекта.
4. Определение структуры объекта (проблемы).
5. Видение альтернативы решения или его способа.
6. Комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый применительно к возникшей проблеме».

В условиях проблемного, особенно эвристического, обучения важное значение имеет не только и не столько учебная проблема или проблемная задача, но и искусная постановка преподавателем вопросов. Вопросы в организации деятельности студентов могут побуждать их: 1) воспроизвести по памяти известную им информацию; 2) к действию репродуктивного характера; 3)

стимулировать творческое мышление, в результате которого студенты открывают, приобретают новое знание, умение.

К дидактическим теориям, которые получили в 70-80-е годы достаточно глубокую теоретическую разработку и практическое применение, можно с полным основанием отнести модульное обучение, с помощью которого удалось успешно решить целый комплекс дидактических задач.

Учебный модуль - это относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебную задачу, методические рекомендации, ориентировочную основу действий и средства контроля (самоконтроля) успешности выполнения учебной деятельности.

Разработка модульных обучающих программ показала, что процесс «конструирования» модулей позволяет «отсечь» все лишнее, всю избыточную учебную информацию, которая не только способствует, а чаще всего затрудняет усвоение нового материала. Модульный подход в обучении позволяет систематизировать и структурировать большой по объему учебный материал, и в необходимых пределах - уплотнить его.

Принцип модульности - это центральный принцип, определяющий весь подход к организации обучения: отбор целей, содержания, форм и методов обучения. В соответствии с этим принципом содержание обучения структурируется в форме отдельных блоков-модулей. Поэтому часто вместо понятия «обучающий модуль» говорят «обучающий блок», «обучающий пакет».

контекстного обучения была разработана А.А. Вербицким и его научной школой с целью преодоления наметившегося у обучающихся равнодушия к знаниям, нежелания учиться, а также с целью развития познавательных, а в конце обучения профессиональных мотивов и интересов. Основанием для формирования данной концепции явилось осознание влияния предметного и социального аспектов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности.

Основой разработки теории и технологии контекстного обучения являются:

- понимание смыслообразующего влияния предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности;
- обобщение многообразного опыта использования форм активного обучения;
- деятельностная теория обучения, развития отечественными учеными (Л.С. Выготский, Л.С. Рубенштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.).

По замыслу авторов концепции контекстного обучения, информация, чтобы получить статус профессионального знания, должна усваиваться в контексте собственного практического действия обучаемого. Действие это должно быть не чисто академическим, а приближенным к предметно технологическим и социокультурным ситуациям будущей профессиональной деятельности. Предлагаемые ситуации должны быть проблемными, отражающими проблемный характер труда. Последовательная трансформация одной формы учебной деятельности в другую все более приближается к формам организации профессиональной деятельности, не утрачивая при этом педагогических свойств и возможностей. Способствовать такой трансформации призвана система контекстного обучения.

Компьютерная технология первого поколения сохраняет в своей основе традиционные формы и методы обучения. Опора делается на классические учебники и учебные пособия, но для улучшения способа предъявления готовых знаний и усиления контроля за их усвоением используется компьютер.

Компьютерная технология второго поколения основывается на традиционном содержании, в котором используется не систематизированная комбинация из классических и модернизированных форм и методов обучения. Она поддерживается традиционными учебниками, задачками и методическими пособиями, а также современными компьютерными программами и образовательными средами, в основном сориентированными на процессы всестороннего исследования моделей реального мира.

Компьютерные технологии обучения третьего поколения - это единый образовательный процесс, основанный на междисциплинарном нетрадиционном содержании, формах, методах и средствах обучения. Компьютер в третьей модели - уже не вспомогательное средство обучения, он станет одним из важнейших элементов.

Следует иметь в виду и различать понятия «информатизации» и «компьютеризации». Суть информатизации образования в том, что для обучаемого становится доступной большая по объему информация, представленная в базовых данных, компьютерных программах, различной справочной литературе. Компьютеризация в данном случае выступает лишь частным случаем информатизации обучения.

Информационные технологии в обучении создают принципиально новую ситуацию в обучении. Они усиливают индивидуализацию обучения, становится по настоящему открытой образовательная система для внешнего мира: обучающиеся имеют доступ к гигантским массивам информации, они оказываются лишь перед выбором необходимой им информации в соответствии с их целями и целями, которые задает и корректирует преподаватель.

В частности акцент делался на ресурсы таких дисциплин, как «Профессиональная этика» и «Психология». Однако они не в полной мере отражают возможности формирования профессиональной позиции юриста, что приводит нас к мысли о необходимости введения адресной дисциплины - факультатив «Искусство публичных выступлений», как педагогическое условие формирования профессиональной позиции будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Понимая, что красивая и грамотная речь очень важна для убедительности юриста, мы именно таким образом обозначили название и содержание факультатива. Считаем, что необходимо затронуть основные темы: «Публичное выступление: понятие, функции, механизмы», «Подготовка к публичному выступлению», «Страх публичных выступлений: выявление причин и скрытых механизмов воздействия», «Коммуникативная фаза



публичного выступления», «Дискуссия в публичном выступлении», «Вопросы аудитории в публичном выступлении», «Эффекты публичного выступления: обращение к аудитории, комплименты, юмор, бессознательные сигналы, время выступления», «Использование средств наглядности в процессе выступления», «Анализ наиболее известных и успешных публичных выступлений», «Судебное красноречие юриста», «Тренинг развития коммуникативных умений». Как способ подведения итогов курса, для максимального усвоения материала студенту необходимо подготовить проект: «Успешное публичное выступление юриста», помимо подготовки теоретической части необходима и практика применения теории, иными словами студент должен применить полученные теоретические навыки и провести выступление на одну из заданных тем.

Отметим, что в данном факультативе включены три обучающие модели контекстного обучения. В нашем исследовании признается решающая роль контекстного обучения в формировании профессиональной позиции будущего юриста. Контекстное обучение определяется как обучение, в котором динамически моделируется содержание профессионального труда, создающее условия для превращения учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Такое обучение включает три модели: семиотическую, имитационную и обучающую. Так, семиотическая модель представлена непосредственно в лекционных занятиях, раскрывающих различные темы факультатива. Причем помимо классических лекций информация предоставлялась также в форме проблемной лекции, лекции с заранее запланированными ошибками, лекции-консультации и пр.

### 1.3 Формы и методы контекстного обучения будущих юристов: отечественный опыт

В современной дидактике дифференциация обучения - это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности обучающихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т.д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения, в педагогической литературе выделяют два типа дифференциации - внешнюю и внутреннюю.

Внешняя дифференциация - это разделение обучающихся на стабильно работающие группы, в которых цели, содержание образования, формы и методы обучения систематически отбираются и реализуются с учетом доминирующего типологического признака обучающихся (интересов, творческих способностей, обученности, обучаемости, работоспособности и т.д.)

Внутренняя дифференциация учитывает типологические особенности обучающихся. Внутренняя дифференциация обучающихся разделяет их на группы внутри стабильного работающего класса чаще всего временно, в зависимости от целей обучения и результатов учебной деятельности.

Личностная ориентация обучения требует преодоления педагогических стереотипов заданности целей обучения только извне, преимущественно со стороны преподавателя, ориентируясь на социально значимую модель личности, детерминированную лишь социальным заказом, например, на конкурентоспособную личность с экономически развитым мышлением. Не отказываясь от социальной детерминированности целей обучения, личностно-ориентированное обучение должно обеспечить свободное творческое саморазвитие личности с ориентацией на самооценку ее представлений, мотивов. Такая педагогическая стратегия требует учета динамики изменений в

мотивационно-потребностной сфере студента, в том числе и при изучении конкретного учебного предмета и даже темы, раздела курса.

Содержание и условия профессиональной деятельности всегда вероятны, проблемны, поэтому основной единицей профессионального обучения выступает не порция информации, не задача, решаемая по определенному образцу, а проблемная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления студента. Система профессионально-подобных ситуаций позволяет моделировать содержание образования в динамике, создает возможности интеграции знаний всех изучаемых дисциплин как средств разрешения предложенной ситуации.

Активное обучение контекстного типа предполагает пересмотр традиционного содержания предмета, его структуры и способов предъявления студентам. Центр тяжести переносится на более широкую практическую подготовку, на решение проблемных и ситуационных задач, выполнение практических заданий.

В процессе профессионального обучения одним из основных принципов обучения, охватывающих все стороны учебного процесса, является принцип сознательности, активности и мотивированности обучаемых. При этом активность в дидактическом плане выступает как предпосылка, условие и результат сознательного усвоения знаний, умений и навыков.

В контекстном обучении основной упор делается на формирование профессиональной мотивации развития личности. Поэтому содержание учебной деятельности студента формируется не только исходя из логики изучаемых предметов, но и исходя из модели профессионала, то есть логики будущей профессиональной деятельности. Это придает процессу обучения целостность, системность, обеспечивает формирование личностного смысла усваиваемых знаний. Поскольку условия и содержание профессиональной деятельности всегда вероятны, проблемны, постольку основной единицей содержания контекстного обучения выступает не порция информации, а пробная ситуация, предполагающая включение продуктивного мышления студента.

Контекстное обучение не отрицает других подходов, наоборот, предполагает использование разнообразных образовательных технологий, как в методологическом, так и в стратегическом, и тактическом плане, важно лишь соблюдение основных принципов. Построение образовательного процесса, исходя из принципов, целей обучения, содержания учебного материала, условий, контингента, направлений профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя - это сфера педагогического творчества преподавателя. Остановимся на модели действий юриста, предложенной И.А. Жуковой.

Данную модель необходимо задействовать в подготовке студентов в вузе, поскольку в ней содержится полный цикл мыслительной деятельности: от зарождения проблемной ситуации, возникновения познавательной активности до нахождения способов разрешения проблемы и обоснования их правильности. Контекстное обучение позволяет разрешить противоречия, заключающиеся в том, что традиционные формы учебно-познавательной деятельности студентов не адекватны формам профессиональной деятельности, в то время как согласно деятельностной теории А.Н. Леонтьева они должны быть адекватны, если ставить цель овладения деятельностью.

Творчество преподавателя позволяет выбрать из арсенала компонентов контекстного обучения те элементы, использование которых позволяет достичь поставленных целей. Применение технологии контекстного обучения в процессе подготовки профессионалов различных направлений деятельности целесообразно для эффективной реализации полученных знаний, умений и навыков, составляющих основу профессиональной компетентности.

Профессия юриста - это особый род занятий имеющих специальную подготовку людей, осуществляемый в соответствии с принятыми профессиональными стандартами и образующий в совокупности отрасль правовых работ, занимающую особое место в системе общественного разделения труда. Юристами являются люди, выполняющие различные виды работ: судьи,

прокуроры, адвокаты, следователи, нотариусы, корпоративные юристы. Общие правила и приемы выполнения каждой из этих работ распространяются на все направления и виды профессии юриста, сохраняя свою специфику для отдельной группы.

Специфичной для юридической профессии, для профессиональной юридической деятельности является реализация юристом имеющихся у него правовых знаний в процессе решения правовых задач. Эта специфика и определяет содержание работы юриста, всю его профессиональную карьеру.

Проектирование и конструирование дидактического комплекса профессионально-ориентированной технологии обучения имеет вполне определенную цель - создание преподавателем специальной профессионально-ориентированной обучающей среды, дающей ему возможность в рамках учебной дисциплины организовать педагогическое взаимодействие со студентами для достижения необходимого результата обучения, то есть подготовки квалифицированного, конкурентоспособного профессионала.

Педагогическая практика показывает, что для проектирования и конструирования профессионально-ориентированной технологии обучения наиболее целесообразным считается следующий алгоритм действий преподавателя:

1. Определение диагностических целей обучения, описание ожидаемого результата;
2. Обоснование содержания обучения в контексте будущей профессиональной деятельности специалиста;
3. Выявление структуры учебного материала, его информационной емкости, а также системы смысловых связей между элементами;
4. Определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала;
5. Разработка процессуальной стороны обучения: представление профессионального опыта, подлежащего усвоению студентами в виде системы познавательных и практических задач;

6. поиск специальных дидактических процедур усвоения этого опыта, выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной деятельности;

7. Выявление логики организации педагогического взаимодействия со студентами;

8. Выбор процедур контроля и оценки качества усвоения программы студентами. Эффективность данного алгоритма проверяется во второй главе настоящей работы.

Таким образом, проведенный анализ литературных источников по формированию профессиональной компетенции у будущих юристов и современных образовательных технологий в вузе, позволяет предположить, что наиболее эффективным при обучении студентов выступает технология контекстного обучения.

## 2 ХАРАКТЕРИСТИКА БАЗОВЫХ ФОРМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

### 2.1 Характеристики контекстных форм и методов, используемых в системе высшего юридического образования

Постоянное развитие и расширение научно-технологических знаний приводит к усложнению производственных процессов. Поэтому сегодня многие рабочие профессии требуют от специалиста знаний и умений на уровне техника, а большинство должностей, ранее занимаемых специалистами со средним профессиональным образованием, предполагает наличие теоретической подготовки на уровне высшего образования. И главная задача высшего образования на сегодняшний день – это подготовка компетентных и грамотных специалистов-практиков, востребованных на современном рынке труда, своего рода «технической элиты» с рабочими навыками и сформированными качествами личности: ответственностью, умением работать самостоятельно и в команде.

Для того чтобы подготовка будущих специалистов вела только к увеличению качества учебного процесса, нужно на занятиях использовать такие педагогические технологии, которые способствовали бы эффективному формированию как предметных знаний, умений, навыков, так и профессионально значимых. Как показывает анализ состояния современной практики высшего образования, этим требованиям удовлетворяет контекстный подход к обучению, суть которого заключается в создании условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в квазипрофессиональную.

В «списке» проблем, которые волнуют преподавателя любой дисциплины, лидирующее место занимает, - как учить современного молодого человека. Каким образом донести до студента важную информацию и вызвать в его сознании неподдельную заинтересованность предметом. Традиционные методы обучения уже не приносят нужных плодов, а еще в большей степени снижают интерес и «жажду» знаний, молодые амбициозные студенты становятся пассивными

слушателями. Поэтому все большее количество преподавателей привносят в свою систему обучения активные и контекстные методы обучения.

В предыдущей главе мы рассмотрели данное понятие, преимущества контекстных методов, возможности влияния на процесс обучения, необходимость внедрения в учебный процесс. Теперь мы более подробно разберем, какие именно контекстные методы применяются в образовании студентов юридических вузов и факультетов.

К сожалению, на данный момент не сформулировано четкой классификации контекстных методов обучения. Возможно, это связано с тем, что нет четкого разграничения активных и контекстных методов обучения, одни и те же виды методов относят одновременно к активным и к контекстным.

Большинство классификаций распределяют контекстные методы обучения на основе их коммуникативных функций, разделяя их на три группы: дискуссионные методы (анализ конкретных ситуаций (case-study), мозговой штурм, групповые дискуссии), игровые методы (ролевая игра, деловая учебная игра), тренинговые методы<sup>1</sup>.

Далее представим характеристику отдельных контекстных методов и их возможности для формирования профессиональных компетенций будущих юристов.

Тренинг - один из контекстных методов обучения, влияющий на социально-психологическое развитие личности. Тренинги состоят из комплекса разнообразных упражнений и игр, объединенных в систему небольшими теоретическими модулями. Они достаточно разнообразны по своему целевому назначению (от обучающих и развивающих до психокоррекционных и психотерапевтических), содержанию, формам (тренинги, семинары-тренинги, тренинги-марафоны и др.) и техникам проведения. В практику преподавания

---

<sup>1</sup> Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.



юридических дисциплин вошли психотренинги профессиональной памяти, тренинги по развитию профессионального общения юристов и пр.

Деловая игра - действующими лицами выступают участники, организуемые в команды, и выполняющие индивидуальные или командные роли. При этом и модель, и действующие лица находятся в игровой среде. Сама игровая деятельность предстает в виде множества вариантов воздействия на имитационную модель, зависящего от её состояния и осуществляемого в процессе взаимодействия участников, регламентируемого правилами<sup>1</sup>. Например, на юридическом факультете АНО ВПО «Алтайская академия экономики и права (институт)» в практику учебного процесса введена деловая игра «Предотвращение коррупции в таможенных органах»<sup>2</sup>.

Дискуссия – это публичное обсуждение или свободный обмен знаниями, суждениями, идеями или мнениями по поводу какого-либо спорного вопроса, проблемы. Ее отличительными чертами являются сочетание взаимодополняющего диалога и обсуждения-спора, столкновение различных точек зрения, позиций. Дискуссию можно организовать по любой юридической проблеме. Дискуссия является основой для проведения дебатов в виде организационно-деятельностной игры. Например, парламентские дебаты. Так, на юридическом факультете Казанского (Приволжского) Федерального университета открыт и успешно функционирует Клуб парламентских дебатов<sup>3</sup>.

Мозговой штурм (мозговая атака) - является наиболее свободной формой дискуссии, хорошим способом быстрого включения всех членов группы в совместную работу на основе свободного выражения своих мыслей по рассматриваемому вопросу<sup>4</sup>. Мозговые штурмы на темы «Правовая культура как часть человеческой культуры. Функции и особенности правовой культуры»,

---

<sup>1</sup>Бровкина Н.Д. Контекстные методы обучения в преподавании финансово-контрольных дисциплин в вузе. / Финакадемия. – 2010. – 17 с.

<sup>2</sup>Бондаренко С. А. Эффективность подготовки магистров юриспруденции к педагогической деятельности в вузе через ролевые игры // Юридическое образование и наука. 2012. N 2.

<sup>3</sup> [http://vk.com/wall-104611282\\_4](http://vk.com/wall-104611282_4)

<sup>4</sup>Гущин Ю.В. Контекстные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012.-№2. – С.1-18.

«Экологическая культура как разновидность правовой культуры»

проводит Кафедра уголовного права и процесса Тверского государственного университета<sup>1</sup>.

Кейс-метод - суть этого метода заключается в том, что студентам предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, в описании которой отражается не только какая-нибудь практическая проблема, но и актуализируется определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы<sup>2</sup>. При работе с кейсом обучающиеся осуществляют поиск и анализ информации собранной из дополнительных источников.

Метод кооперативного обучения - это технология обучения в малых группах. Кооперироваться в рамках учебного процесса - значит работать вместе (сообща), объединяя свои усилия для решения общей задачи, при этом каждый участник выполняет определенную часть работы. Впоследствии учащиеся должны обмениваться полученными знаниями. Суть данного метода: «Каждый достигает своих учебных целей лишь в том случае, если другие участники группы достигают своих».

Результатом кооперативных усилий является общая польза, поскольку успех в выполнении заданий обусловлен характером деятельности каждого участника группы, акцентируется роль работы каждого студента в выполнении общей задачи, формируется групповое сознание, позитивная взаимозависимость, коммуникативные навыки.

Метод проектов - система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Проект - это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических, и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно, но под руководством

---

<sup>1</sup> [http://edc.tversu.ru/f/lf/40\\_03\\_01/030900\\_62\\_01/b1vod1.pdf](http://edc.tversu.ru/f/lf/40_03_01/030900_62_01/b1vod1.pdf)

<sup>2</sup> Двучичанская Н.Н. Контекстные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Электронный журнал. – 2011. - №4. – С.1-10.

преподавателя, с целью практического или теоретического решения значимой проблемы<sup>1</sup>.

Помимо практических занятий (семинаров) могут проводиться и лекции. Среди последних, могут быть выделены:

Проблемная лекция - преподаватель в начале и по ходу изложения учебного материала создает проблемные ситуации и вовлекает студентов в их анализ. Проблемная лекция чаще всего начинается с вопроса, с постановки проблемы, а дальнейшее изложение учебного материала подается как решение обозначенной проблемы. Чтение проблемных лекций дает возможность достижения важнейших целей организации обучения: повышения его мотивации и внедрение технологии поиска; обеспечение самостоятельного переосмысления и усвоения новых теоретических знаний студентами; развитие теоретического мышления будущего юриста<sup>2</sup>.

Лекция «пресс-конференция» - преподаватель просит студентов письменно в течение нескольких минут задать ему интересующий каждого вопрос по объявленной теме лекции. Далее преподаватель систематизирует эти вопросы по их содержанию и начинает читать лекцию, включая ответы на заданные вопросы в ее содержание.

Лекция диалог - содержание подается через серию вопросов, на которые студенты должны отвечать непосредственно в ходе лекции.

Интерактивная видеоконференция - данный формат раскрывает для участников новые возможности, «расширяя границы» в прямом смысле. Во-первых, не всегда есть возможность поехать в командировку на несколько дней в другой город, чтобы выступить на семинаре. Во-вторых, данный формат проведения встречи позволяет объединить участников не только из разных городов, но и из разных стран, что, безусловно, способствует обмену опытом.

---

<sup>1</sup> Гуцин Ю.В. Контекстные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2012. – №2. – С.1–18.

<sup>2</sup> Демидова Т.Е., Тонких А.П. Реализация проблемного обучения в вузе // Начальная школа плюс до и после. – 2007. – №4. – С.613

Для выявления видов контекстных методов, применяемых на практике преподавателями юридических дисциплин, нами была разработана программа эмпирического исследования, которая включала:

- проведение анкетирования преподавателей юридических факультетов вузов Челябинска;
- наблюдение в процессе проведения учебных занятий по юридическим дисциплинам.

Была разработана анкета для опроса преподавателей юридических дисциплин (приложение А). Опрошено 20 преподавателей факультета Подготовки сотрудников правоохранительных органов ЮУрГУ, института права ЧелГУ, юридического факультета Университета Российской академии образования.

На основе полученных данных, можно сформулировать несколько выводов. Большинство преподавателей склоняется к тому, что современному учебному процессу нужны контекстные методы обучения. Нетрадиционное ведение учебных занятий позволяет студентам лучше усваивать информацию, повышает активность участия и интерес учащихся на занятиях. Довольно часто большинство опрошенных преподавателей используют на занятиях семинары в диалоговом режиме. Проведение семинаров - наиболее распространенный контекстный метод и один из самых простых в организации и подготовке.

Большинство преподавателей ответило, что реже применяют следующие методы: нетрадиционная лекция, групповые дискуссии, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, проектные методы. И практически никогда не используют компьютерные симуляции, психологические и иные тренинги, групповую рефлексию, вузовские и межвузовские видеоконференции, проведение юридических консультаций, интеллект-карты.

46% опрошенных применяют контекстные методы при проведении практических занятий. 37% ответило, что используют данные методы на этапе углубления знаний, формирования и совершенствования умений и навыков.

Из положительных результатов в обучении студентов при применении контекстных методов 27% преподавателей отметило развитие познавательного интереса к изучению дисциплины, 25% лучшее усвоение материала, 23% развитие активности, инициативности, уверенности и самостоятельности.

Основными проблемами, мешающими чаще использовать контекстные методы обучения, были указаны низкая техническая оснащенность аудиторий и лабораторий, а также низкий уровень подготовки абитуриентов.

Посещение занятий и заполнение карты наблюдений (приложение Б) показало, что каждый преподаватель в той или иной степени используют контекстные методы в процессе обучения студентов. Однако применяются наиболее простые виды, такие как семинары, нетрадиционные лекции и групповые дискуссии.

Во время традиционных лекций активность студентов очень низкая, информация которую доносит преподаватель, усваивается недостаточно хорошо. Студенты просто записывают лекцию без особой заинтересованности. На фоне подобных классических занятий семинары и практические занятия проходят более активно, каждый студент готовится заранее, разыскивая и изучая информацию по заданной теме самостоятельно.

Таким образом, можно смело утверждать, что применение контекстных методов положительно влияет на учебный процесс, происходит активизация мыслительной деятельности студентов, интенсификация процесса усвоения знаний и развитие навыков анализа.

## 2.2 Эффективные виды учебной работы в условиях квазипрофессионального обучения

В современной системе профессионального образования в качестве приоритетного направления рекомендован компетентностный подход к подготовке будущего специалиста. Контекстное обучение предполагает освоение профессиональных умений в различных видах деятельности студентов: собственно-юридической, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности, что, в свою очередь, предполагает «погружение в профессиональную деятельность» через механизмы самопрограммирования и самореализации. Одной из форм контекстного обучения является квазипрофессиональная деятельность, в которой студенты выходят за границы «вычерпывания» информации в рамках узкой темы занятия, а путем включения в моделируемые ситуации решают профессиональные задачи и вопросы социального взаимодействия.

Квазипрофессиональный опыт способствует развитию у студентов не только познавательной активности, но и профессиональной мотивации, обеспечивая включение профессии в качестве культурного элемента личности студента.

Квазипрофессиональная деятельность - это моделирование, создание реальных юридических ситуаций. Учитывая то, что в современном мире и обществе нас постоянно окружают нормы закона, правила и прочие способы регулирования жизнедеятельности, не представляет особого труда смоделировать конкретные ситуации, возникающие в процессе осуществления юристом его непосредственных профессиональных обязанностей, например, получение административного штрафа за нарушение правил дорожного движения. Не секрет, что этот аспект, как правило, для современных учащихся при традиционном изучении является самым скучным. Именно поэтому студентам предлагается преподнести материал доступно, в занимательной форме. На этапе

совершенствования навыков предлагается использовать различные сайты Интернета.

Имеющиеся технические и методические ресурсы не только позволяют совершенствовать свои познания в процессе назначения административного наказания, облегчить поиск информации, но и познакомиться с опытом других людей и сделать в целом процесс формирования компетенций более осмысленным, контекстным и эффективным. Основные требования к потенциальному «юристу» следующие: высокий уровень знаний и профессионализма, умение быстро и четко формулировать цели, задачи, находить простые и быстрые решения. На наш взгляд, здесь уместна и технология взаимообучения (P2P Peer to Peer- «равный с равным»), которая заключается в установлении контактов между двумя обучающимися с целью ими изучения одной области знаний или разных аспектов знаний при условии, что каждый из обучающихся владеет теми знаниями, которые интересуют партнера.

Чаще всего студенты работают группами, совместно готовят и обобщают материал, и кто-то один исполняет роль защитника (юриста). Главное - чтобы в этой роли не боялся выступить и смог точно донести до слушателей разработанный материал любой представитель группы.

Далее студенты делают анализ увиденного и услышанного, вносят свои коррективы, отвечают на вопросы, выбирают наиболее уместные и эффективные приемы работы, оценивают сыгранную роль. Таким образом, формируются такие навыки профессиональной работы как способность быстро и качественно ориентироваться в профессиональной деятельности, чувство уверенности в профессиональной деятельности, принадлежность профессиональному кругу, любовь к своему делу, владение конъюнктурой профессиональной деятельности.

Одной из проблем, связанных с формированием профессионально компетентной личности, является переход студентов от учебной к профессиональной деятельности в рамках юридической практики. Именно в процессе педагогической практики происходит формирование целостной

структуры профессиональной деятельности юриста на основе интегрирования учебных дисциплин в целостное представление о профессии, обеспечивая логическую завершенность профессиональной подготовки студентов.

Как показывает многолетнее руководство юридической практикой студентов, наиболее часто возникающие проблемные ситуации по организации и участию в заседаниях, зависят, в первую очередь, от недостаточности их практической подготовки и страхом выступления перед коллективом слушателей.

Несмотря на достаточно глубокую теоретическую подготовку и развитые языковые и речевые навыки, студенты зачастую не готовы к самостоятельному ведению участия в судебных заседаниях, что мы связываем с несформированностью их профессиональной компетенции. Решением этих проблем, по нашему мнению, также служит квазипрофессиональная деятельность на уроках первого и второго курсов.

Специальная подготовка материала изучаемой дисциплины в зависимости от особенностей будущей профессиональной деятельности студентов, где происходит моделирование реальных ситуаций с профессиональным содержанием, помогает студентам подготовиться к выходу на юридическую практику, минуя этап боязни и неуверенности в своих силах и знаниях в стенах образовательного учреждения. Этап «проживания» судебного процесса в качестве защитника либо обвинителя позволит студентам не просто учиться, а научиться отстаивать свою сторону, что для будущего юриста является ведущим профессиональным качеством.

В дальнейшем, в ходе самостоятельной трудовой деятельности специалист должен продолжить развитие именно тех компетенций, которые будут востребованы при реализации его профессиональной деятельности, что неизбежно приведет к дальнейшему повышению их уровня сформированности. Каждый человек сегодня должен быть организатором процесса развития своих компетенций. Он должен отказаться от роли потребителя знаний и стать активным субъектом-созидателем процесса разработки индивидуальной



траектории образования, определения конкретных компетенций, а также требующихся ему для их освоения дополнительных информационных ресурсов и умений. Стремление к самообразованию, совершенствованию - вот, главное к чему должна привести правильно организованная квазипрофессиональная деятельность.

Таким образом, использование в процессе обучения квазипрофессиональной деятельности способствует формированию у студентов таких факторов компетентности будущих специалистов как: - развитие профессионально важных качеств, воспитание профессиональной позиции; - получение опыта самостоятельной профессиональной деятельности; - формирование мотивации учебно-профессиональной деятельности, профессионального саморазвития; - выдвижение цели формирования компетентности в качестве основной задачи.

Перейдем к описанию реализации второго педагогического условия методики формирования профессиональной позиции будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе - применение кейс-метода как основного ресурса имитационной обучающей модели.

Кейс-метод представляет собой проблемную профессиональную ситуацию (реальную или вымышленную), которую необходимо решить. Профессиональная деятельность юриста насквозь пронизана множественными проблемными ситуациями. Способность решать такие ситуации в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной и других видах деятельности является важной профессиональной компетенцией юриста. Работа с кейсами осуществлялась как средство формирования профессиональных компетенций студентов-юристов. Кейсы, которые использовались на занятиях, отличались по объему, глубине, формату принимаемого правового решения. Следуя классификации кейсов, по такому параметру как «цель применения в учебном процессе», применялись кейсы практические, обучающие, научно-исследовательские. Практические кейсы

отражали реальные жизненные ситуации, они представляли анализ одного или нескольких документов (судебный акт, ходатайство, исковое заявление). Обучающие кейсы, содержащие характерные ситуации из правовой области, позволяли осуществить перенос частных знаний и умений в решении конкретных юридических дел на типичные ситуации из практики юриста. Также использовался ряд научно-исследовательских кейсов, в которых студенты исследовали пакет нормативно-правовых документов и пр. На семинарских занятиях применялись нормативные и функциональные кейсы. Особенностью последних являлся детальное исследование противоречивой информации, где студентам необходимо было выдвинуть решение, а затем аргументировать его степень доказательности. Периодически использовались стратегические кейсы, которые содержат множество противоречивых фактов, не полную информацию, и поэтому они не имеют однозначного решения. Студенты отмечали, что данные кейсы достаточно сложные, поэтому для их решения требовались не только теоретические знания, но творческий подход, аналитическое мышление. Решая такие ситуации, будущие юристы организовывали активную дискуссию, споры, поэтому преподавателю приходилось включаться в совместное решение для искусного управления ситуацией. Названный метод характеризуется следующими признаками:

- наличие конкретной ситуации (проблемы);
- поиск, разработка группой (подгруппами или индивидуально) вариантов решения ситуаций;
- публичная защита разработанных вариантов разрешения ситуаций с последующим оппонированием;
- подведение итогов и оценка результатов занятия.

Традиционные кейсы, разработанные для изучения экономики в бизнес-школах, представляют собой описание ситуаций объемом от 20 до 50 страниц. В рамках подготовки бакалавров юриспруденции для учебных целей такие кейсы представляются не вполне удобными. Адаптированными, применимыми к

современной системе обучения бакалавров считаются «сжатые кейсы», включающие от 1 до 10 страниц текста.

Метод кейсов представляет собой форму проведения занятий, которая предполагает использование реальных (или максимально приближенных к реальным) ситуаций с целью анализа их обучающимися и последующего выбора наиболее правильного и (или) оптимального решения.

Для обучения юристов в отечественных вузах используются следующие виды кейсов<sup>1</sup>:

- *научно-исследовательские*. В практике работы Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова имели место случаи, когда правоприменительные органы оформляли пакет документов («кейс») и передавали студентам для исследования, обобщения содержащихся в них данных и формулирования предложения по совершенствованию работы в той или иной сфере.

- *нормативные ситуации*. Имеют определенные параметры («нормативы»), позволяющие провести анализ, применить соответствующую норму права и сформулировать однозначный ответ. Например: «Психолог Центра психологической поддержки “Радуга” был вызван в суд для дачи разъяснения по поводу поведения подростка. Будет ли использовано такое разъяснение как доказательство по делу?».

- *блиц-ситуации*. Так, при изучении темы «Доказательства и доказывание» (дисциплина «Гражданский процесс») можно описать следующую ситуацию: «Свидетеля, дающего показания по делу о возмещении материальных убытков, судья не предупредил об уголовной ответственности за дачу ложных показаний и за отказ от дачи показаний. Какие правовые последствия повлечет подобное бездействие суда?». Особенно эффективно использование блиц-ситуаций

---

<sup>1</sup> Козлова В. Н. Использование метода кейс-стади как средство формирования профессиональных компетенций студентов-юристов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 12 (50): в 3-х ч. Ч. II. С. 108-112.

преподавателями-практиками, которые могут не только оперативно «сформировать кейс» на основе собственного опыта, но и выслушав ответы студентов продемонстрировать, как была разрешена ситуация им самим и какие правовые и социальные последствия повлекло его решение.

- *стратегические ситуации.* Как правило, они не имеют однозначного решения из-за множества противоречивых фактов и нехватки информации, необходимой для разрешения кейса. Это наиболее сложные ситуации, требующие помимо теоретических знаний, еще и аналитических навыков, нестандартного мышления и творческого подхода. Пример: «А. П. Орлов и Н. С. Антонова проживали совместно в г. Абакане с 2011 года без регистрации брака. 18 октября 2004 года А. П. Орлов и Н. С. Антонова за счет общих средств, полученных от торгово-закупочной деятельности, приобрели однокомнатную квартиру, которую оформили на Н. С. Антонову. А. П. Орлов передал деньги в размере 1500 тыс. руб. (стоимость квартиры) М. В. Васильеву, проживающему в настоящее время в г. Мирный. С августа 2014 г. А. П. Орлов и Н. С. Антонова совместно не проживают. Право собственности А. П. Орлова на квартиру Н. С. Антонова не признает, в квартиру не пускает. Проанализируйте ситуацию».

- *функциональные ситуации.* Для данного вида ситуаций, характерны противоречивость содержащейся в кейсе информации, необходимость детального анализа, как обстоятельств дела, так и применяемых норм права, возможность формулирования альтернативных решений. Особое внимание здесь уделяется аргументации и степени доказательности выбранного решения. Пример: «К. С. Семенов предъявил иск к бывшей жене Н. А. Семеновой о передаче ему на воспитание их несовершеннолетней дочери Ирины. К исковому заявлению истец в качестве доказательств приложил письменные показания соседей по дому, в которых содержались сведения, подтверждающие факты отрицательного воздействия на дочь его бывшей жены. Кроме того, истец представил магнитофонную запись разговора, состоявшегося с ответчицей, содержание которого свидетельствовало о нежелании ответчицы заниматься воспитанием

дочери. Судья, заслушав объяснения истца и ответчика, ознакомившись с письменными показаниями соседей и прослушав магнитофонную запись, вынес решение, удовлетворив искивые требования К. С. Семенова. Могут ли указанные письменные показания и магнитофонная запись рассматриваться в качестве доказательств по делу?».

- кейсы нового типа, включающие описание ситуации без конкретно сформулированного вопроса. Студенты самостоятельно или в ходе обсуждения в малой группе должны сами определить, какая проблема описана в кейсе, и сформулировать вопросы, требующие ответа при анализе конкретной ситуации.

Кроме выше перечисленных видов кейсов, эффективной представляется такая форма занятий, при которой студенты на основе анализа судебной практики и результатов собственной практической деятельности (в Юридической клинике, в ходе прохождения производственной практики и т.д.) самостоятельно формулируют проблемы правоприменения и создают кейсы.

Во время занятий кейсы могут использоваться на различных этапах учебного процесса с учетом конкретной дидактической цели:

- по завершении нескольких тем или блоков (модулей) дисциплины, когда обучающиеся обладают достаточными знаниями и навыками, позволяющими собрать, систематизировать необходимую информацию, осуществить правовой анализ ситуации и сформулировать выводы;

- на каждом занятии, когда предлагается выполнять определенную часть кейса, которая соответствует изучаемой теме и уровню знаний студентов;

- при завершении изучения дисциплины, чтобы проверить сформированность профессиональных компетенций и выявить пробелы в полученных знаниях;

- на начальных этапах обучения, поскольку позволяют формировать первичные представления и вырабатывать навыки применения законодательства в той или иной сфере;

- на семинарских (практических, лабораторных) занятиях в начале изучения каждой темы и в начале изучения конкретной дисциплины в целом (целесообразно использовать иллюстративные ситуации);

- как основу деловых игр, типа «Судебное разбирательство» при изучении, например, дисциплины «Гражданский процесс».

Очевидно, что применение кейсов наиболее эффективно позволяет формировать профессиональные компетенции студентов-юристов. Использование этого метода способствует развитию у обучающихся умений и навыков формулировать проблему и анализировать ее; разрабатывать алгоритм разрешения практической ситуации; формулировать и обосновывать собственную позицию (точку зрения); принимать решения и процессуально оформлять их с учетом особенностей конкретной ситуации, фактических обстоятельств и требований законодательства.

Таким образом, кейсы использовались в рамках одного занятия, по итогам обобщения полученной информации из нескольких семинарских занятий. Формы работы над кейсами варьировались от индивидуальных до групповых. Стратегические кейсы применялись для контроля знаний на итоговых занятиях (зачетах, экзаменах). Отдельное внимание уделялось развитию не только профессиональных качеств, связанных с академическими знаниями, требующимися для юридической деятельности, но и психических процессов будущих юристов. Применялись кейсы для развития восприятия, памяти, воображения, внимания, логического мышления. Данные способности важны в профессиональной деятельности юриста, поэтому на занятиях подбирались соответствующие кейсы.

Для формирования профессиональной позиции будущих юристов была осуществлена реализация третьего педагогического условия - организация онлайн консультирования в процессе прохождения производственной практики будущих юристов.

Производственная практика в контекстном обучении рассматривается как социальная обучающая модель, в которой реализуются профессиональные коммуникации, очень важные для формирования профессиональной позиции юриста. Студенты проходили практику в различных организациях и учреждениях по профилю подготовки, включая студенческие правовые консультации. Основным условием по итогам прохождения практики являлась отчетность в форме плана практики, характеристики на студента с места практики, отчета самого обучающегося по практике, а также отзыва руководителя. В процессе прохождения практики студенты выступают сначала как пассивные наблюдатели. Затем их роль менялась на активное наблюдение. Однако приоритет отдавался осуществлению реальной профессиональной деятельности в форме изучения правовых документов, исков, заявлений и пр.

Полагаем, что реальная юридическая деятельность студентов должна реализовываться в разных формах: оказание правовой помощи населению в виде консультаций по юридическим вопросам; разработка проектов нормативно-правовых документов; представительство в судах; написание заключений (устных и письменных), составление справок по вопросам гражданского законодательства; составление и проведение экспертизы юридических документов и пр.

Производственная практика относится к социальной обучающей модели, так как студент осуществляет предметные действия и поступки в моделируемых и реальных ситуациях профессиональной деятельности, а преподаватель сопровождает его на данном этапе обучения в вузе. Специфика развития личности будущего юриста в этой модели заключается в развитии и реализации социальной и предметной компетентности, формировании профессиональной мотивации, личностных смыслов профессиональной деятельности.

Однако акцент в профессиональной практике мы делали на онлайн консультировании в юридической сфере. Такое консультирование достаточно распространено в последнее время. Причем оно осуществляется по разным темам: по вопросам воспитания и развития детей, уходу за домашними животными,

профессиональному обучению в онлайн режиме. Получение профессиональной юридической помощи в дистанционном режиме также достаточно востребовано.

Получить экспресс ответ на актуальный вопрос сейчас можно в любое время в любой части страны. Поэтому считаем, что участие студентов в таком формате правового консультирования будет носить серьезный формирующий эффект профессиональной позиции будущего юриста.

Студенты на практике сначала изучали особенности онлайн консультирования, анализируя сайты, в которых оказываются данного рода услуги. Исследовали страницы социальных сетей по правовому консультированию, форумы профессиональных юридических сообществ. Далее организовывали под контролем руководителя практики, а затем самостоятельно юридическое онлайн консультирование в форматах вопрос-ответ на сайте, через электронную почту, либо в реальном режиме через Skype.

Отметим, что знакомство с консультациями, уже осуществленными другими специалистами юридического профиля, позволяет будущему юристу получить реальное представление о наиболее актуальных вопросах в таких отраслях, как трудовое, финансовое, гражданское, земельное, административное, уголовное, семейное, уголовно-процессуальное право и др. Помимо прочего студенты получают ценный опыт самостоятельных консультаций как юридических, так и физических лиц по темам, наиболее ими изученным и освоенным. Однако следует отметить, что онлайн консультации наиболее востребованы физическими лицами.

Таким образом, описание методики формирования профессиональной позиции будущих юристов опиралось на уже реализованной методике, включающей в себя педагогические условия. Такая методика позволила на основе ресурсов контекстного обучения сформировать профессиональную позицию будущих юристов, что является важным условием не только адаптации в профессии, но и самореализации в ней.



## 2.3 Формирование профессиональных компетенций студентов-юристов в учебно-профессиональной деятельности

Юридическая профессия является одной из самых востребованных в обществе. Еще в Древнем Риме говорили, что, в конечном счете, какие юристы, такое и право. А право и юристы такие, какими их делает юридическое образование. Качественная подготовка юристов является сложной задачей. Обучение означает не только приобретение теоретических знаний, но и развитие профессиональных умений и навыков. Эффективной формой соединения теории и практики в преподавании юриспруденции стало юридическое клиническое образование.

Юридическое клиническое образование развивается в России уже более 7 лет, хотя о необходимости его появления говорили еще в конце прошлого века. Именно тогда профессор А. Люблинский предложил создать при юридическом факультете учреждение, аналогичное медицинской клинике, откуда и пошло такое непривычное название. «Медицинской клиникой вообще называется такое учреждение, где происходящее практическое лечение поступающих в нее больных служит, вместе с тем, предметом наглядного преподавания для посещающих ее студентов. По аналогии с этим необходимо, чтобы учащийся в юридической клинике студент-юрист пришел в непосредственное соприкосновение с нуждающимися в юридической помощи, чтобы он уже в университете, а не лишь в следующей подготовительной стадии, видел право в патологическом состоянии»

В настоящее время в России действует уже около 100 юридических клиник. Основная масса из них являются клиниками при Вузе, то есть структурными подразделениями учебного учреждения, в котором преподается юриспруденция.

Юридическая клиника, в основе деятельности которой лежат контекстные методики, решает задачи привития студентам практических навыков профессиональной деятельности, индивидуальной профессиональной

специализации будущего юриста, воспитывает осознанное применение норм профессиональной деятельности.

Юридическая клиника, прежде всего, является особым методом обучения праву, но в то же время позволяет решать и социальные, и воспитательные задачи.

Юридические клиники, действующие в России, имеют следующие характерные черты:

- обучение навыкам деятельности: обучение в процессе практики и посредством практики;
- бесплатное предоставление юридических услуг по реальным делам, обычно лицам или группам лиц, материальное положение которых не позволяет им обратиться к профессиональному юристу;
- прием в клинику лишь тех студентов, которые закончили базовый курс обучения.

Представленные требования можно рассматривать как минимальные.

Юридическая клиника «ЭФОРА» Юридического института ДВГУ начала свою работу в сентябре 2000 года. На основе практического опыта мы предлагаем следующие рекомендации по организации и деятельности юридических клиник при вузах.

Для того чтобы клиника могла осуществлять прием нуждающихся в правовой помощи клиентов, следует решить ряд материальных и организационных проблем. Прежде всего, необходимо оборудованное помещение для приема клиентов и работы по их делам. Оргтехника, средства связи, библиотека, юридические периодические издания, Интернет, электронные правовые системы являются неотъемлемым атрибутом любой юридической фирмы, а потому должны быть и в юридической клинике. Юридическая клиника организует свою работу по типу обычной юридической консультации. В юридической клинике «ЭФОРА» отработана система делопроизводства, которую обязаны соблюдать все сотрудники, ведением документации занимается секретарь. Помимо журналов записи клиентов, входящей и исходящей

документации, тетради регистрации использования принтера и множительного аппарата, в клинике ведется архив, который включает в себя картотеку клиентов (карточки регистрации клиентов в алфавитном порядке с описанием его проблемы и способа ее решения студентом) и отчеты по завершенным делам, подготовленные студентами и заверенные кураторами.

ЮК «Эфора» работает на основании разработанного самими сотрудниками Положения о юридической клинике, имеет свою эмблему, печать, бланки. Студенты-сотрудники клиники в своей работе руководствуются Этическим кодексом. Учебные занятия проводятся по учебно-методическим материалам, разработанным преподавателями Юридического института ДВГУ и юристами-практиками.

Но совершенно очевидно, что начать работу с реальным клиентом студент не сможет сразу, без предварительной подготовки. Студенты-сотрудники ЮК «Эфора» после приема их в юридическую клинику проходят обучение по специальной клинической программе, которая включает курсы, не входящие в учебный процесс в Юридическом Институте. Эти занятия имеют целью привить студенту навыки практической работы, научить его, что значить быть юристом, и отработать эти навыки до встречи со своим первым клиентом. Отличаются они от традиционных не только по тематике, но и по используемым методам преподавания: в клинике обучение происходит с помощью контекстных методик, таких, как ролевые игры, учебные процессы, мозговой штурм, работа в малых группах, обсуждение, дискуссия, комментирование. Такие методы позволяют более полно вовлечь студента в работу, помочь ему проявить себя, преодолеть страх перед аудиторией, научить формировать и высказывать собственное мнение, т.е. превратить его из пассивного наблюдателя (как, например, при лекции) в деятельного участника происходящего. Для этого также важно, чтобы учебные группы в клинике были немногочисленны. «Юридическая клиника является дорогостоящей формой образования – на 1 преподавателя 5-7 студентов» [4. С.18]. Поэтому набор в ЮК «Эфора» ограничен: количество человек в группе

не может превышать 12 человек, а групп каждый год формируется не более двух. Небольшое число студентов способствует повышению качества преподавания и сближению преподавателя со студентами, концентрирует внимание преподавателя; кроме того, при небольшом количестве сотрудников в клинике создается теплая дружеская атмосфера, возможно имитирование внутрифирменных отношений.

Программа ЮК «Эфора» включает в себя следующие темы:

- понятие, значение и виды юридических клиник;
- делопроизводство;
- интервьюирование клиента;
- консультирование;
- анализ дела и выработка позиции по делу;
- юридическая техника;
- юридическая этика;
- технология ведения переговоров;
- ресурсы и финансирование организации;
- работа со справочно-правовыми системами (Консультант Плюс).

Только после прохождения этой программы, которая длится один семестр, студенты допускаются к работе с реальным клиентом. Каждому из них назначается куратор из числа преподавателей Юридического института ДВГУ, который контролирует работу студента с клиентами, своевременность и правильность ведения отчетности. Студентам читаются два спецкурса: «Регистрация прав на недвижимое имущество и сделок с ним» и «Психология». Кроме того, юридическая клиника организует для своих сотрудников встречи с практикующими юристами, обсуждения общественно значимых проблем, круглые столы.

Необходимость и полезность такой методики преподавания права несомненны. Но она может быть лишь дополнительным звеном для традиционного академического юридического образования, поскольку обучить

практическим навыкам возможно лишь тех студентов, у которых уже есть теоретические знания для их применения. Поэтому в клинику принимаются только студенты 4 курса.

Прием новых студентов в клинику осуществляется на добровольной основе, по результатам конкурса анкет. Но каждая клиника может разработать свои правила приема новых сотрудников.

По результатам работы в клинике сотрудникам засчитывается преддипломная практика, для чего они ведут «Дневник прохождения производственной практики в ЮК «Эфора» ЮИ ДВГУ», а по окончании работы (которая длится обычно два учебных семестра) готовят Отчет о прохождении практики.

Юридическая клиника работает в течение года. Прием посетителей ведется ежедневно, кроме воскресенья. В клинике каждый день работают по 4 студента. Клиника имеет оборудованное помещение, два компьютера, оргтехнику.

Всего работа в клинике продолжается полтора года, из которых полгода посвящено подготовке по контекстной методике и только один год рассчитан на оказание правовой помощи гражданам. Прием каждым студентом осуществляется раз в неделю в течение двух полных часов, которые он сам выбирает с учетом своего расписания. Поскольку обучение в клинике должно дополнять учебную программу, а ни в коем случае не быть ей в ущерб.

Работая в юридической клинике, студент, по существу, занимается той же деятельностью, которая в будущем станет его профессией. Клиника предоставляет своим клиентам следующие услуги:

- консультирование,
- юридическая справка,
- подготовка правовых документов (исковых заявлений, жалоб, договоров, запросов и т.д.),
- представление интересов клиентов в судебных и иных органах.

Создаваемые юридические клиники разнообразны. Возможен вариант, когда прием клиентов ведут преподаватели, а студенты лишь наблюдают, присматриваясь к работе профессионала. Но он представляется менее эффективным, так как именно через собственное действие студент имеет возможность не только в теории, но и на практике почувствовать, в чем состоит деятельность юриста. Поэтому в ЮК «Эфора» прием клиентов осуществляют сами студенты, но под наблюдением преподавателя. Одним из важнейших правил работы в клинике является запрет давать ответ посетителю при первом приеме. Во время первой встречи клиент описывает свою проблему, отвечает на уточняющие вопросы сотрудника, предоставляет необходимые документы, а сотрудник принимает дело к исполнению и назначает следующую встречу. Его задача состоит в исследовании материалов дела, изучении нормативного материала, при необходимости получении консультации у преподавателя и подготовке ответа. Но только после визирования этого ответа у куратора студент имеет право дать его клиенту. В противном случае клиника перестала бы быть способом обучения, а превратилась бы лишь в способ предоставления правовой помощи, возможно, не всегда грамотной, но зато бесплатной.

Сотрудники ЮК «Эфора» дают консультации по гражданскому, семейному, наследственному, жилищному и трудовому праву, делают подборки нормативных актов и материалов судебной практики по интересующим клиента вопросам. Составляют проекты и анализируют договоры, исковые заявления, жалобы на действия судебных исполнителей, должностных лиц органов власти и управления, кассационные жалобы, посылают запросы в различные инстанции и учреждения. Для представительства в суде клиент дает письменное согласие на ведение его дела студентом и выдает соответствующую доверенность. Бесплатное оказание юридических услуг малоимущим и социально не защищенным слоям населения помогает студентам осознать социальную роль профессии юриста в обществе.

Как показал опыт первого состоявшегося в прошлом году выпуска, эти сертификаты помогают при устройстве на работу, так как в условиях огромной конкуренции на рынке выпускников-юристов для работодателя решающим фактором при принятии решения становится наличие практического опыта, который имеется у выпускников юридической клиники. Наши выпускники являются уже готовыми, сформировавшимися юристами, которые готовы сразу приступить не к знакомству с работой, а к самой работе. Ведь еще профессор А. Люблинский отмечал: «Клинические занятия даже дадут возможность студентам познакомиться, до некоторой степени, с наиболее употребительными формальностями судебной и административной практики, так что при первых же шагах свой практической деятельности молодые юристы будут избавлены от необходимости отвлекать свое внимание к формальной стороне дела в ущерб материальной»

Представляется, что создание юридической клиники целесообразно при каждом вузе, который готовит юристов, так как эта форма обучения позволяет наилучшим образом сочетать теорию и практику, позволяет студентам научиться применять на практике полученные в аудиториях знания.

Теперь попробуем выяснить, что же представляет из себя юридическая клиника и какие основные принципы и идеи заложены в основу ее функционирования.

Наиболее точно и подробно по этому поводу высказался МакКрэйт, который определил стандарты преподавания права и описал место юридических клиник в структуре университетов США. Он выделял следующие основные направления деятельности юридических клиник:

- решение проблем;
- правовой анализ и рассуждение;
- определение правового состояния;
- определение фактического состояния;
- коммуникации (навыки общения);

- консультирование;
- проведение переговоров;
- проведение судебных процессов и альтернативных процедур, используемых для разрешения спора;
- организация и управление правовой работой;
- определение и решения этических проблем.

Следует отметить, что в дальнейшем данные направления легли в основу деятельности юридических клиник не только вузов США, но и всего мира. Так почему же юридические клиники являются обязательным элементом образовательной программы будущего юриста? В первую очередь следует отметить, что именно юридические клиники способствуют формированию практических умений на основе полученных в процессе обучения теоретических знаний. Это, в свою очередь, ведет к появлению у обучающегося профессиональной самостоятельности.

В связи с этим, не случайно, современный ФГОС ВО предполагает приобретение обучающимися в качестве составной части общекультурной компетенции «способность анализировать собственные возможности, самосовершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям». Также во ФГОС ВО отмечается важность постоянного повышения студентом своего интеллектуального и общекультурного уровня, развития социальной и профессиональной компетенции.

Следующий аспект, объясняющий необходимость участия студентов в деятельности юридических клиник, – это возможность не только общения, но и взаимодействия на профессиональной почве с практикующими юристами. Как известно, в процессе оказания юридической помощи деятельность студента курируется ответственными за данное мероприятие людьми. Последние, в свою очередь, нередко являются практикующими юристами. Такое сотрудничество, безусловно, приводит к положительным результатам.



При столкновении со сложным делом, студент сможет спросить совет у опытного юриста. Более того, вследствие такого взаимодействия, у студента появляется возможность ознакомиться с «новым взглядом» на решение тех или иных спорных моментов, возникающих в процессе юридической практики. Это, конечно же, не только обогатит кругозор студента в данной сфере, но и послужит подспорьем к реализации полученных знаний в собственной практике.

Необходимо отметить, что деятельность в юридических клиниках предоставляет возможности не только для формирования профессиональных умений и навыков в работе с документами, ознакомления с основами делового общения и со способами разрешения сложных проблем профессиональной этики юриста. Один из значимых результатов практики в данной сфере для студента - это развитие собственных «внутренних резервов», необходимых для данной работы. В качестве данных «резервов» понимается уверенность студента в себе, формирование у него правовой культуры, то есть всего того, что характерно для опытного юриста с внушительной практикой. Разумеется, такие черты не появляются сразу. Более того, не для всех они характерны независимо от опыта работы.

Тем не менее, юридическая клиника - один из способов для студентов сделать первые шаги в достижении данной цели. Как было упомянуто ранее, в последние годы количество юридических клиник при вузах нашей страны неуклонно растет. Как результат растет количество занятых в такой практике юристов и студентов по всей стране. Каждой юридической клинике кроме общих положений характерны свои способы и формы деятельности, которые отличны от тех, что используются в клиниках при других вузах страны. В связи с этим, поступают различные предложения по повышению эффективности функционирования юридических клиник. Одним из таких предложений является межвузовское сотрудничество для обмена опытом, проведения совместных мероприятий с целью оказания бесплатной юридической помощи. Данное

сотрудничество проявляется в проведении форумов, конференций как на уровне субъектов Российской Федерации, так и на уровне страны.

Одна из последних конференций по данной тема-тике была проведена в городе Астрахань в 2014 году, где принимали участие как практикующие юристы, так и студенты и магистранты с большинства вузов России. Каждый желающий имел возможность представить свой проект по улучшению функционирования юридических клиник. Это ещё раз доказывает, что деятельность в юридических клиниках предоставляет студентам возможность не только приобретать теоретические знания и практические умения, но и приобщаться к научной деятельности.

Говоря о реализации научных интересов в юридической сфере, следует сказать, что юридические клиники действительно предоставляют студенту шанс проявить себя в научной деятельности. Проходя практику в определенной организации и сталкиваясь с конкретными казусами, студент может с научной точки зрения обосновать существующие проблемы и предложить свои пути их решения.

Таким образом, у него будет возможность изучить эту вопрос не просто со стороны, но и посредством внедрения в самую суть проблемы опытным путем. Исходя из вышесказанного, следует, что для того, чтобы стать юристом, необходимо обладать целым спектром знаний, умений и навыков, которые студенты приобретают в процессе обучения в вузе и прохождения практики в юридических клиниках. Более того, требуется применять их правильно и соответствующим образом согласно закону. А это для студента достаточно затруднительно без опыта работы в юридической сфере. Именно опыт играет большую роль при интеграции выпускника в юридическую деятельность.

Как известно, выпускаясь из вуза, студент сталкивается с трудноразрешимой проблемой –отсутствием практических навыков, потому как юридическое образование чаще всего нацелено, в большей степени, на получение теоретических знаний. Возникает вопрос: куда податься вчерашнему студенту,

если всем работодателям требуются опытные специалисты? Выпускники юридических вузов зачастую чувствуют себя не готовыми к практической работе: они не умеют составлять процессуальные и иные документы и не владеют навыками делового общения.

В такой ситуации колоссальное преимущество имеют те из них, которые активно участвовали в работе юридических клиник при вузах. Успешное прохождение такой практики и наличие документа об этом событии послужит для студента дополнительным бонусом при назначении на должность. Также, те профессиональные навыки, которые были приобретены в процессе практики студентом, несомненно, пригодятся ему в осуществлении задач, поставленных перед ним уже в его будущей сфере деятельности.

Важно отметить, что на сегодняшний день в Российской Федерации действует внушительное количество юридических организаций, осуществляющих юридическую помощь гражданам. Одной из первых известных общественных юридических организаций, которая действует до настоящего времени, является «Международный союз юристов». В след за ней были образованы ряд других организаций, в том числе «Российский союз юристов», а также одна из наиболее влиятельных и значительных – «Ассоциация юристов России». Названные объединения осуществляют свою деятельность по различным направлениям. Сюда входят правовое просвещение населения, сотрудничество с подобными объединениями по юридическим вопросам, поддержка юридического образования, в том числе контроль за деятельностью юридических клиник, а также реализация мер по повышению эффективности их работы.

Безусловно, вышеприведенные мероприятия осуществляются в различных формах, при взаимодействии с другими организациями, тем самым придавая данному процессу общезначимый характер. Однако, следует отметить, что несмотря на это существует ряд проблемных моментов, которые требуют совместного вмешательства. Рассмотрим это на примере взаимодействия адвокатских объединений и Ассоциации юристов. Так, согласно Федеральному

закону «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации», адвокаты обязаны постоянно повышать свою квалификацию. Ассоциация юристов вправе непосредственно осуществлять меры по обеспечению прохождения адвокатами данных мероприятий. Однако она не имеет возможности контролировать данный процесс единолично на всей территории Российской Федерации. В таком случае, юридические организации субъектов, в том числе и юридические клиники при вузах России могут послужить площадками проведения такой процедуры. И вот здесь опять-таки студенты получают шанс проявить себя как в качестве наблюдателей, так и в качестве помощников практикующих специалистов. Благодаря участию, обучающиеся приобретут бесценный профессиональный опыт, познакомятся с новым для них полем деятельности, возможно, окончательно определятся со своим профессиональным будущим. Более того, реализация студентами теоретических знаний, полученных в процессе обучения, на практике также найдет свое отражение в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Также следует отметить, что не исключается и присутствие представителей адвокатских объединений с целью наблюдения ими за деятельностью студентов и дальнейшего привлечения наиболее успешных из них в свои организации. Таким образом, такое взаимодействие принесет не только общезначимый характер, но и даст студентам возможность освоиться в юридической специальности, получить опыт и даже определиться со своим профессиональным будущим.

Исследуя юридические клиники как общественно значимый элемент, а также как первую ступень в становлении студента как юриста, обратимся к зарубежному опыту функционирования данных организаций. Следует отметить, что юридические клиники получили свое развитие во многих странах мира, вне зависимости от особенностей правовой системы, принципов обучения в высших учебных заведениях. Более того, благодаря разнотипности образовательных методик, существуют и различные виды юридических клиник. Как пример, мы можем привести организацию юридических клиник при юридических вузах

США. Главная особенность американской модели обучения заключается в создании юридических клиник по системе «StreetLaw». В сущности, данная система подразумевает обучение студентов навыкам преподавания основных правовых начал людям, не специалистам права. Надо отметить, что упомянутая тенденция прижилась в американской правовой системе достаточно быстро и на сегодняшний день используется практически во всех вузах страны. Кроме того, она распространилась и за пределами Нового Света, в частности в Англии, Австралии и ряде других стран.

Таким образом, нам удалось доказать, что юридические клиники на сегодняшний день, безусловно, являются неотъемлемой частью высшего юридического образования. Именно благодаря практике в подобных организациях студент получает не-обходимые практические умения и навыки, которые он будет использовать в профессиональной деятельности

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные условия развития страны, а также интенсивное развитие конкуренции на рынке труда выдвигают совершенно иные требования к профессиональной компетентности выпускников юридического колледжа в среднем профессиональном образовании. Так как рынком труда все больше востребован такой специалист, который является компетентным, мобильным, конкурентоспособным, умеющим работать и активно взаимодействовать в команде, способный взять на себя ответственность за принятое решение и результаты всего труда. Вследствие этого проблема удовлетворения потребностей общества в высокопрофессиональных кадрах различной квалификации продолжает оставаться актуальной в наши дни.

При решении этой проблемы обучение студента в деятельности, а именно в контексте предлагаемой профессиональной ситуации, а также построение образовательной среды, которая будет соответствовать подготовке квалифицированных специалистов, является наиболее эффективным способом реализации и осуществления данной деятельности в сфере среднего профессионального образования. Так как студент не просто должен изучить всё содержание необходимых теоретических знаний, но и должен быть готовым решать реальные профессиональные задачи, а главное уметь применять их в конкретных практических ситуациях.

По мнению А.А. Вербицкого ситуация является важнейшим и основным понятием контекстного обучения, которая представляет собой описание конкретных или вероятностных обстоятельств, предлагаемых для анализа обучающимся в целях приобретения ими опыта принятия решений в подобных обстоятельствах. Таким образом, контекстным считается такое обучение, в котором с помощью всей системы форм, методов и средств обучения последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

Контекстом в таком обучении является взаимосвязь и соотношение внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, влияющих на восприятие, понимание и преобразование конкретной ситуации. Если внутренний контекст содержит индивидуально-психологические особенности, то внешний – предметные, социокультурные, пространственно-временные и другие характеристики ситуаций, в которых он действует.

Следует сказать, что в технологии контекстного образования рассматриваются основные условия, которые выступают важным элементом в формировании и развитии в современном колледже компетентных специалистов. Это такие условия, как: моделирование контекста социальной жизни внутри образовательного колледжа, или пространства; использование мотивационных стимулов, побуждающих студентов овладевать методами социально ориентированных действий и поступков; личностно-ориентированная культура колледжа в целом; развитая личность педагога и его гуманистическое отношение к личности студента; непрерывное профессиональное саморазвитие педагогов.

Приобретение профессии в контекстном обучении будет осуществляться через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность, а регулироваться с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей, таких как: семиотической, имитационной и социальной. На этапе профессионального обучения формирование профессиональной компетентности определяется через специально подготовленных ситуационных задач либо комплекта заданий прикладного характера. Для выполнений, которых применяются теоретические знания, которые были получены в процессе изучения учебных дисциплин общепрофессионального и специального содержания.

Моделью учебной профессионально – ориентированной ситуации, как уже говорилось, может выступать задача (задание, вопрос) как обобщение целого комплекса проблемных ситуаций, взятых из практического или исследовательского опыта людей. К примеру, это могут быть практические

задания, связанные с решением юридических ситуаций в рамках административного, уголовного, трудового, семейного либо иного права.

Целью такого комплекта заданий является оказание помощи в изучении определенной дисциплины, облегчение поиска нормативного материала и юридической литературы, необходимой для выполнения практических заданий, формирование профессиональной компетенции студентов через рассмотрение реальных ситуаций, которые встречаются в профессиональной деятельности. При решении задач необходимо ссылаться на соответствующие федеральные законы, нормативные акты, кодексы, соответствующие статьи, части или ее пункты, а в необходимых случаях на руководящие постановления Пленума Верховного Суда РФ, определения Верховных судов и т. д.

Таким образом, реализация профессионального обучения в контексте профессиональной деятельности позволит обучающимся находиться в деятельностной позиции, включая весь потенциал их активности, что позволит им в будущем самостоятельно принимать решения, находящиеся в их компетенциях, что обуславливало бы умения работать в команде, совместно разрешать все исходные производственные ситуации. Всё вышесказанное во взаимосвязи создаёт основу для профессионального роста специалистов и построения ими успешной профессиональной карьеры.

Современная социальная действительность предъявляет к системе юридического образования требование готовить универсального юриста, в равной степени обладающего познаниями во всех отраслях права и законодательства; одинаково/хорошо владеющим всем набором юридического инструментария; способного своевременно и оперативно ориентироваться на потребности рынка юридических услуг; готового сменить профиль своей правоприменительной деятельности. В то же время все чаще на рынке труда начинают пользоваться спросом юристы, обладающие глубоким опытом в какой-либо узкой или редкой области юриспруденции, специалисты с ограниченным спектром профессиональных навыков.



Единство указанных тенденций усиливает значимость проблемы перехода юридического образования на компетентностную модель подготовки специалистов, где равное значение обретает формирование общекультурных, общепрофессиональных теоретических и общепрофессиональных практических компетенций. В формате компетенций разрабатывается новое поколение Стандартов ВПО, во многом отличных от стандартов действующих в настоящее время, поэтому на этапе перехода к новым стандартам идея ключевых компетенций будущих юристов звучит достаточно актуально.

Выявление роли и функций ключевых компетенций в профессиональной подготовке специалистов, обоснование содержания ключевых компетенций будущих юристов - вот те базовые задачи, решению которых было посвящено наше исследование. Перевод данных задач в практический план определило главной целью исследования теоретическое обоснование, разработку и апробацию модели формирования ключевых компетенций будущих юристов.

В ходе исследования мы обратились к основным этапам развития идей компетентностного подхода в образовании решили проблему смежности компетенций и компетентностей как элементов реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования уточнили различия в понимании компетенций и квалификаций. Характеризуя особенности формирования ключевых компетенций у будущих юристов, мы в новом контексте рассмотрели феномен деятельности понятие: деятельности было связано с понятием активности: и преломлено к практике юридического образования, также были разграничены учебная, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельность будущих юристов.

В итоге; разработка модели формирования ключевых компетенций будущих юристов была выполнена на основе процессного и средового подходов, для чего были акцентированы различия средового, т.е. заложенного в образовательной среде, аспекта условий формирования ключевых компетенций будущих юристов, и процессного т.е. проектируемого организаторами; образования:

Реализация модели была: подготовлена: рядом корректив; в: документах, регламентирующих обучение и воспитание будущих юристов; дополнительная работа была проведена и с преподавателями; задействованными- в; эксперименте. Критериальную основу формирующего эксперимента составило содержание мотивационного, операционального и; рефлексивного компонентов ключевых компетенций будущих юристов. Будучи рассредоточенным по комплексу анкетно-тестовых методов исследования и параметров для эмпирического наблюдения, указанное содержание использовалось, для оценки эффективности разработанной модели и анализа, соответствующих результатов исследования.

Исследование было проведено в соответствии с современными требованиями к педагогическим исследованиям. Научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования подтверждают его актуальность, открывая вместе с тем перспективы для дальнейшего изучения проблемы перехода юридического образования на компетентностную модель подготовки специалистов.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

### Раздел 1 Нормативные правовые акты

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 021100 «Юриспруденция». — М.: 2000.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

### Раздел 2 Литература

3. Абакумова, Н.Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика/Н.Н. Абакумова. - Томск: ТГУ, 2007. – 365 с.
4. Абрамов, А.В. Проблемное обучение в контексте компетентностного подхода /А.В. Абрамов. Тюмень: ТГПУ, 2008. – 86 с.
5. Анисимова, Т.И. Дидактические условия формирования профессионально важных качеств личности у будущих юристов в вузе. : автореф. дис. . канд. пед. наук / Т.И. Анисимова. Казань, 2003. – 21 с.
6. Андреева, Г.М. Психология социального познания /Г.М Андреева. М.: Аспект пресс, 2000.- 63 с.
7. Аристотель Сочинения в 4-х т.т./Аристотель Т.4 . — М.: Знание, — 628 с.
8. Аргунова, Е.Р. Активные методы обучения: Учебно-методическое пособие /Е.Р. Аргунова М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2005.- 112 с.
9. Базоров, С.Н. Развитие коммуникативных умений юристов в процессе профессиональной подготовки.: дис.канд. пед. наук /С.Н.Базоров. Челябинск,2002.-212 с.
10. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода: лекция в слайдах: авт. Версия /В.И. Байденко. -М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004.- 45 с.

11. Вербицкий, А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении /А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева.-.-М1: Исследовательский центр,2000.-200 с.

11. Вербицкий, А.А. Гуманизация; компетентность,, контекст; — поиски; оснований^ интеграции /А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова //Вестник высшей школы,- 2006.-№5.- 19-25 с.

12. Вербицкий, А.А. Теория контекстного обучения: сущность и практическое: значение /А.А. Вербицкий'//Школьные технологии;- 2006.- №5.- 41-45 с.

13. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы, образования взрослых: контекстный-подход /А.А. Вербицкий /Новое знание:-200Г.-№1.- 8-12 с.

14. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы, образования-взрослых: контекстный подход А.А. Вербицкий //Новое знание.-2001 .-№2.- 15-19 с.

15. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение: Россия и США / А.А. Вербицкий. М.: Альфа, вып. 1.- 21-25 с.

16. Вербицкий, А.А. Глоссарий терминов и понятий контекстного обучения /А.А. Вербицкий. М.: Альфа, вып.1 .-3-21 с.

17. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы /А.А. Вербицкий.- М.: МИМЛИНК, 2000.-42 с.

18. Вербицкий, А.А. Качество подготовки специалиста в контексте компетентностного подхода /А.А. Вербицкий. //Муниципальное образование: инновации и эксперимент.- 2009.- №4.-5-11 с.

19. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение: понятие и содержание / А.А. Вербицкий, //Эксперимент и инновации в школе. 2009. - №4.- 8-13 с.

20. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции/А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова.- М.: Логос, 2009;-334 с.

21. Вербицкий, А.А. Принципы контекстного обучения в иноязычной подготовке юристов /А.А. Вербицкий, Н.П. Хомякова. //Высшее образование сегодня.- 2010.-№2.- 37-41 с.
22. Вербицкий, А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике: Монография /А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников.- М.: Логос, 2010.- 289 с.
23. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения /М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман.- М.: Пед.общество, 2005.- 191 с.
24. Воронова, Т.А. Педагогический процесс в высшей школе: практико-ориентированная монография /Т.А. Воронова, Н.В. Засобина, И.В. Савин.- Иваново: Ивановский гос.университе
25. Вульффов, Б.З. Основы педагогики /В.З.Вульффов, В.Д.Иванов.- М.: Изд. Ун-та РАО, 2000.- 534 с т, 2001.-123 с.
26. Гликман, И.З. Управление самостоятельной работой студентов /И.З.Гликман. -М.: Логос, 2002,- 35 с.
27. Горяинова, И.А. Формирование познавательной деятельности студентов с использованием методов активного обучения в высшем учебном заведении. : дис. канд. пед. наук/И.А.Горяинова. - Ставрополь, 2005. -200 с.
28. Горовая, В.И. Теория и практика дидактического проектирования. Горовая В.И.—Ставрополь: Сервис.школа, 2005.- 86 с.
29. Горовая, В.И. Проектирование и реализация учебной информации в образовательном пространстве современного вуза /В.И. Горовая. М.: Ипекса,2003.- 112 с.
30. Давыдов, Ю.С. Университет в эпоху реформ /Ю.С. Давыдов.- Пятигорск: ПГЛУ, 2005.- 120 с.
31. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джурицкий. -М.: Владос, 2004,-123 с.
32. Дзюба, Л.Н. Применение контекстного обучения /Л.Н. Дзюба //Специалист.-2005.- №2,- 24-25 с.

33. Евтушевская, С.К. Компетентностный подход при разработке учебных программ /С.К. Евтушевская //Народное образование.- 2008.- №6.- 191-197 с.
34. Ермаков, Д.Н. Откуда и куда ведет компетентностный подход /Д.Н.Ермаков //Народное образование.- 2008.- Ж7.-181-187 с.
35. Жалинский, А.Э. Основы профессиональной деятельности юриста /А.Э.Жалинский. Смоленск: Норма, 2005.- 245 с.
36. Жеругов, Р.Т. Активные технологии преподавания и изучения «Теории государства и права»: Научно-методическое пособие /Р.Т. Жеругов. М.: Институт молодежи, 2000.-135 с.
37. Иванов, А.И. Контекстный подход в среднем и высшем педагогическом образовании /А.И. Иванов //Среднее проф.образование.- 2008.- №5.- 47-50 с.
38. Казанина, Т.В. Формирование умений профессионального общения как условие успешности профессиональной деятельности юриста: дис. . канд. пед. наук /Т.В. Казанина.- Владивосток, 2001.-210 с.
39. Кашапов, М. М. Активные методы обучения студентов. Практическое руководство /М.М. Кашапов. – Ярославль: Ярое. Гос. Университет, 2005.-84 с.
40. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование /И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская.- М.: Академия, 2008.-285 с.
41. Коржуев, А.В. Традиции и инновации в высшем образовании / А.В. Кожуев.-М.: МГУ, 2003.-24 с.
42. Коржуев, А.В. Очерки прикладной методологии вузовского обучения /А.В. Кожуев,- М.: МГУ, 2001.-42 с.
43. Краевский, В.В. Общие основы педагогики /В.В. Краевский.- М.: Педагогика, 2004.-376 с.
44. Крутиков, Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом: Учебное пособие /Г.И. Крутиков. М.: Академия, 2005.-286 с.
45. Кудрявцев, В.Н. Избранные труды по социальным наукам / В.Н. Кудрявцев. -М.: Наука, 2002.-467 с.

46. Кузнецов, В.И. Принципы активной педагогики /В.И.Кузнецов.- М.: Академия, 2001.-62 с.
47. Кузьминов, Я.И: Институты: от заимствования к выращиванию. Опыт Российских реформ и возможности культивирования институциональных изменений /Я.И. Кузьминов, В.В. Радаев и др.- М.: ГУ-ВШЭ, 2005.- 76 с.
48. Кучерена, А.Г. Адвокатура /А.Г. Кучерена. М.: Юристъ, 2004.- 126 с.
49. Ларионова, Г.Л. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вузов: Монография /Г.Л.Ларионова.- Челябинск: ЧГАУ, 2004.-169 с.
50. Лепин, П.В. Краткий аналитический обзор методических материалов по проблемам качества обучения специалистов: модели, инструментарий, оценки /П.В.Лепин. -Новосибирск: ГОУ ВПО «НГПУ», 2006.-44 с.
51. Лисин, Л.И. Мотивационное проектирование учебного процесса: Методическое пособие для преподавателей /Л.И. Лисин, О.М.Сальникова.-Омск: Изд. Ом.ГУ, 2001.-83 с.
52. Литвишников, В.М. Психология и педагогика в профессиональной деятельности юриста /В.М. Литвишников.- М.: МПСИ, 2004.- 191 с.
53. Лосский, Н.О. История русской философии /Н.О.Лосский.- М.: Сваро и К, 2000.-237 с.
54. Львина, Е.Д. Кейс-метод в образовании: Учебно-методическое пособие /Е.Д. Львина. Самара: Офорт, 2004.-71 с.
55. Львов, Л.В. Профессиональное образование: компетентностно - контекстный подход /Л.В. Львов.- Челябинск: ЧГАУ, 2007.- 105 с.
56. Майсак, В.Н. Активные методы обучения: Учебно-методическое пособие /В.Н. Майсак. – Челябинск: Челяб. юрид.институт, 2003.-168 с.
57. Малашихина, И.А. Дидактика высшей школы /И.А. Малашихина.-М.: Ипекса, 2008.-376 с.
58. Мудрик, А.В. Социальная педагогика /А.В. Мудрик. М.: Академия, 2005.-207 с.

59. Муравьева, А.А. Организация модульного обучения, основанного на компетенциях: Пособие для преподавателей /А.А. Муравьева. М.: Альфа-М, 2005.-95 с.
60. Назаренкова, Г.Н. Подготовка профессионала: системно-ролевой подход: Учебное пособие к спецкурсу /Г.Н.Назаренкова.- Рязань. Рязанский областной институт развития образования, 2001.- 45 с.
61. Нугуманова, Л.Н. Компетентностный подход в профильном обучении /Л.Н.Нугуманова //Педагогическое образование и наука.- 2008.- №6.- 24-28 с.
- 62.Обозов, Н.Н. Совместимость и срабатываемость людей /Н.Н. Обозов. М.: РГБ, 2007.- 98 с.
63. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка /С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова.- М.: Энциклопедия, 1996.-459 с.
64. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: Учебное пособие /Т.С. Панина. -2-е изд. -М.: Академия, 2006.-175 с.
65. Панфилова, А.Г. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.Г. Панфилова.-М.: Академия, 2006.-264 с.
66. Протас, Е.В. Компетентностный подход в формировании содержания образования в высшей школе Европейского союза и России /Е.В .Протас // Право и образование. 2005.-№3,- 23-27 с.
67. Протас, Е.В. Историческая эволюция, теория и опыт интеграции педагогической культуры в юридическое образование.: дис. . д-ра пед. наук : 13.00.08/ Е.В. Протас. М., 2002. -440 с.
68. Роджерс, К. Свобода учиться /К.Роджерс, Д.Фрейберг.-М.: Смысл, 2002.-240 с.
69. Румынина, В.В. Введение в юридическую специальность / В.В. Румынина.- М.: Форум-Инфра, 2007.-207 с.
70. Скамницкая, Г.П. Информационно-коммуникативные педагогические технологии как фактор повышения качества профессионального образования /Г.П. Скамницкая. //Среднее проф.образование.- 2008.-№1.- 55-56 с.



71. Слостенин, В.А. Педагогика: Учебное пособие /В.А. Слостенин. М.: Академия, 2006,- 467 с.
72. Смирнов, И.П. Теория профессионального образования /И.П. Смирнов. - М.: Российская академия образования, 2006.-319 с.
73. Смирнов, И.П. Будущее образования гипотеза ученого /И.П. Смирнов.- М.: Эвгес, 2003.-94 с.
74. Старков, О.В. Юриспруденция: Введение в специальность / О.В. Старков, И.В. Упоров.- М.: Экзамен, 2005.- 326 с.
75. Теймуразян, А.Л. Формирование профессионально значимых личностных качеств будущих юристов.: дис. канд. пед. наук /А.Л.Теймуразян.- Тольятти,2004.-200 с.
76. Тырин, А.В. Развитие гражданской активности будущих юристов / А.В. Тырин. -Саратов: СГЮИ, 2004.-23 с.
77. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностной подход /Ю.Г. Фокин.- М.: Академия, 2006.-125 с.
78. Фонарев, А.А. Психология становления личности профессионала / А.А. Фонарев.- М.: МПСИ, 2005.-235 с.
79. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика /А.В. Хуторской.- М.: Академия, 2008.- 252 с.
80. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования /Народное образование.- 2003.- №3, 3-8 с.
81. Черняева, Т.И. Инновационные технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. -Саратов :СГПА, 2003 .-124 с.
82. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов /Д.В. Чернилевский.- М.: Вуз.книга, 2002.-234 с.
83. Черниченко, В.И. Дидактика высшей школы: история и современные проблемы/В.И. Черниченко.-М.: Вуз.книга, 2002.-274 с.
84. Ягодин, Г.А. Формирование ключевых образовательных компетенций /Г.А.Ягодин.-М.: МИОО, 2009.- 126 с.

85. Якунин, В .А. Обучение как процесс управления /В.А.Якунин.- Л.: ЛГУ, 1988.-54 с.

### Раздел 3 Материалы правоприменительной практики

86. Высшее образование и проблемы формирования профессиональных навыков специалиста в условиях реформирования высшей школы: материалы межвуз. науч.-практ., конф. 20 мая 2005 г. -СПб.- 2005.-214 с.

87. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. /Департамент образования г. Москвы.- М.: Центр качества образования, 2008.-89с.

88. Компетентностный подход в организации учебного процесса /Под ред. А.В. Абрамова. -Улан-Удэ: ФГОУ, 2008.- 55 с.

89. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. //Материалы методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». -М.: Центр исслед., 2004.-83 с.

90. Контекстное обучение: теория и практика.// Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 1.- М.: РИУ Альфа, 2004.-176 с.

91. Контекстное обучение: теория и практика.//Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 2.- М.: МГОПУ, 2005.-157 с.

92. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. // Проф.образование.- 2000.- №5.- 10-31 с.

93. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие. /Под.ред. В.А. Сластенина. -М.: Академия, 2006.-368 с.

94. Профессиональные навыки юриста: Опыт практического обучения.- М.: Дело, 2001.-187 с.

95. Юридическая клиника: опыт практического обучения юристов: Учебно-методическое пособие. СПб.: Равенна, 1999;- 168 с,

## Лекция: Объекты социологии

Определение объекта и предмета социологии является одной из основных проблем в социологической науке. Попробуем задать вопрос: Что изучает социология? В рамках этого вопроса можно поставить и следующий: надо ли разграничивать такие понятия как «объект» и «предмет»?

Следующая проблема, которая становится актуальной со второй половины XX века – это проблема расщепления предмета на субпредметы. Зададимся вопросом: Не размывается ли предметное поле социологии в связи с увеличением методологических возможностей и сферы применения социологических методов исследования?

В статье «Предмет и методология социологии» Н.И. Лапин предпринял попытку увязать проблему определения предмета социологии с эволюцией ее становления и развития, а так же с появлением новых методов исследования. Этот подход, и предложенная Н.И. Лапиным периодизация развития социологии, в определенной мере будет использована и в нашем исследовании.

Проанализируем, как определяли предмет социологии «отцы основатели» на раннем этапе ее становления (20 – 70-е годы XIX в.).

По Конту, предмет социологии – общество в его целостности, основу которой образует всеобщее согласие.

По Спенсеру, предмет социологии – общество как социальный организм, в котором дифференциация сочетается с интеграцией благодаря естественной эволюции эго социальных институтов.

По Марксу, предмет марксистской социологии составляет общество как органическая система, которая развивается в направлении целостности через классовую борьбу и революции.

Анализ приведенных определений позволяет сделать вывод о том, что на раннем этапе становления социологии ее «отцы основатели» еще не разделяли таких понятий как «объект» и «предмет» исследования. Они считают, что предметом исследования является общество. Но это не просто «общество» в его философском или обыденном понимании. Классики социологии пытаются выделить социальную составляющую в этом обществе: Конт – «всеобщее согласие», Спенсер – «социальный организм», «социальные институты», Маркс – «органическая система», «классовая борьба».

На втором этапе становления и развития социологии (с 80-х годов XIX в. до первой мировой войны) происходит более четкое разделение объекта и предмета социологии. Так, Вебер выделяет в качестве предмета социологии

Продолжение приложения А

совокупность смыслов социальных действий, значений социальных отношений и их структур для субъектов действий.

По Теннису, предмет социологии образуют все виды социальности, общности и общество; их основу составляют взаимодействия людей, движимых волей.

По Зиммелю, предмет социологии – чистые формы становления социального, или обобществления, образующиеся при взаимодействии индивидов в любой сфере общества.

Дюркгейм считал что «социология есть исследование главным образом социальных фактов, а также социологическое объяснение этих фактов».

Не вдаваясь в подробный анализ приведенных определений предмета социологии, можно констатировать, что в каждом из определений говорится о том или ином аспекте социального (социальные действия, взаимодействия, отношения, структура, субъекты, факторы сознания и воли, социальные факты).

По нашему мнению, именно на втором этапе становления и развития социологии происходит достаточно четкое определение предмета социологии. Это различные аспекты социального. На этом же этапе происходит выделение предмета из объекта – т.е. из общества. Так, по мнению Ж.Т. Гоценко, «в начале XX в. ряд социологов начал рассматривать в качестве предмета изучения не все общество, а его социальность, социальную жизнь, а также такие ее феномены, как социальная сфера, социальные отношения, социальные процессы».

Однако и на последующих этапах развития социологии (на третьем – от первой мировой войны до 70-х годов XX века; на четвертом – с 80-х годов XX века до настоящего времени), исследователи в той или иной мере уточняли или расширяли уже обозначенный предмет социологии.

Так, согласно Т. Парсонсу, социология изучает структуры и процессы как особые конструкции социального взаимодействия. По мнению Н. Смелзера, «социология – это научное изучение общества и общественных отношений». По Э. Гидденсу, Социология – это наука о социальной жизни групп и сообществ людей... предметом социологии оказывается наше собственное поведение как социальных существ». Известные ученые Оксфорда Д.Л. Томпсон и Д. Пристли предлагают следующую формулировку: «социология – это изучение сложных взаимоотношений между людьми и обществом, исследование того, как люди создают и изменяют общество и как общество формирует поведение людей и их представление о себе».

Теперь рассмотрим как определяют объект и предмет социологии отечественные социологи: По мнению А.Г. Здравомыслова, «современное понимание социологии включает представление не столько об обществе, сколько о социуме, то есть о тех компонентах общественной структуры, с которыми данный индивид непосредственно соприкасается». По А.Г. Эфендиеву, «социология изучает общие принципы воспроизводства (функционирования) и изменения основных (простых и сложных) форм социальных взаимодействий, в том числе общество как целостную систему социальных взаимодействий, в том числе на основе широкого привлечения эмпирических данных, фактов реальной жизни, выделяя повторяющееся, устойчивое в этих взаимодействиях в различных сферах общественной жизни».

На основании анализа различных точек зрения, Н.И. Лапин дает следующее определение: «предмет социологии – социальная деятельность человека, социальные отношения и процессы, общности и общества как целостные системы, их функции и структуры; социология изучает состояния и динамику своего предмета, опираясь на социальные факты и эмпирические данные, получаемые с помощью социологических, а также иных научных подходов и методов». По В.А. Ядову, «Социология – это наука о становлении, развитии, изменениях и преобразованиях, о функционировании социальных общностей и форм их самоорганизации: социальных систем, социальных структур и институтов; это наука о социальных изменениях, вызываемых активностью социального субъекта; наука о социальных отношениях...; наука о закономерностях социальных действий и массового поведения».

Во всех приведенных выше определениях (Парсонс, Смелзер, Гидденс, Томпсон и Пристли, Здравомыслов, Эфендиев, Лапин, Ядов) в качестве предмета социологии называются те или иные аспекты социального. При этом объект и предмет социологии не разграничиваются. В этом вопросе мы солидарны с Г.В. Осиповым, который пишет: «Одной из важнейших причин, обусловивших довольно позднее отпочкование социологии от других наук (философии, политической экономии, социальной психологии, криминологии) и становлении ее в качестве самостоятельной научной дисциплины, явилось именно отождествление объекта и предмета социологического познания. И до настоящего времени это серьезный методологический порок присущ социологам самых разных школ и направлений».

Попытку разграничить объект и предмет социологии предприняли Ю.И. Рысь и В.Е. Степанов. По их мнению, «Объектом социологии являются социальная жизнь общества, структуры взаимодействия социальных субъектов, социальных институтов, общностей и т.п., имеющие социальные различия между собой. Предметом социологии можно считать закономерности функционирования социальных общностей как субъектов исторически определенных социальных отношений, совокупность которых образует социальную сферу жизнедеятельности общества». Однако в приведенных определениях, и в «объекте» и в «предмете» говорится, по сути, об одном и том же – о социальной сфере общества. Поэтому, на наш взгляд, попытка «разграничения» объекта и предмета не удалась.

Более принципиально и качественно разграничивает объект и предмет Ж.Т. Тощенко. По его мнению, «Объектом социологии, как и всех других социальных наук, является общество». Однако в ходе дальнейшего рассуждения, Тощенко уточняет, что объектом социологии является не просто общество, а гражданское общество. При этом в качестве аргумента приводится тот факт, что социология как наука становится востребованной только в период возникновения и развития гражданского общества. По Тощенко, «предмет социологии как науки включает: реальное общественное сознание во всем его противоречивом развитии; деятельность, действительное поведение людей; условия, в которых реализуются реальное сознание и соответствующее ему поведение людей».

По мнению Г.В. Осипова, «Определяющим свойством объекта социологического знания является то, что он представляет собой всю совокупность связей и отношений, которые носят название социальных. ...Понятия социального, социальных связей и отношений и способа их организации являются исходными для понимания отличительных особенностей объекта социологического познания, а понятие социальных закономерностей – для понимания предмета социологической науки».

Можно согласиться с Г.В. Осиповым в том, что «объект представляет собой всю совокупность связей и отношений», но не только социальных. Чтобы выявить как возникают социальные связи и отношения, необходимо брать общество целиком во всех его проявлениях: биологическом, антропологическом, психическом, географическом, физическом, философском, социологическом, космическом и др. Необходимо помнить, что отраслевые направления в социологии возникают «на стыке» социального и различных форм не социального.

Объект – это некая объективная реальность независимая от познающего субъекта. В отличие от предмета он обладает полисистемной целостностью. Поэтому один и тот же объект может исследоваться различными науками. Так, общество является объектом исследования для таких наук как философия, история, политология, экономика, социальная психология, социология и др. Но каждая из этих наук в едином объекте выделяет и исследует свой предмет. Таким образом, объектом социологии является общество, во всей своей целостности и полисистемности.

Предмет – это часть объекта (или определенное его свойство, качество, состояние и т.п.), которая является областью исследования той или иной конкретной науки. Для предмета характерна специфическая определенность, т.е. отличие его от других сфер исследования. Общество, как уже говорилось, является общим для всех общественных наук объектом. Выделение из общества-объекта тех или иных аспектов социальности: социальной сферы, социальных отношений и институтов, социальных взаимодействий, социальных фактов, состояний сознания, субъектов социальной деятельности, социальных структур и т. д. - есть не что иное, как постепенное определение (насыщение) предметного поля социологии.

Этот процесс выделения социального, первоначально из государства, потом из общества, уходит своими корнями к Платону, Аристотелю, Макиавелли, Гоббсу, Сен-Симону и др. В рамках социологической науки он начинается с Конта и продолжается до настоящего времени. Об этом свидетельствуют анализ приведенных выше определений объекта и предмета социологии. При этом мы видим, что одни авторы включают в определение предмета два-три ключевых, на их взгляд, проявления социального, другие пытаются охватить всё бесконечное его многообразие. Но от этого суть дела не меняется. Новые методологические подходы и научные направления выявляют ранее неизвестные нам формы проявления социального (например, «виртуальную реальность»), но не меняют предмет исследования.

Итак, предметом социологии является социальное, во всех его проявлениях.

Социальное (социальные отношения, социальные действия, социальная сфера и т.п.) возникает в результате взаимодействия людей по поводу удовлетворения их жизненных потребностей: в пище, одежде, жилье, безопасности, продолжении рода, в духовном развитии, творчестве и т.д. В результате взаимодействия людей возникают и закрепляются социальные роли и

Продолжение приложения А

статусы, вырабатываются ценности и нормы, образуются социальные институты, формируется социальная система общества. В весьма доступной форме процесс конструирования социальной реальности описан П. Бергером и Т. Лукманом в их совместной работе «Социальное конструирование реальности». Более сложный процесс конструирования социальной (и виртуальной) реальности описан в работах П. Бурдьё и Ж. Бодрийяра.

Социальное взаимодействие предполагает осознанность, скоординированность и взаимное дополнение совместной деятельности. Поэтому важнейшими компонентами социального являются осознанность и предсказуемость деятельности и поведения людей. Отсутствие предсказуемости в деятельности и поведении ведет общество к дестабилизации.

В ходе эволюции человечество прошло длительный путь развития от животного состояния до современного социального общества. Действуя осознано и целенаправленно, люди совершенствуют способ производства, расширяют круг своих потребностей и способы их удовлетворения. Кроме того, люди обладают способностью накапливать опыт и знания и передавать их последующим поколениям. В результате каждое новое поколение как бы опирается на опыт и знания всех предыдущих поколений и становится носителем новых социальных качеств.

Социальные качества – это те, которые приобретаются индивидом (группой) в результате воспитания и обучения, т.е. в результате социализации. Поэтому, говоря о социальном, мы как бы «выделяем» его из природного, биологического.

Нередко в общественных науках отождествляются такие понятия как «социальное» и «общественное». С научной точки зрения такое отождествление неправомерно, т.к. эти понятия не тождественны. Общественное более широкое понятие и кроме социального включает в себя многие процессы, явления и состояния не относящиеся к социальному. Например, такие как половой инстинкт, процесс деторождения, психические процессы, потребление с целью поддержания физического существования, различные врожденные рефлексы и т.д. Социальное – это определенная часть общественного, возникающая в результате социальных действий и взаимодействий; это качественная определенность развития общества.

Необходимо различать «социальное» в узком и широком смысле. Социальное в узком смысле – это отдельная (социальная) сфера жизнедеятельности, в рамках которой удовлетворяются необходимые жизненные



Продолжение приложения А

потребности людей. Социальное в широком смысле охватывает все сферы человеческих отношений и все сферы жизнедеятельности общества. Именно на основе социальных отношений возникают и функционируют экономические, политические и иные виды отношений. При этом в каждой сфере жизнедеятельности можно выделить «социальную» составляющую. Но первоосновой любого уровня социального является человек и его разнообразные потребности. «Чем бы мы не занимались, что бы не творили, создавали, мы всегда в конечном счете продуцируем человека и общество, вернее, живущего в обществе человека».

В связи с тем, что в последнее время наблюдается субъективизация социологии как науки, акцентирование внимание на «человеке действующим», конструирующим социальную и виртуальную реальность, возникла опасность размывания предметного поля социологии. По этому поводу можно сказать следующее: человек (действующий, конструирующий, мыслящий и т.д.) является продуктом социализации, поэтому сам по себе вне социального, он рассматриваться не может, это, во-первых. Во-вторых, любые его (человека) реальные и виртуальные «конструкции» должны пройти процесс объективации, прежде чем они станут восприниматься другими людьми как социальная реальность. В-третьих, реальные и виртуальные «конструкции» человеческого воображения и восприятия могут стать объектом социологического анализа лишь при условии нахождения соответствующих социологических методов их исследования.

В последние годы многие исследователи бьют тревогу по поводу того, что размывается (распыляется, ускользает) предметная сущность социального. Этой проблеме был посвящен «круглый стол», проходивший в редакции журнала «Социологические исследования» осенью 2007 года. В рамках подготовки к этому мероприятию в № 9 СОЦИСа за 2007 год была опубликована подборка статей основных участников «круглого стола». В ходе работы «круглый стол» было высказано немало интересных предложений по поводу развития социологической науки.

По нашему мнению, социальность не размывается и не ускользает, а «демонстрирует» новые, еще не известные нам формы и способы своего существования. По мнению Э. Гидденса, в современном обществе возникают новые формы жизненной политики. Одновременно происходит непрерывный процесс социальной самоорганизации. Поэтому социальное не исчезает. Просто для его изучения и понимания необходимы новые рефлексивные теории и методы исследования.

Результаты анкетирования вузов г. Челябинска

Анкета

Факультет «Подготовки сотрудников правоохранительных органов» Южно-Уральского государственного университета (НИУ) проводит анкетирование по актуальным вопросам профессиональной подготовки юристов. Просим Вас принять участие в данном опросе. В анкете достаточно обвести кружком вариант ответа, наиболее соответствующий Вашему мнению или написать свой вариант ответа. Большинство вопросов подразумевают однозначный ответ. Там, где есть указания, возможны несколько вариантов ответа. Подпись в анкете ставить не нужно. Ваши ответы будут изучаться только в обобщенном виде. Обратите внимание, что правильность выводов целиком зависит от искренности каждого Вашего ответа.

Заранее благодарим!

1. Нужны ли Вам (студентам) контекстные методы обучения (форма активного обучения, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности)?

А) Да

Б) Нет

В) Не уверен

2. Как часто на занятиях преподаватель применяет формы и методы контекстного обучения?

	Довольно часто (практически и на каждом занятии)	Редко (1-2 раза за период изучения курса)	Никогда
Нетрадиционные лекции (игровые семинары, проблемные лекции и др.)			

Семинары в диалоговом режиме			
Групповые дискуссии, мозговой штурм			
Деловые и ролевые игры, в т.ч. игровой судебный процесс			
Разбор конкретных ситуаций (кейс-стади)			
Компьютерные симуляции, использование электронных учебников, Интернет-ресурсов			
Психологические и иные тренинги			
Проектные методы организация работы студенческих исследовательских групп			
Групповая рефлексия (синквейн и пр.)			
Вузовские и межвузовские видеоконференции			
Проведение юридических консультаций в студенческой юридической клинике			

Посещение рабочих мест действующих юристов			
--	--	--	--

3. На каких видах занятий преподаватели применяют данные методы обучения?

- А) Практические занятия
- Б) Семинары
- В) Лекции

4. На каком этапе работы над учебным материалом изучаемой темы / модуля Вы предпочитаете использовать контекстные методы?

- А) Начальном (восприятие и первичное осознание нового материала, формирование учебной мотивации, осмысление связей и отношений в объектах изучения)
- Б) Этапе углубления знаний, формирования и совершенствования умений и навыков (самостоятельное воспроизведение и применение знаний и действий в стандартных условиях)
- В) Этапе творческих действий (перенос знаний и навыков в новые или измененные условия для формирования опыта творческой деятельности)
- Г) Обобщения и систематизации знаний (упорядочение теоретических положений, укрепление междисциплинарных связей и обобщение учебного материала, проверка и контроль усвоения)

5. По каким учебным дисциплинам / темам с Вами проводятся деловые/ролевые игры?

Наименование учебной дисциплины	Наименование темы	Наименование игры

5. В чем, по Вашему мнению, заключается отличие контекстного метода обучения от традиционного: \_\_\_\_\_

7. Распределите по степени важности возможности и преимущества контекстного метода обучения (вариант ответа «1» – соответствует Вашему максимально приоритетному выбору и далее по степени уменьшения значимости):

Активизация активно-познавательной и мыслительной деятельности студентов	
Интенсификация процесса усвоения знаний при решении практических задач	
Творческое применение знаний	
Установление доверительных отношений с преподавателем и между студентами	
Усиление мотивации к изучению дисциплины, поисковой активности	
Развитие навыков анализа и критического мышления	
Развитие умений работать в группе, сотрудничать, приобретение опыта взаимодействия в малой группе	
Развитие коммуникативных компетенций студентов	
Создание благоприятной атмосферы на занятии	
Освоение нравственных норм и правил совместной деятельности, развитие	
Гибкость контроля и оценки усвоения знаний и умений студентов	
Создание условий для самореализации личности	

7. Какие положительные результаты обучения при применении контекстных форм и методов Вы можете назвать? (можно выбрать несколько вариантов ответа)

А) Развитие познавательного интереса к изучению дисциплины

- Б) Лучшее усвоение материала
- В) Успешные защиты курсовых и дипломных работ
- Г) Развитие активности, инициативности, уверенности и самостоятельности
- Д) Формирование и развитие умения самостоятельно находить информацию и определять уровень ее достоверности;
- Е) Повышение объективности оценки знаний студентов
- Ж) Другое: \_\_\_\_\_

8. Как по-Вашему почему не применяются чаще контекстные методы обучения.

- А) Низкая техническая оснащенность аудиторий и лабораторий (недостаточное количество проекторов, контекстных досок ограниченный доступ к современным информационным технологиям на занятиях)
- Б) Низкий уровень подготовки абитуриентов
- В) Трудоемкость подготовки к занятиям такого вида, большие затраты времени и усилий
- Г) Недостаточная методическая подготовка
- Д) Отсутствие опыта применения контекстных методов
- Е) Непонимание со стороны студентов
- Ж) Проблемы применения в установленных временных рамках традиционного обучения
- З) \_\_\_\_\_ Другое: \_\_\_\_\_

9. Укажите, пожалуйста, на каком курсе ВУЗа Вы обучаетесь: \_\_\_\_\_

**Благодарим за сотрудничество!**

## Продолжение приложения Б Интерпретация результатов эмпирического исследования.

Для эмпирического исследования нами было проведено анкетирование студентов ЮУрГУ факультета ПСПО. Всего было заполнено 20 анкет. На основе полученных данных в ходе исследования была составлена таблица, в которой в процентах отображено соотношение ответов. Изучив их, мы пришли к нескольким выводам. Большинство преподавателей склоняется к тому, что современному учебному процессу нужны контекстные методы обучения. Нетрадиционное ведение учебных занятий позволяет студентам лучше усваивать информацию, повышает активность участия и интерес учащихся на занятиях. Довольно часто большинство опрошенных преподавателей используют на занятиях семинары в диалоговом режиме. Проведение семинаров наиболее распространенный контекстный метод и один из самых простых в организации, подготовке.

Большинство преподавателей ответило, что редко применяют следующие методы: нетрадиционная лекция, групповые дискуссии, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, проектные методы. И практически никогда не используют компьютерные симуляции, психологические и иные тренинги, групповую рефлексия, вузовские и межвузовские видеоконференции, проведение юридических консультаций, интеллект-карты.

46% опрошенных применяют контекстные методы при проведении практических занятий. 37% ответило, что используют данные методы на этапе углубления знаний, формирования и совершенствования умений и навыков.

Из положительных результатов в обучении студентов при применении контекстных методов 27% преподавателей отметило развитие познавательного интереса к изучению дисциплины, 25% лучшее усвоение материала, 23% развитие активности, инициативности, уверенности и самостоятельности.

Основными проблемами, мешающими чаще использовать контекстные методы обучения, были указаны низкая техническая оснащенность аудиторий и

Продолжение приложения Б лабораторий, а также низкий уровень подготовки абитуриентов. Посещение занятий и заполнение карты наблюдений показало, что каждый преподаватель в той или иной степени используют контекстные методы в процессе обучения студентов. Однако применяются наиболее простые виды, такие как семинары, нетрадиционные лекции и групповые дискуссии.

Во время традиционных лекций активность студентов очень низкая, информация которую доносит преподаватель, усваивается недостаточно хорошо. Студенты просто записывают лекцию без особой заинтересованности. На фоне подобных классических занятий семинары и практические занятия проходят более активно, каждый студент готовится заранее, разыскивая и изучая информацию по заданной теме самостоятельно.

Таким образом, можно смело утверждать, что применение контекстных методов положительно влияет на учебный процесс, происходит активизация мыслительной деятельности студентов, интенсификация процесса усвоения знаний, развитие навыков анализа.



<b>№ вопроса</b>	<b>ответ</b>	<b>% ответов</b>
1.1	19	95
1.2	0	0
1.3	1	5
2.1	5	2,8
2.2	12	6
2.3	0	0
2.4	11	5,7
2.5	6	3
2.6	0	0
2.7	5	2,8
2.8	12	6
2.9	0	0
2.10	3	1,6
2.11	9	4,6
2.12	4	2
2.13	7	3,6
2.14	11	5,7
2.15	1	0,5
2.16	3	1,6
2.17	5	2,8
2.18	8	4
2.19	1	0,5
2.20	3	1,6
2.21	13	6,7
2.22	0	0
2.23	8	4
2.24	7	3,6
2.25	0	0
2.26	2	1
2.27	14	7,2
2.28	1	0.5
2.29	5	2,8

2.30	8	4
2.31	2	1
2.32	0	0
2.33	13	6,7
2.34	0	0
2.35	1	0,5
2.36	14	7,2
3.1	18	46
3.2	14	36
3.3	7	18
4.1	7	26
4.2	10	37
4.3	3	11
4.4	7	26
6.1	12	27
6.2	11	25
6.3	1	2
6.4	10	23
6.5	7	16
6.6.	3	7
7.1	9	24
7.2	9	24
7.3	7	18
7.4	4	10
7.5	3	8
7.6	6	16
9 (15		
( 19 лет)		
(12лет)		
( 5 лет)		
(6лет)	2	
(3лет)	2	
( 8 лет)		
(20лет)		
( 10 лет)		

Продолжение приложения Б

(15лет)	2	
(17лет)	3	
(14лет)		
(13лет)		
(21лет)		
(лет)		

**Карточка наблюдателя**

ФИО \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

Время начала  
наблюдения \_\_\_\_\_Время завершения  
наблюдения \_\_\_\_\_Общая продолжительность  
наблюдения \_\_\_\_\_Место  
наблюдения \_\_\_\_\_**Карточка наблюдения****1. Общие сведения.**Вид учебного занятия (л., сем., пр. зан.)  
\_\_\_\_\_Учебная дисциплина  
\_\_\_\_\_Преподаватель  
\_\_\_\_\_

Наименование	темы	занятия
Кол-во часов на изучение	темы	по учебному плану

**2. Этап работы над учебным материалом изучаемой темы**

01 Начальный (восприятие и первичное осознание нового материала, формирование учебной мотивации, осмысление связей и отношений в объектах изучения)

02 Этап углубления знаний, формирования и совершенствования умений и навыков (самостоятельное воспроизведение и применение знаний и действий в стандартных условиях)

03 Этап творческих действий (перенос знаний и навыков в новые или измененные условия для формирования опыта творческой деятельности)

04 Обобщения и систематизации знаний (упорядочение теоретических положений, укрепление междисциплинарных связей и обобщение учебного материала, проверка и контроль усвоения).

### 3. Место контекстных методов в структуре учебного занятия

Контекстные методы и формы обучения	Использовались в течение всего занятия	Использовались в начале педагогического взаимодействия	Использовались в завершающей части занятия	Не использовались	Место для записи (здесь записывать как можно точнее слова, реплики, темы разговоров участников собрания, выражающие их отношение к собранию, к повестке дня и к наблюдателю)
Нетрадиционные лекции (контекстные лекции, проблемные и др.)	05	06	07	08	

Семинары в диалоговом режиме	09	10	11	12	
Групповые дискуссии, мозговой штурм	13	14	15	16	
Деловые и ролевые игры, в т.ч. игровой судебный процесс	17	18	19	20	
Разбор конкретных ситуаций (кейс-стади)	21	22	23	24	
Компьютерные симуляции, использование электронных учебников, Интернет-ресурсов	25	26	27	28	

Продолжение приложения Б

Психологические и иные тренинги	29	30	31	32	
Проектные методы	33	34	35	36	
Групповая рефлексия (синквейн и пр.)	37	38	39	40	
Вузовские и межвузовские видеоконференции	41	42	43	44	
Интеллект-карты	45	46	47	48	
	49	50	51	52	
	53	54	55	56	

4. Преобладание методов в реальном учебном процессе

		Место для записи
Преобладают	57	
Преобладают контекстные	58	

Продолжение приложения Б

5. Уровень взаимодействия участников учебного процесса

обучаемый -	обучаемый взаимодействует с	Осуществляется взаимодействие студента
59	60	61

6. Позиция педагога

Преподаватель - центральная фигура, он источник информации	Преподаватель - источник информации, эксперт;	Преподаватель - консультант, помощник при серьезных затруднениях; его роль - определить общее направление работы, создать условия для
63	64	65

7. Активность, инициативность и самостоятельность обучаемых

Нет инициативы обучаемых, самостоятельности	обучаемый задает вопросы, предлагает собственные идеи, решения, т.е. он уже становится субъектом учебной деятельности	обучаемый - полноправный участник учебного процесса, он ведет исследование, поиск самостоятельно или во взаимодействии
66	67	68

8. Реализуемые преподавателем возможности и преимущества контекстных методов обучения.

	В полной мере	Част ично	В незначительно й степни
Активизация активно-познавательной и мыслительной деятельности студентов	69	70	71
Интенсификация процесса усвоения знаний при решении практических задач	72	73	74
Творческое применение знаний	75	76	77
Установление доверительных отношений с преподавателем и между студентами	78	79	80
Усиление мотивации к изучению дисциплины, поисковой активности	81	82	83
Развитие навыков анализа и критического мышления	84	85	86
Развитие умений работать в группе, сотрудничать, приобретение опыта взаимодействия в малой группе	87	88	89

Продолжение приложения Б

Развитие коммуникативных компетенций студентов	90	91	92
Создание благоприятной атмосферы на занятии	93	94	95
Освоение нравственных норм и правил совместной деятельности, развитие	96	97	98
Гибкость контроля и оценки усвоения знаний и умений студентов	99	100	101
Создание условий для самореализации личности	102	103	104

9. Источник мотивации обучения.

Источник мотивации обучения внешний (оценки, педагог, родители, общество)	Как правило, внутренний (интерес самого обучающегося)	Примечания (как проявляются, описать)
105	106	107

10. Уровень радикальности применяемых контекстных методов

Применяются радикальные методы - стремление перестроить учебный	Применяются комбинаторные методы - соединение ранее известных	Применяются модифицирующие методы (совершенствующие) - улучшение, дополнение
108	109	110

11. Принадлежность используемых методов группе:

Группа дискуссионных методов (диалог;	Группа игровых методов (дидактические и творческие игры, в	Группа тренинговых методов (коммуникативные
111	112	113



**Оценка результативности лекции:**

	<b>Высокая результативность</b>	<b>Средняя результативность</b>	<b>Низкая результативность</b>
уровень дискуссион ности и глубина обсуждения темы	114	115	116
степень активности, уровень самостоятел ьности студентов	117	118	119
уровень и характер поисково- исследовате льской и творческой деятельност и студентов	120	121	122
воспитатель ное воздействие занятия	123	124	125

## Продолжение приложения Б

удовлетворенность студентов и преподавателя проведенным занятием.	126	127	128
повышение интереса студентов к изучаемой дисциплине	129	130	131
Создание благоприятной атмосферы на занятии	132	133	134
Непонимание со стороны студентов	135	136	137

### **Интерпретация результатов эмпирического исследования.**

Посещение занятий и заполнение анкет показало, что каждый преподаватель в той или иной степени используют контекстные методы в процессе обучения студентов. Однако применяются наиболее простые виды, такие как семинары, нетрадиционные лекции и групповые дискуссии.

Во время традиционных лекций активность студентов очень низкая, информация которую доносит преподаватель, усваивается недостаточно хорошо. Студенты просто записывают лекцию без особой заинтересованности. На фоне подобных классических занятий семинары и практические занятия проходят более активно, каждый студент готовится заранее, разыскивая и изучая информацию по заданной теме самостоятельно.

Таким образом, можно смело утверждать, что применение контекстных методов положительно влияет на учебный процесс, происходит активизация мыслительной деятельности студентов, интенсификация процесса усвоения знаний, развитие навыков анализа.