

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ОРЛОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ И.С.ТУРГЕНЕВА»

На правах рукописи

**Ератова Татьяна Ивановна**



**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
БАКАЛАВРОВ ЮРИСПРУДЕНЦИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ НА ОСНОВЕ  
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель -  
доктор педагогических наук, доцент  
Фетисов Александр Сергеевич

Орёл 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА I. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете .....</b>	<b>15</b>
1.1 Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете .....	15
1.2 Модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии.....	53
Выводы по первой главе .....	93
<b>ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по апробации модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии.....</b>	<b>96</b>
2.1 Практико-ориентированная технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете .....	96
2.2 Апробация модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете .....	138
Выводы по второй главе .....	174
<b>Заключение .....</b>	<b>180</b>
<b>Библиографический список .....</b>	<b>185</b>

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Устойчивое положение России на новой ступени развития государственности обеспечивает реализация в полной мере конституционной нормы о правовой основе ее внешней и внутренней политики. В этой связи, институты гражданского общества при осуществлении взаимодействия с государством, предъявляют четкие требования к выпускникам образовательных организаций высшего образования по направлению подготовки юриспруденция, которые должны осуществлять нормотворческую, правоприменительную, правоохранительную, экспертно-консультационную деятельность. Быстро развивающиеся общественные отношения, расширение сферы профессиональной деятельности современных юристов не позволяет в полной мере выявить знаниевую составляющую их способности к профессиональной деятельности, однако педагогика высшего образования обладает ориентиром, позволяющим осуществлять профессиональную подготовку бакалавров юриспруденции. В этом качестве выступает компетентность, позволяющая эффективно решать профессиональные задачи в сферах разработки и реализации правовых норм, обеспечения законности и правопорядка, оказания правовой помощи физическим и юридическим лицам.

Требования к профессиональной подготовке бакалавров юриспруденции обусловлены нормами Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", Государственной программы Российской Федерации "Развитие образования", в соответствии с которыми ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция реализуется в рамках компетентного подхода. Актуальность формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции вытекает из общих идей, закрепленных в Послании Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 21.04.2021 г. [161], Указе

Президента РФ от 7 мая 2018 г. N 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" [135], Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [249], а также положений Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, профессиональных стандартов «Специалист по конкурентному праву» (2021 г.) [252], «Следователь-криминалист» (2015 г.) [141], «Специалист по операциям с недвижимостью» (2019), проекта Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении профессионального стандарта "Юрист" (подготовлен Минтрудом России 27.03.2020 г.), а также ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция (2016 и 2020 гг.) [143]. С усложнением общественных отношений, а вместе с этим и расширением сферы деятельности и профессиональной применимости юристов, компетентное решение вопросов нормотворческого, правоприменительного, правоохранительного, экспертно-консультационного характера приобретает первостепенную важность на государственном уровне, а необходимость формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете представляет собой новый заказ общества и государства на компетентных специалистов данного направления подготовки.

Вместе с тем вопрос качества профессиональной подготовки бакалавров юриспруденции в университете и технологий ее формирования остается открытым ввиду существующего разрыва между профессиональным образованием и реальной профессиональной деятельностью юристов (Е.В. Воскресенская, Э.А. Гаджиева, Д.А. Липинский, А.В.Малько, С.Н.Мальцева, Е.Н. Петроченко, П.К. Рамазанова). Очевидно, качество будущей профессиональной деятельности бакалавров юриспруденции во многом определено наличием опыта правовой деятельности, приобретенного в образовательном процессе университета, уровнем сформированности у них профессиональной компетентности.

**Степень разработанности проблемы исследования.** Анализ научной литературы показал, что в ней существуют определенные предпосылки исследования проблем формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете. В частности, вопросам содержания и структуры компетентности посвящены научные работы В.И. Байденко, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.К. Марковой, В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, Ф. Вайнерта, Ж.Делора, Д. Равенна, В. Хутмахера.

Проблемы формирования профессиональной компетентности и технологии ее формирования в условиях университета рассмотрены в трудах М.И. Алдошиной, Н.Р. Азизовой, Н.С. Гедуляновой, А.Д. Гонеева, Е.Н. Ковешниковой, Э.П. Комаровой, В.С. Макеевой, А.М. Митяевой, Н.И. Никитиной, П.И. Образцова, Н.Э. Онищенко, В.И. Правдюк, С.С. Савельевой, А.И. Умана, А.С. Фетисова.

Некоторые аспекты формирования профессиональной компетентности будущих юристов нашли свое отражение в исследованиях М.И. Гараева, О.М. Косяновой, В.Е. Николашкиной, Э.Н. Нигматуллиной, М.В. Сидоровой, Ю.С. Сергеевой.

При неоспоримой теоретической и практической значимости исследований указанных авторов следует отметить, что выделенный нами аспект изучения формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии в университете остается неразработанным.

Анализ научной литературы и практики университетов позволил выделить **противоречие** между потребностью общества, рынка труда в подготовке компетентных бакалавров юриспруденции и ограниченными возможностями ее удовлетворения традиционными средствами юридического образования в университете по формированию профессиональных компетенций, не предусматривающими этапного использования практико-ориентированной технологии;

- высоким потенциалом образовательного процесса университета в формировании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции и недостаточным уровнем его реализации в профессиональном образовании бакалавров юриспруденции.

Данное противоречие обусловило выбор темы диссертационного исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: каковы модель и технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в образовательном процессе университета?

Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

**Объект исследования:** формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

**Предмет исследования:** формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии.

**Гипотеза** исследования состоит в том, что формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии будет эффективным, если:

- в качестве сущностных характеристик профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в образовательном процессе университета будут рассматриваться их способности к осуществлению нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной видов профессиональной деятельности юристов;

- модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции будет описывать условия поэтапного освоения ими опыта организации профессиональной деятельности в образовательном процессе университета;

- в качестве психолого-педагогического механизма формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции будет

выступать практико-ориентированная технология ее формирования в образовательном процессе университета, реализуемая в различных видах образовательного взаимодействия поэтапно;

- мониторинг формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии будет осуществляться ресурсами критериально-оценочного аппарата, позволяющего определить уровни сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой были поставлены **задачи:**

1. Теоретически обосновать сущность, содержание и структуру понятия «профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции».

2. Разработать модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии.

3. На основе модели обосновать и опытно-экспериментальным путем апробировать практико-ориентированную технологию формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

4. Разработать и верифицировать критериально-оценочный аппарат определения уровней сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили: системный (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, А.В. Брушлинский, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин); деятельностный (А.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эдьконин); личностно-ориентированный (Е.Д. Божович, Е.В. Бондаревская, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Сериков, И.С. Якиманская); компетентностный (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Д.Равенн, В. Хутмахер, А.В.

Хуторской); технологический (М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман) подходы; теоретические положения педагогики высшего образования (М.И. Алдошина, Н.С. Гедулянова, А.Д. Гонеев, Е.Н. Ковешникова, В.В. Краевский, В.С. Макеева, А.М. Митяева, Н.И. Никитина, В.А. Николаев, П.И. Образцов, В.И. Правдюк, М.В. Сидорова, А.И. Уман, А.С. Фетисов), а также теории: содержания образования (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, А.И. Уман); моделирования образовательного процесса (П.И. Пидкасистый, Г.С. Селевко, В.А. Сластенин); теории профессиональной компетентности (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Хуторской); технологии профессиональной подготовки юристов в условиях университетского образования (И.А. Жукова, О.А. Макарова, Е.Г. Светличный, Ю.С. Сергеева, М.В. Сидорова, А.А. Тажеев, Р.Р. Хайрутдинова); различные положения формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции (С.Л. Вишневская, М.Д. Ильязова, И.А. Кулантаева, К.Э. Маркарова, Е.А. Рудько, С.В. Старикова, А.А. Таова, С.Д. Цыренжапова).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач был использован комплекс **методов**: теоретические (анализ, синтез, обобщение, прогнозирование, моделирование); эмпирические (беседы, наблюдение, анкетирование, тестирование, метод самооценки, педагогический эксперимент), а также методы математической статистики.

Эмпирическую базу исследования в организационном плане опытно-экспериментальной работы составили: юридический институт ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» и юридический факультет Среднерусского института управления - филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». Всего на различных этапах исследования было охвачено 131 обучающихся направления подготовки «Юриспруденция».



**Этапы исследования.** Исследование осуществлялось с 2015 по 2021 гг. и включало три этапа.

На *первом этапе* (2015-2016 гг.) была определена проблема, тема, разработан научный аппарат исследования. Выявлены сущность, содержание, структура профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, разработано содержание и стратегия педагогического эксперимента, осуществлено измерение и оценка исходного уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, создана модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии.

На *втором этапе* (2016-2020гг.) был проведен формирующий эксперимент, заключающийся в апробации и внедрении в образовательный процесс университета модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции.

На *третьем этапе* (2020-2021 гг.) завершен педагогический эксперимент, систематизированы и обобщены полученные результаты, проведена итоговая оценка эффективности модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, сформулированы выводы, оформлен текст диссертации.

**Основные результаты исследования, их научная новизна** заключаются в том, что полученные ранее научные результаты, касающиеся формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, дополнены новой идеей ее роста при реализации практико-ориентированной технологии ее формирования на основе авторской модели:

– теоретически обоснованы сущность, структура и содержание понятия «профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции»;

- разработана модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии;

- обоснована и апробирована практико-ориентированная технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в образовательном процессе университета;

- разработан и верифицирован критериально-оценочный аппарат, необходимый для определения уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии.

**Теоретическая значимость** исследования заключена в том, что его результаты дополняют и развивают методологию и технологию профессионального образования в сфере формирования профессиональной компетентности студентов, обучающихся по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция. В исследовании уточнено понятие профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, ее сущностных характеристик и содержательно-структурных компонентов; осуществлена разработка и теоретическое обоснование модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что:

- результаты и основные выводы исследования могут быть применены в практике образовательных организаций высшего образования в целях повышения эффективности формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, служить базой для поиска новых решений по формированию профессиональной компетентности;

- разработанные теоретические положения и методический инструментарий способствуют повышению качества и совершенствованию практики профессиональной подготовки бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии;

- практико-ориентированная технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции может быть использована в образовательном процессе образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования, а также организаций дополнительного профессионального образования по направлению подготовки юриспруденция;

- разработанный и верифицированный критериально-оценочный аппарат определения уровней сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете может быть использован в системе повышения квалификации специалистов по юриспруденции.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечены опорой на теоретические разработки в области философии, педагогики, психологии, права, применением комплекса взаимопроверяемых и взаимодополняемых научных методов, адекватных объекту, задачам и логике исследования; репрезентативностью эмпирических результатов, опытно-экспериментальным подтверждением правомерности теоретических выводов и практических рекомендаций; корректным использованием статистических методов обработки и интерпретации экспериментальных данных; воспроизводимостью и возможностью использования полученных результатов в педагогической практике образовательных организаций, реализующих программы бакалавриата по направлению подготовки юриспруденция.

**Личный вклад автора** в исследование заключается в разработке основных положений и общего замысла диссертации, анализе и обобщении теоретического материала по проблеме формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, разработке модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, организации и проведении опытно-экспериментальной работы,

разработке критериев, показателей и уровней сформированности искомого явления.

### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции представляет собой профессионально-личностное качество выпускника по направлению подготовки юриспруденция, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности. Структура профессиональной компетентности включает в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты.

2. Модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете – единство целевого, содержательного, технологического, критериально-оценочного, результативного блоков. *Целевой блок* отражает социальный заказ общества и государства на формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции и планируемый результат профессиональной подготовки. *Содержательный блок* представлен опытом получения знаний, деятельности, творчества, отношения к миру, профессии, себе. *Технологический блок* раскрывается практико-ориентированной технологией формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете посредством методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации учения, контроля и самоконтроля в обучении. *Критериально-оценочный блок* содержит критериально-оценочный аппарат выявления уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете. *Результативный блок* характеризует достигнутый результат формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции.

3. Практико-ориентированная технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в

университете является механизмом реализации соответствующей модели и представляет собой целенаправленную, последовательную деятельность педагога и студентов на четырех преемственных этапах: профессионально-поисковом, профессионально-моделирующем, профессионально-проектировочном, профессионально-преобразующем.

**4. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции** включает: мотивационный критерий (иерархия профессиональных мотивов, отношение к праву, удовлетворенность образовательным процессом университета); содержательно-когнитивный критерий (систематизация правовых знаний, знание основ профессиональной деятельности, знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции); практико-технологический критерий (способность осуществлять поиск и анализ правовой информации, способность применять правовые знания в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности, способность последовательно выполнять задания, выходить за рамки алгоритма); оценочно-рефлексивный критерий (стрессоустойчивость, самооценка, способность к рефлексии).

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения и результаты исследования обсуждались и получили одобрение на заседаниях кафедры технологий психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», докладывались на международных (Брянск, 2019; Санкт-Петербург, 2020; Томск, 2020; Махачкала, 2020; Ростов-на-Дону, 2021), всероссийских (Борисоглебск, 2019; Пенза, 2020; Ижевск, 2020; Ростов-на-Дону, 2020; Ростов-на-Дону, 2021) конференциях. Материалы диссертации нашли отражение в статьях, коллективных сборниках научных трудов. Основные результаты представлены в 15 авторских публикациях, среди которых 5 статей, рекомендованных ВАК РФ.

**Работа состоит** из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

## **ГЛАВА I. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в образовательном процессе университета**

В свете современных требований к системе высшего образования в условиях реализации ФГОС ВО повышена значимость качества обучения бакалавров юриспруденции в университете. Высокий уровень профессиональной подготовки представляет собой стратегическую цель университетского образования. Правовому государству и всем институтам гражданского общества необходимы компетентные, теоретически и практически подготовленные юристы, обладающие широким кругозором, развитым правосознанием, способные к ответственным поступкам. Формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в условиях образовательного процесса университета направлено на совершенствование качества высшего юридического образования в целом, разработку эффективных практико-ориентированных технологий по преодолению возникающих трудностей в указанном процессе. В первой главе исследования рассмотрены теоретические основания формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, представлена модель формирования искомого явления, разработанная на базе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов.

### **1.1 Теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в образовательном процессе университета**

Развитие России в формате правового государства, интеграция институтов гражданского общества во многие сферы его жизнедеятельности и акцентирование внимания представителей всех ветвей власти на вопросах упрочения национального согласия в нем требуют наличия компетентных

юристов, готовых воплощать базовые принципы права, отстаивать права и свободы человека, защищать публичные интересы. Профессиональная подготовка бакалавров юриспруденции, осуществляемая в условиях современного высшего образования, базируется на нормативных правовых актах различных уровней. Так, Всеобщая декларация прав человека [38], Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах [126], Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе [90], Совместное заявление европейских министров образования от 19 июня 1999 г. [195], Рекомендации Болонского семинара по академическому признанию дипломов и системам кредитов в контексте образования в течение всей жизни от 5 июня 2003 г. [167], Коммюнике Европейской конференции министров, ответственных за высшее образование 2005 г. [89] и другие, имея рекомендательный характер, представляют ориентир для разработки национальной нормативной базы, регулирующей отношения в сфере высшего образования. Закрепление права на высшее образование в Конституции РФ характеризует его тем социальным институтом, не только потенциально, но и реально способным позиционировать Россию как высокоразвитое демократическое правовое государство. Учет европейских тенденций, отраженный в переходе на двухуровневую систему высшего образования и формально закрепленный в текущем федеральном законодательстве [139; 136; 138; 140; 137], указывает на стремление административного аппарата усовершенствовать профессиональную подготовку бакалавров юриспруденции. Вопрос качества российского высшего юридического образования продолжает оставаться значимым на протяжении всего периода новейшей истории России для представителей политического истеблишмента [261; 257; 247; 262; 250] и научного сообщества [37; 91; 115; 155; 166; 181; 187; 78; 227; 235], что обусловлено важностью и разнообразием решаемых профессиональных задач. По мнению С.С. Алексеева «Высококласные юристы – это не только те, кто знает множество верных решений по разным юридическим делам, а



те, кто понимает суть права, его предназначение, место в жизни общества. Здесь должно быть развито очень сильно и мощно общее понимание смысла и цивилизационного назначения права как высшего достижения цивилизации и культуры человечества» [256]. Требования общества, заказ государства, проявляющийся в нормативной форме, значимость и авторитетность профессии [260] указывают на необходимость выявления потенциала образовательного процесса университета в формировании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции.

Для устранения терминологических разногласий, которые могут негативно отразиться на постановке вопроса в целом и решении отдельных задач нашего исследования, обозначим смысловое наполнение ключевых понятий рассматриваемой проблемы, что, в свою очередь, задаст логику и внешнюю стройность работы.

Осмыслению понятия «профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции» способствует рассмотрение его с позиций системного подхода, в котором объект предстает в виде системы. Применению указанного подхода в качестве методологического основания служат следующие доводы: «во-первых, он, ... сохраняя теоретическое содержание проблемы, переводит ее рассмотрение из философского в общенаучный план, раскрывая методологический механизм выработки различных системных моделей объекта. Во-вторых, он выдвигает новую исследовательскую задачу синтеза системных представлений об одном и том же объекте, полученных при различных «срезах» этого объекта» [23, с. 170]. В-третьих, сущностью системы В.Г. Афанасьев видит появление взаимообусловленных, но в то же время новых, качеств объекта, характеризующих его, но не свойственных отдельным элементам [11]. Очевидно, системный подход составляет теоретическую базу моделирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в условиях образовательного процесса университета. Кроме того, его использование в качестве методологического средства позволяет «достигнуть выражения и

формирования нового предметного содержания» [23, с.83] и констатировать появление его специфических черт. Иными словами, изучение совокупности связей между всеми элементами системы, как ее минимальной единицы, дает представление о сложном, иерархичном, структурном феномене. Считаем целесообразным определить роль метода моделирования и продемонстрировать модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции во втором параграфе диссертационного исследования, а в данном параграфе – изучить теоретико-методологические основы формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в образовательном процессе университета.

В понятии «профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции», исследуемой нами как система, базовым элементом выступает «компетентность». Связанный с ним и описывающий его характерную особенность, второй элемент – «профессиональная». Следующим элементом выступает «бакалавр». Этот элемент показывает связь с педагогической действительностью и обуславливает исследовательские средства. Элемент «юриспруденции» связывает искомое понятие с профессиональной деятельностью, имеющей специфические черты. Вычленение подобных элементов указывает на некоторый уровень абстракции, соответственно, достаточно условно, а рамки данной научной работы позволяют лишь отразить характер связей между ними и синтезировать в единый феномен.

Педагогика высшего образования России к 20-м годам XXI века имеет внушительный массив научных исследований такого результата образования как «компетенция/компетентность». По данным А.В. Хуторского, только за 2014-2017 годы «по компетентностному подходу было защищено 1880 диссертаций» [225, с.85], что указывает на его актуальность в подготовке специалистов, при наличии в высшей школе культурологического, метапредметного и других подходов. Компетенция, как базовая дефиниция европейской концепции профессиональной подготовки специалистов,

озвученной на симпозиуме «Key Competencies for Europe», входит в ряд таких понятий, как умения, способность [239]. Этимологически понятие «компетенция» образовано от латинских основ *com-peto*, означающие – вместе-добиваться, - совпадать, быть годным [259]. В европейских языках «компетенция» и «компетентность» фонетически и семантически являются близкими понятиями. Так, «competence» (англ.) означает способность, знания, правомочность; «Kompetent» (нем.) – ведение, подведомственность, соискатель, конкурент; «competenza» в переводе с итальянского означает правомочность, соперничество, а глагол «competere» – участвовать в конкурсе, спорить, входить в компетенцию; «competencia» (исп.) характеризуется как соперничество, конкуренция [254]. Краткий анализ понятий показывает, что смысловая граница понятий «компетентность» и «компетенция» не четкие и в 50-е годы XX века в связи с развитием сферы рекрутмента приобрели «конкурентноспособный» слой значений» [49], а именно: достигать намеченных результатов, оказывать воздействие. Целостное развитие личности в рамках гуманистического подхода детерминирует применение термина «компетенция» относительно личностных свойств и мотивов поведения, определяющих результат деятельности [197]. Например, термин «компетенция» J. McClelland использует для выявления результата («competition») соревнования мотивов – нацеленности на успех и избегания неудач [242]. В развивающихся когнитивистских течениях сформулированный N. Chomsky термин «языковая компетенция» обозначает противостояние термину «использование языка». Теперь различие значений этих терминов состоит в абстрактном владении языком и его реальном использовании [24]. В дальнейшем термин «компетенция» использован для описания результатов выполнения профессиональных задач, а при характеристике эффективности деятельности работника применим термин «компетентность». Детализацией термина «компетенция» можно считать мнение R. Kurtz и D. Bartram о том, что сутью компетенций является способность человека выполнять одно или несколько

заданий, в свою очередь компетентность соотносится строго с определенным местом работы, со стандартом работы [241]. Видовое разнообразие компетентностей раскрывает John C. Raven, понимая под ними явление, которое, «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [165, с.253]. Описываемые компетентности выражены в «тенденциях», «вовлеченности», «готовности», «склонности», «знании», «установке», «отношении», «использовании», «стремлении», «способности» и т.д. [68]. Подобные проявления работника в профессиональной деятельности послужили их переходу в сферу высшего образования, подчеркивая тем самым тесную связь теории и практики, а также необходимость мобильности специалистов высокого уровня на мировом рынке труда. Обращение к образованию, ориентированному на результат в виде компетенций/компетентностей воспринят европейской высшей школой неоднозначно. Так, к негативным аспектам относят их ограничивающее влияние на образовательный процесс, сдерживание академических свобод, техническую затратность, дорогостоящую реализацию и зауженную рыночную направленность. Вместе с тем, к числу позитивных моментов аналитики причисляют прозрачность компетентностного подхода, информированность студентов, прикладной характер учебных планов, ускоренное признание имеющихся достижений [15]. Тем не менее, «пока более современного методологического инструмента «болонского» обновления в европейских вузах учебных планов и программ не найдено» [16, с. 11].

Содержание термина «компетенция», предложенное в европейском проекте TUNING включает:

- знание и понимание (находит проявление в академическом знании и способности понимать его);

- знание как действовать (отражение знания в практическом применении);

- знание как быть (представляет собой ценность способа восприятия жизни) [243]. Углубляя понятие, W. Nutmacher отмечает, что компетенция ближе к категории «знаю, как», нежели к категории «знаю, что» [239]. Следовательно, основанный на компетенции подход, указывает на практическую, действенную сторону образования. Разработчик компетенций G. Halasz определяет компетенции как ответ на вызовы современности и выделяет уже ключевые, то есть, главные, компетенции, которыми должен владеть человек: политические и социальные, компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе, компетенции по владению устной и письменной речью, компетенции, связанные с пониманием и применением информации, а также компетенции, выраженные в способности учиться после получения документа об образовании [239]. Описывая компетенции в качестве способностей студентов, White [246] определяет их как показатели эффективности будущих работников. Кроме того, автор подчеркивает тесное взаимодействие когнитивных компетенций с ценностно-мотивационной составляющей личности специалиста, эффективно осуществляющего профессиональную деятельность в разнообразных условиях. Отсюда вытекает такая личностная характеристика человека как «компетентностная мотивация», под которой понимается оптимальное взаимодействие работника с окружающей средой. При разграничении понятий «компетенция» и «компетентность» D. Hymes [240], вслед за N.Chomsky [238], трактует компетентность как способность точно и быстро применять родной язык в изменяющихся социокультурных условиях. Возникший в лингводидактике термин компетентность получает распространение в педагогике и обозначает способность человека выполнять определенную деятельность на базе своего жизненного опыта, полученных знаний, умений. Однако, при анализе понятия компетентность, F.E.Weinert [244] отмечает, что предложенная N.Chomsky модель «компетентность-действие» не может

быть применена в системе образования, поскольку понимаемая им компетентность как универсальная способность владения языком, обусловлена врожденной системой правил для обучения, а действие зависит от ситуационного контекста, опыта и обучения личности. Кроме того, по его мнению, компетентность не может базироваться на способности личности проявлять ментальные ресурсы и успешно проявлять себя во всем многообразии профессиональной деятельности. Компетентность, как считает F.E.Weinert, находит проявление в мотивации и универсальной способности решать проблемы. Компетентностью можно овладеть при наличии ряда предпосылок мотивационного, этического, волевого и социального характера, а также при наличии компетентностно-ориентированной системы обучения, включающей тренировку умений в различных контекстах.

Анализ терминов «компетенция» и «компетентность» демонстрирует наличие разницы в американской и британской трактовке, проявляющейся в ориентации на действия и деятельность в целом в первом случае, и направленность на содержание, зафиксированное профессиональными стандартами, и достижение высоких профессиональных результатов во втором. Можно констатировать обращенность американского подхода «... на индивидуальные поведенческие характеристики как основу и причину удовлетворительного выполнения работы» (компетенция), а британского – «... на специальные стандарты компетенций именно в контексте использования их в профессиональной деятельности» (компетентность) [209, с. 270]. Необходимо отметить, тот факт, что американские и британские модели формирования компетенций/компетентностей служат основанием их развития, расширения на территории континентальной Европы, в которой они приобретают новые стороны в области профессиональной подготовки будущих специалистов. Очевидно, исследуемые понятия в широком смысле подразумевают возможность оказывать воздействие на окружающую действительность, получение намеченного результата.

В отечественной теории и методике профессионального образования второй половины XX века представление о компетентности как его результате не вызывает острых дискуссий и административных усилий. Для носителей русского языка «компетентность» в родной языковой среде эквивалентна «конкурентности» и имеет устойчивое значение в применении. Тем не менее, изменение содержания российского образования обусловило смену его категориально-понятийного аппарата, который отражает суть современного образовательного процесса в условиях высшей школы. На важность изучения феномена компетенция/компетентность указывает М.А. Холодная: «... обсуждение различий в содержании терминов «компетенции» ... и «компетентность» – это отнюдь не пустой лингвистический спор, а серьезная научная проблема, от решения которой зависит судьба российского образования» [222]. Соглашаясь с М.А. Холодной и решая первую задачу нашего исследования, определим сущность и содержание искомого явления в контексте отечественного профессионального образования.

По мнению И.А. Зимней, под компетенциями выступают такие внутренние новообразования в виде знаний, алгоритмов действия, определенной аксиологической системы, которые находят проявление в компетентностях. К подобным психологическим новообразованиям автор относит: компетенции, характеризующие человека как субъекта деятельности и общения (компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, гражданственности и самосовершенствования); компетенции взаимодействия (компетенции социального взаимодействия с обществом; общения); компетенции деятельности (познавательной, трудовой, технологической). Таким образом, компетенции служат основой интеллектуально обусловленного и мотивированного формирования компетентности. В понимании И.А. Зимней, компетентность это «прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленной, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное

интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится его результатом» [66, с.25].

Описывая результаты высшего образования, используя категории компетентностного подхода, Ю.Г. Татур указывает на компетентность как интегральную характеристику личности, поскольку она определена человеческой деятельностью в различных областях. Помимо этого, указанная деятельность успешна как в целом, так и в конкретных проблемных ситуациях, что обусловлено высоким уровнем мотивации, способностью человека трансформировать свой потенциал в профессиональной деятельности. Следовательно, компетентность представляет собой «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области [204, с. 6-7].

Рефлексия проблем Болонского процесса, как считает В.И. Байденко, подразумевает осмысления сущности компетенций/компетентности как методологического основания компетентностного и результат-ориентированного подходов [14, с. 143]. Опираясь на определение компетенций, сформулированное европейским проектом TUNING, под компетенциями В.И. Байденко понимает теоретическое знание академической области, его применение к конкретным ситуациям, а также аксиологизация методов понимания жизни и способов социального взаимодействия [16]. При этом автор подчеркивает обобщенный интегральный характер компетенций относительно таких категорий, как знания, умения, навыки, поскольку компетенции включают в себя их конструктивное содержание. Компетенции выступают согласованным языком описания профилей и уровней высшего профессионального образования, а также его результатов.

Основанием для разделения понятий «компетенция» и «компетентность» для А.В. Хуторского служит идея русского космизма о



наличии у человека внутреннего и внешнего мира, приведению к тождеству которых, служит образование [225]. В данном контексте внешний мир представлен компетенцией, т.е. внешне заданным нормативом к профессиональной подготовке будущих специалистов, изначально отчужденным от обучающегося. В свою очередь компетентность – внутренний мир – совокупность личностных качеств, позволяющих ему владеть компетенцией, способствующих осуществлять эффективную деятельность. Как отмечает А.В. Хуторской, введение понятия «образовательная компетентность» способствует комплексному достижению целей образования, а разработка ключевых компетенций ценностно-смыслового и личностного характера закрепляют гуманистическую направленность отечественного высшего образования. Так, общекультурное значение имеют: ценностно-смысловые, культурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, а также компетенции личностного самосовершенствования. Компетентность, как категория имеющая категориальную специфику и рассматриваемая в рамках личностно-ориентированного обучения, А.В. Хуторским понимается как «квинтэссенция целевых, содержательных, смысловых, творческих, эмоциональных, ценностных характеристик личности» [226, с.2], которые объединены в «интегрированное личностное качество, объединяющее в себе личностные качества, способы деятельности, включая ценностносмысловое отношение к ним, которые требуются студенту для квалифицированных действий в обозначенной профессиональной сфере» [224, с. 9].

При разработке модели специалиста с высшим образованием В.Д. Шадриков исходит из понимания компетенции как функциональной задачи в определенной сфере деятельности, которую субъект может решить. Компетентность же ученый напрямую относит к самому субъекту, представляя собой его личностное приобретение, способствующее эффективному решению поставленных трудовых задач [231].

Исследуя компетенции, В.И. Загвязинский интерпретирует их как приемы работы по эффективному выполнению профессиональной деятельности в определенной сфере, а компетентность, в свою очередь выступает новообразованием человека, включающим аксиологические, знаниевые, деятельностные, коммуникативные системы [59]. При разграничении компетенций и компетентности А.А. Вербицкий указывает, что первые определяют условия и возможности реализации последней, которая представляет собой комплекс знаний и умений по оптимальному решению вопросов в какой-либо сфере жизнедеятельности субъекта [32]. Ряд ученых предполагает, что компетенция – знания, умения, опыт, совокупность ценностей, личностных и профессиональных качеств, а компетентность это совокупность компетенций будущего специалиста [40]. Другие относят компетентность к показателям обобщенной способности решать профессиональные и жизненные задачи, а также личностного развития и самореализации [9]. Компетенцию также рассматривают как некое должествование, а компетентность – способность человека осуществить деятельность, предусмотренную компетенцией [56].

Краткий анализ понятий компетенция/компетентность показывает, что в обобщенном виде компетенция представляет собой регулируемый перечень должествований в определенной деятельности, а компетентность – личностное свойство человека, которое помогает ему эффективно решать стоящие перед ним задачи в деятельности, предусмотренной профессией.

Так, А.К. Маркова считает компетентность составляющей «реального профессионализма» под которым подразумевает наличие у человека комплекса психических качеств, его внутреннюю характеристику. Компетентность, в свою очередь, выступает сочетанием психических свойств, позволяющих самостоятельно и ответственно, «нормативно» выполнять трудовые функции. «Каждый работник компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной

деятельности; оценка или измерение конечного результата – это единственный способ судить о компетентности. Неправомерно судить о компетентности не по результату, а по тому, что вкладывается в его достижения, например, старания человека» [121, с. 76]. Причем А.К. Маркова использует термин «компетентность» в отношении профессионального производительного труда, в котором человек выступает «компетентным деятелем», результатом его труда выступает социально значимый результат, а компетентность находит отражение в профессиональном общении, в процессе развития личности работника, в проявлениях его индивидуальности. В целях раскрытия глубины профессиональной компетентности А.К. Маркова указывает на ее видовое многообразие. Например, специальная профессиональная компетентность подразумевает непосредственное решение профессиональных задач на высоком уровне и дальнейшее развитие профессиональных качеств. Социальная профессиональная компетентность отражена как в совместном производительном труде, профессиональном общении, так и в социальной ответственности за его результаты. Личностная профессиональная компетентность показывает наличие навыков личностного выражения работника, готовность к саморазвитию, использованию средств профилактики профессионального сгорания. Индивидуальная профессиональная компетентность выступает показателем степени развития индивидуальности, способности эргономично организовать и осуществлять профессиональную деятельность. По мнению А.К. Марковой указанные виды профессиональной компетентности демонстрируют «зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности» [121, с. 83].

В качестве области и характера осведомленности работника относительно определенной профессиональной деятельности, интегрированные в способность к эффективной реализации в практической деятельности, рассматривает профессиональную компетентность Э.Ф. Зеер.

Формированию этого новообразования способствует успешное прохождение личностью таких стадий, как оптация, на которой происходит выбор профессии исходя из личностных индивидуально-психологических характеристик; профессиональная подготовка, на которой вхождение в профессию сопровождается систематизация профессиональных знаний и навыков; профессиональная адаптация, на которой освоение профессии переходит в процесс накопления опыта и творческого решения профессиональных задач; профессионализация, на которой интегрированные личностные и профессиональные качества переходят в разряд устойчивых профессионально значимых образований; профессиональное мастерство, на которой возможна полная профессиональная реализация [65].

При изучении сущности профессиональной компетентности Ю.Г. Татур исходит из понимания компетентности, приобретаемой человеком в образовательной сфере и включающей интеллектуальные, личностные, поведенческие качества, его знания и умения, которые позволяют совершать действия, адекватные любой ситуации. При этом автор указывает на высокий уровень интегрированности данного понятия, обусловленный, во-первых, успешной деятельностью в определенной области, во-вторых, приобретением за счет опыта институционального и неформального образования, в-третьих, мотивацией и операционно-технологическим потенциалом, в-четвертых, аксиологизацией имеющихся навыков, умений. Следовательно, профессиональная компетентность, по мнению Ю.Г. Татур, представляет собой интегральное свойство личности, проявляющееся в готовности успешно воплотить знания, умения, опыт в определенной профессиональной области [205].

Подчеркивая роль качества подготовки выпускников образовательными организациями, В.Д. Шадриков указывает на некорректность отождествления понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная квалификация». Под первой автор понимает структурное, многокомпонентное личностное новообразование,

определяющее успех во многих областях профессиональной деятельности. В то время как профессиональная квалификация представляет собой подготовленность работника к выполнению определенного вида и сложности труда. Соответственно, разработанная В.Д. Шадриковым компетентностная модель специалиста, содержит результаты обучения в квалификационно-профессиональном и междисциплинарно-компетентностном аспектах. Средствами, описывающими выпускника, который освоил образовательную программу бакалавра / магистра – специалиста, выступают социально-личностные, общепрофессиональные и специальные компетенции. Базой формирования профессиональной компетентности служат социально-личностные и общепрофессиональные компетенции, определяющие успешную ориентацию на рынке труда и в сфере образования в целях профессионального самосовершенствования [253].

Целью высшего образования М.А. Чошанов видит формирование профессиональной компетентности у выпускников, поскольку данное явление представляет собой приземленную, реальную цель и выступает в качестве состояния «адекватного выполнения задачи» [229, с. 4]. Профессионально-компетентного специалиста М.А. Чошанов описывает как обладающего мобильным знанием, т.е. стремящегося к обновлению информации, оптимизирующего знания для конкретной профессиональной задачи; гибким методом, т.е. применяющего конкретные методы для определенных профессиональных задач, понимающего не только суть проблемы, но и умеющего ее решать практически («знание плюс умение»); критичностью мышления, т.е. владеющего способностью выбирать оптимальное решение, аргументировано отвергая неэффективные. Эти качества способствуют актуальному выполнению деятельности [229].

По мнению Н.В. Кузьминой, Л.Е. Паутовой, Е.Н. Жариновой, формирование профессиональной компетентности современного специалиста любой отрасли напрямую зависит от его активности в общественных преобразованиях, наличия способностей к их

усовершенствованию, понимания процесса их динамики [97]. Авторы считают, что особенно это актуально в отношении специалистов, чьей профессиональной задачей выступает воздействие на личность, осуществляющую свою жизнедеятельность в рамках правового государства и участвующую в работе гражданских институтов, что соответствует требованиям инновационного развития российского общества. Соответственно, профессиональной компетентностью выступает феномен, аккумулирующий не только знания, профессиональные умения, но и качества личности, способствующие эффективному выполнению возложенного функционала, являющегося непосредственной профессиональной деятельностью. Развивая акмеологическое направление в исследовании профессиональной компетентности, А.А. Деркач дополняет содержание искомого явления специальными и психологическими знаниями и опытом, позволяющими специалистам не только эффективно осуществлять профессиональную деятельность, но и целенаправленно организовывать профессиональное общение, способствующее самосовершенствованию [53].

Как отмечает М.В. Сидорова, профессиональная компетентность представляет собой «системное интегративное единство, состоящее из познавательно-деятельностного компонента (знания, умения, навыки), личностных характеристик и опыта, позволяющего человеку реализовать свой потенциал, осуществлять сложные виды деятельности, адаптироваться в профессиональной деятельности» [186, с.66]. Введенский В.Н. указывает на тот факт, что профессиональная компетентность подразумевает не только знания, умения, но и эффективность их реализации в непосредственной практике, в которой приобретает индивидуальную направленность и самостоятельно совершенствуется, увеличивая тем самым площадь профессиональной деятельности [30]. Профессиональную компетентность Н.И. Никитина трактует как «готовность и способность специалиста качественно выполнять определенную деятельность в четком соответствии с функциональными обязанностями в конкретных профессиональных

ситуациях, реализуя при этом различные компетенции в действии» [130, с.101].

В качестве совокупности таких умений специалиста, как стратегические, тактические, оперативные, определяют профессиональную компетентность В.И. Тесленко и Н.А. Эверт [208]. По мнению С.В. Масловской, М.В. Фоминой, Н.Э. Онищенко профессиональная компетентность помимо систематизированных знаний и умений, включает в свое содержание и ценностные ориентации, а также мотивы, определяющие деятельность, и интегрированные показатели культуры [125; 149; 171]. Профессиональная компетентность выступает как «присвоенная, отрефлексированная специалистом в ходе профессиональной деятельности система социально и личностно значимых компетенций» по мнению М.В. Киргинцева и С.А. Нечаева [79, с.43].

Проведенный нами анализ научных источников дает основание констатировать, что профессиональная компетентность может выступать составляющей профессионализма, личностным новообразованием, приобретаемым в системе образования; психическими свойствами, способностями к эффективной деятельности, активности, самосовершенствованию, реализации потенциала и рефлексии; находить отражение в личностных, профессиональных качествах, знаниях, умениях, опыте, ценностных ориентациях.

Многообразие трактовок сущности профессиональной компетентности позволяет определить подходы к его пониманию. Так, Л.И. Колесникова на основе анализа научной литературы выделяет функционально-деятельностный, аксиологический, универсальный и личностно-деятельностный подходы [86]. В свою очередь В.Н. Введенский говорит о наличии трех подходов к исследованию сущности профессиональной компетентности: профессиографический, применяемый для описания операциональных компетентностей; уровневый, используемый при исследовании профессиональной компетентности как совокупности

взаимобусловленных параметров; задачный, актуализируемый при рассмотрении искомого явления с позиций решения узких профессиональных задач [50].

Однако, не смотря на различия в подходах, авторы указывают на наличие в профессиональной компетентности определенных частей, находящихся между собой в некоторой связи и взаимодействующих между собой, что говорит о ее структурном характере. Под структурой понимают строение, внутреннее устройство [146,с.775], а именно комплекс связей объекта, который обеспечивает его целостность и тождественность самому себе, что говорит о сохранности основных свойств этого объекта при внешнем и внутреннем изменениях [172]. Как подчеркивает И.И. Булычев, рассмотрение какой-либо социальной общности или социального процесса как целостности, позволяет говорить о том, что ее структурные компоненты «выполняют как бы служебную, или функциональную роль во взаимосвязи друг с другом и структурой в целом» [28, с.5]. Таким образом, каждая структура имеет ряд функций, каждая из которых служит определенной цели и представляет собой переменную величину. Функции детерминированы структурой, служат ей как более целостному явлению в силу ее большей активности, значимости. Кроме того, функции характеризуют проявление свойств структуры как внутри нее, так и при взаимодействии с внешней средой. Они, оставаясь неизменными, позволяют структуре перерабатывать имеющиеся во внешней среде различные ресурсы. Поэтому при рассмотрении структуры важную роль играет внешняя среда. Наличие в профессиональной компетентности структуры предполагает ее разделение на составляющие и возможность выявления функциональной зависимости между ними, а также определения особенностей связи между структурой и ее функциями. По мнению И.И. Булычева, взгляд на изучаемое явление с позиции структуры позволяет исследователю абстрагироваться от носителя структуры, соответственно получить более четкое и глубокое представление о нем, его качественной стороне и сущности. Таким образом, изучение



профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в качестве структуры, имеющей определенные компоненты, способствует ее измерению, а также управлению процессом формирования в условиях университета.

Основанием изучения профессиональной компетентности как структурного явления служит идея И.А. Зимней об уровневой структуре любой компетентности. Как интегративное явление компетентность имеет нижний базовый уровень (интеллектуальные действия), второй уровень (личностные качества, определяющие характер проявления компетентностей), третий, верхний уровень (компонентный состав содержания) [69]. Интерпретация компонентного состава содержания компетентности исходит из его определения, содержащегося в «Стратегии модернизации содержания общего образования», согласно которому «понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [255].

На многокомпонентную структуру профессиональной компетентности указывает Н.В. Кузьмина, Н.Р. Азизова, выделяя, например, в профессионально-педагогической компетентности такие составляющие как специальную в области преподаваемой дисциплины, методическую в области формирования знаний, социально-психологическую в области общения, дифференциально-психологическую в области мотивов, аутопсихологическую в области рефлексии собственной деятельности [96; 2]. В свою очередь А.К. Маркова структурными элементами профессиональной компетентности учителя определяет профессиональные психологические и педагогические знания, умения, позиции и установки, а также личностные особенности [120], позже выделяя специальную, социальную, личностную, индивидуальную профессиональную компетентность [122]. Изучая профессиональный путь выпускников военных училищ, А.А. Алдашева под профессиональной компетентностью понимает индивидуальный способ

решения задач деятельности, который опосредован личностным отношением к делу, а в ее структуре выделяет технологический и надпрофессиональный уровни. Первый определен концептуальной моделью деятельности (цели, задачи, опыт, полномочия, результаты), второй – Я-концепцией (интересы, ценности, мировоззрение, ожидания) [3]. В профессиональной компетентности будущих врачей Л.А. Зинзюк выделяет такие структурные компоненты, как ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный, коммуникативный, рефлексивно-творческий. Качество сформированности которых зависит от усвоенных знаний, мотивации, профессиональной направленности, наличия определенных личностных качеств [70]. По мнению М.Д. Ильязовой, профессиональная компетентность студентов-социологов представляет собой видовую структуру компетентности выпускника вуза и включает мотивационную, инструментальную, ценностно-смысловую, индивидуально-психологическую и конативную основы [76]. Как интегральную характеристику специалиста, включающую финансово-экономическую, научно-исследовательскую, информационно-аналитическую, организационно-управленческую компетенции, которые обеспечивают качество выполняемой профессиональной деятельности, рассматривает профессиональную компетентность экономистов И.Ф. Фильченкова [217]. Совокупностью личностных качеств специалиста (эмоционально-волевых, интеллектуальных, коммуникативных, мотивационных) и профессиональных компетенций (деловая коммуникация, адаптивность, саморазвитие, социальная ответственность, стрессоустойчивость) выступает профессиональная компетентность психолога органов внутренних дел, по мнению А.П. Кустовой [99]. Основой выделения структурных компонентов профессиональной компетентности переводчиков для Я.В. Левковской служат функции перевода: когнитивно-информационная, организационная, проектировочная, посредническая, креативная, которые определяют сущность и содержание изучаемого явления [102]. Через призму степени освоения профессиональных знаний, умений, а

также уровень развития творческого потенциала рассматривает И.А. Илларионова профессиональную компетентность журналистов [74]. В свою очередь Э.С. Сулейманов, М.К. Эреджепов профессиональную компетентность бакалавров автотранспортного профиля сводят к набору технической, общекультурной, дидактической, психологической, методической, коммуникативной, мониторинговой и рефлексивной компетентностей [200].

Краткий анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что, во-первых, профессиональная компетентность является собой многокомпонентную структуру. Во-вторых, отсутствует единство в понимании количества компонентов, а также оснований для их выявления. В-третьих, на содержание компонентов структуры профессиональной компетентности значительное влияние оказывают особенности профессиональной деятельности. Следовательно, в целях детализации авторской позиции относительно сути содержания и структуры исследуемого феномена считаем необходимым проанализировать доступные отечественные научные источники, прямо или косвенно связанные с интересующей темой.

Значимость профессии юриста для российского общества, развивающееся нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса, изменения санитарно-эпидемиологических условий в стране обуславливают интерес исследователей к методологии и технологии, направленных на совершенствование профессиональной подготовки бакалавров юриспруденции в условиях высшей школы. Так, в ряде работ рассмотрены особенности формирования и развития ключевых [189] профессиональных компетенций будущих юристов [18; 188; 202; 219], а также их отдельных разновидностей – коммуникативных [46], педагогических [210], русскоязычных [109]. Значительное количество исследований посвящено вопросу формирования у бакалавров юриспруденции того или иного рода компетентности, например,

коммуникативной [41; 64; 203; 223], аналитической [178], конфликтологической [119], иноязычной [228], информационной [98], компетентности в сфере противодействия коррупции [183]. В отличие от количества работ, направленных на изучение разновидностей профессиональной компетентности (профессиональной коммуникативной [36; 93], профессионально-коммуникативной [132], профессионально-математической [170], профессионально-этической [43]), исследований непосредственно профессиональной компетентности будущих юристов в условиях образовательного пространства вуза, на наш взгляд, недостаточно [58; 108; 129].

Профессиональная компетентность будущих юристов, по мнению Н.В. Львовой, представляет собой качественную характеристику личности, «обладающей целостной системой общих и профессиональных компетенций, направленных на достижение эффективных результатов в юридической деятельности и позволяющих сформировать высокий уровень самоактуализации» [108, с.8]. В качестве основания для разработки структурных компонентов, автор, на наш взгляд логично, выбирает функциональные обязанности юристов, что позволяет выделить мотивационно-ценностный, отражающий ценностное отношение к деятельности, когнитивный, представляющий комплекс юридических знаний, конструктивно-деятельностный, демонстрирующий приемы и умения, рефлексивно-оценочный, указывающий на способность соотносить индивидуальные особенности с профессиональными требованиями. В целом, соглашаясь с автором, отмечаем, что исследование профессиональной компетентности будущих юристов проведено до вступления в силу ГОС ВПО по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»), поэтому считаем необходимым внести некоторые коррективы содержание понятия, соответствующие действующему поколению стандартов.

Совокупностью ключевых квалификаций и надпрофессиональных качеств описывает профессиональную компетентность студентов, изучающих юриспруденцию И.А. Жукова. Данная совокупность отражает «способность реализовать полученные знания в соответствии со сложностью поставленных задач» [58, с.12]. Автор считает, что профессиональная компетентность выступает характеристикой уровня готовности к профессиональной деятельности, ее критерием, который «расширяет рамки ключевых квалификаций путем присоединения надпрофессиональных качеств» [58, с.13]. Однако критерий выступает средством, позволяющим измерить или выбрать альтернативы, выступает образцом, а также отличительным признаком, характеризующим предмет. Следуя логике И.А. Жуковой, профессиональная компетентность выступает признаком готовности. Отметим, что один из признанных разработчиков компетентностного подхода в России И.А. Зимняя считает готовность характеристикой компетентности [68]. Кроме того, недостаточно ясно определено соотношение понятий «компетентность», «ключевые квалификации» и «надпрофессиональные качества». Сначала автор рассматривает ключевые квалификации и надпрофессиональные качества как составляющие элементы профессиональной компетентности, а затем компетентность предстает средством расширения ключевых квалификаций. Таким образом, вопрос содержания и структуры профессиональной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в данной работе, для нас остается открытым.

Исследуя профессиональную компетентность будущего юриста-международника, Э.Н. Нигматуллина подразумевает под ней интегративную характеристику личности, которая состоит из профессиональной креативности и таких взаимосвязанных компетенций, как социально-правовые, информационные, социально-коммуникативные, рефлексивные, управленческие. Структура искомого явления включает аспекты личностного и профессионального характера, обусловленные подготовкой к

осуществлению профессиональной деятельности. Личностный аспект составляют компетенции, перечисленные в определении профессиональной компетентности, профессиональный аспект раскрывают специально-правовые и социально-коммуникативные компетенции [129]. Считаем необходимо дополнить определение, разработанное Э.Н. Нигматуллиной, компетенциями профессионального аспекта.

Краткий анализ исследований, посвященных различным проявлениям профессиональной компетентности будущих юристов, показывает, что опыт системы высшего образования пока не готов раскрыть вопрос о сущности, содержании и структуре искомого явления. Детально изучены отдельные стороны профессиональной компетентности, но не явление в целом, что актуализирует необходимость уточнения содержания феномена, определения оснований для выявления его структурных элементов с учетом современных нормативных требований и развивающихся общественных отношений. Это приобретает особую значимость, учитывая сферы жизнедеятельности российского общества, в которых необходимо присутствие юристов, обладающих профессиональной компетентностью: разработка и реализация правовых норм, обеспечение законности и правопорядка, оказание правовой помощи физическим и юридическим лицам [143].

Отправной точкой для разработки авторского определения профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции служат положения ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция, а также определение компетентности, сформулированное И.А. Зимней, под которой она понимает «этно-социокультурно-обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое развиваясь в образовательном процессе, становится его результатом» [67, с. 25]. Помимо этого значима и позиция F.E. Weinert, описывающего компетентности как «... наличные когнитивные способности навыки индивида решать

определенного рода проблемы, которые индивид может иметь или овладеть ими посредством обучения, как и связанные с ними мотивационные, волевые и социальные предрасположенности и способности, позволяющие использовать их (компетентности) для успешного и ответственного решения проблем в вариативных ситуациях» [245, с.27]. Приведенные определения компетентности не исчерпывает их возможного разнообразия, но их вполне достаточно для рассмотрения профессиональной компетентности в качестве личностного качества [213]; феномена, связанного с успешной профессиональной деятельностью; явления, означающего как формируемый процесс и как результат образования; новообразования, сформировавшегося под воздействием определенных ресурсов (способностей, мотивов, когнитивных, волевых качеств). Таким образом, под профессиональной компетентностью бакалавров юриспруденции мы понимаем *профессионально-личностное качество выпускника по направлению юриспруденция, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной деятельности.*

Основанием для разработки структурных компонентов профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции служит идея И.А. Зимней о наличии в компетентности таких характеристик, как «готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект), владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект), опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект), отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект), эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [68, с. 13]. В профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции мы выделяем мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный структурный компонент. Как отмечает В.Н. Правдюк, профессиональная компетентность представляет целостную

структуру, которая не может проявлять себя без каждого из входящих в нее элементов [162]. Их совокупность составляет основу, единство исследуемого явления, его содержание. Каждый из структурных элементов вносит свой вклад в содержание понятия «профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции», обеспечивая его целостность, которая находит проявление в наличии собственной функциональности и цели. Уяснению роли каждого элемента в структуре изучаемого феномена способствует раскрытие его сущности и выявление связей с другими элементами. Поскольку при разработке авторского определения профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, а также уяснению ее структуры мы опирались на положения ФГОС ВО и научные взгляды И.А. Зимней, считаем логичным использовать эти же основания для раскрытия содержания каждого из структурных элементов.

*Мотивационный* структурный компонент профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции функционально раскрываем через готовность к проявлению компетентности (по И.А. Зимней). В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки Юриспруденция №1511 выпускник должен быть готов применять основные методы защиты населения от последствий природных и техногенных катастроф (ОК-9), выполнять должностные обязанности в правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной деятельности (ПК-8, ПК-14). Готовность подразумевает под собой «согласие сделать что-нибудь» [146, с.142], существование желания решить задачу, например, профессиональную, прибегая к определенному опыту, знаниям, учитывая личностные особенности и используя психофизиологические механизмы человека. Исследуя мотивы в качестве сознательных и неосознанных побуждений, А.Н. Леонтьев подчеркивает, что в случае не осознания мотивов, например, деятельности, они выступают в виде желания, хотения, поскольку неосознанность мотивов не означает их бессознательность, так как



неосознаваемое не противостоит сознаваемому [103]. Особенности влияния мотивов на разных этапах деятельности А.Г. Лидерс считает главной детерминантой мотива на первом этапе, выбор средств и методов достижения цели на втором этапе деятельности, а на заключительном этапе мотив оказывает влияние на оценку достигнутого результата [106]. Мотив, указывает А.К. Маркова, не только предваряет деятельность, но и выступает ее внутренней составляющей: «... мотив изменяется, преобразуется в ходе формирования деятельности, и тогда он может рассматриваться как новообразование деятельности (определяя позицию человека по отношению к окружающей действительности, к другому человеку и к самому себе, мотив оказывает существенное влияние и на особенности индивидуального сознания)» [123, с.51]. Поэтому при формировании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете позиция преподавателя направлена на актуализацию познавательной потребности студентов, которые затем преломляются в различных мотивах учебной деятельности и реализуются в учебных действиях. Развитию мотивации (готовности) к проявлению профессиональной компетентности сопутствует процесс появления новых целей, которые потенциальны в виде мотива, отодвигая прежние цели на перспективу. «Все эти перестраивания в мотивационной сфере оказывают обратное влияние на учебную деятельность, на возникновение новых «смыслов» (отношений самого обучающегося) в ней, что, в свою очередь, детерминирует дальнейшее развитие всего поведения обучающегося (в единстве его операционального и мотивационного аспектах)» [123, с.53]. Мотивационный компонент представляет собой значимую часть профессиональной компетентности бакалавра юриспруденции, поскольку отражает степень его желания получить результат решенных профессиональных задач, представляющих собой частные алгоритмы деятельности: представление о целях, способы их достижения, условия реализации. Профессиональная деятельность юристов отличается разнообразием решаемых задач, каждая из которых должна быть

ответственно решена в рамках правового регулирования, с наименьшим набором шаблонов, что, в итоге, увеличит вероятность правильного исхода в поисках истины. Кроме того, для профессии характерна высокая эмоциональная напряженность и конфликтность, ярко выражена связь с моральными нормами. Современные исследования показывают, что «наиболее важными качествами для юристов являются: ответственность, организованность, умение эффективно разрешить конфликт, стрессоустойчивость» [192, с.112]. Данный факт свидетельствует о необходимости иметь не только профессиональные знания, умения, но и некоторые личностные качества. Мотивационный компонент профессиональной компетентности бакалавра юриспруденции содержит его намерение проявлять эти качества, решимость действовать в рамках правового поля, готовность плодотворно работать в области профессиональной деятельности. Причем, как отмечают некоторые авторы, профессиональная мотивация оптимальна в том случае, если входящие в ее структуру мотивы положительны, устойчивы, ориентированы на перспективу [116]. На уровень сформированности мотивационного компонента профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции влияют такие факторы как доминирование социально значимых мотивов, потребность в достижении успехов, направленность личности, радость от владения новыми интересными способами выполнения профессиональных обязанностей, гордость за свои успехи, которые в совокупности представляют положительные переживания [54; 75], а также качество общественных отношений, реализуемых в государстве, авторитет и уважение среди граждан, чьи законные права и интересы представляют объект непосредственной профессиональной деятельности.

*Когнитивный компонент* профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции анализируем через функцию владения системой правовых знаний, а также знание о содержании и структуре профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. ФГОС ВО

фиксирует необходимость владения бакалаврами навыками работы с информационными массивами (ОК-3), подготовки юридических документов (ПК-7). Термин «владеть» словарь определяет как «уметь, иметь возможность пользоваться чем-либо» [146, с. 86]. Владение предполагает умение использовать правовые знания, имеющие системный характер, в целях эффективного решения многообразных профессиональных задач с применением информационных, коммуникационных технологий, всего опыта правоприменительной практики. Когнитивность обозначает возникновение знания и идей, связанных с ним [25], а также применим для описания умственных процессов, способствующих восприятию, передаче, анализу и запоминанию информации. Для профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции когнитивный компонент важен с одной стороны, как носитель правовых знаний, представляющих непосредственную основу профессии, с другой стороны, как компонент, предусматривающий развитие когнитивных способностей, обеспечивающих эффективность осуществления профессиональной деятельности и решение профессиональных задач. Успешному освоению теоретических знаний и выработке практических навыков способствуют устойчивое, объемное, переключаемое внимание; развитая способность воспринимать информацию (гнозис); владение навыками по обработке, анализу, сравнению, обобщению информации (мышление); запоминание, хранение, воспроизведение информации (память); владение навыками обмена информацией (речь); умение применять теоретические знания в практической деятельности, способность сохранять осознанную последовательность действий и движений (праксис). Юриспруденция представляет собой профессиональную деятельность, требующую наличия у ее представителей определенных видов когнитивности, поэтому когнитивный структурный компонент исследуемого явления дополняем такими когнитивными способностями, как планирование, предусматривающее видение последствий предпринятых действий, путей достижения цели; ингибция, определяющая возможность контроля

импульсивных реакций и способность действовать в нестандартных ситуациях; мониторинг когнитивные навыки контроля, направленные на определение правильности выбора цели, поставленных задач, коррекцию собственных действий; гибкость, когнитивная возможность на скорейшую адаптацию, возможность эффективной работы в команде; большой объем долговременной памяти, позволяющий успешно осваивать новые виды профессиональной деятельности и быстро работать с информацией. Общие и специальные когнитивные функции способствуют развитию мыслительной, устной и письменной речевой деятельности, планированию, выстраиванию отношений с окружающей действительностью. Эффективность когнитивных функций детерминирует уровень сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. Исследователи отмечают потенциальное снижение эффективности когнитивных функций под воздействием различных факторов [31]. В своих работах И.П. Павлов пишет, что «главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности нашим методом — это чрезвычайная пластичность этой деятельности, ее огромные возможности: ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» [150, с.104]. Таким образом, пластичность когнитивных функций, напрямую влияющие на уровень правовой компетентности бакалавров юриспруденции, предполагает их постоянную тренировку путем изучения новой научной литературы, глубокого анализа новелл законодательства, усовершенствования навыков подготовки юридических документов и работы с информацией. Движущей силой развития когнитивных функций, по мнению А.Б. Холмогоровой, выступает собственная сознательная активность субъекта [221]. Следовательно, владение системой теоретических знаний, а также знание содержания, структуры профессиональной компетентности, наблюдение за этим знанием, его углубление, обновление, а значит уровень исследуемого феномена, полностью зависит от бакалавра юриспруденции.

Функционал *деятельностного структурного компонента* профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции изучаем через призму опыта ее проявления, осуществления общественно полезной деятельности, детерминированных таким сложным образованием психических свойств, которые С.Л. Рубинштейн описывает как способности. В соответствии с положениями ФГОС ВО №1511 результатами освоения программы бакалавриата выступают способности использования основ философии, экономики, грамотной речи на русском и иностранном языках, соблюдать отечественное законодательство, добросовестно выполнять обязанности и совершенствовать знания и навыки (ОК-1; ОК-2; ОК-4 – ОК-8; ОПК-1 – ОПК-7). Бакалавр юриспруденции должен обладать способностями к осуществлению профессиональной нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности (ПК-1 – ПК-6; ПК-9 – ПК-13; ПК-15; ПК-16). Способности, по мнению Б.М. Теплова, отличающие одних людей от других, индивидуальны и имеют отношение только к успешной деятельности [206]. Способности, указывает Л.С. Рубинштейн, определяют личность как субъекта деятельности, «одновременно и предпосылка и результат ее деятельности» [169], Б.Г. Ананьев считает, что развитие способностей проходит через активность человека: учебные способности – в учебной деятельности, профессиональные – в профессиональной деятельности [8]. Очевидна на наш взгляд, связь способностей с деятельностью человека, под которой Л.С. Рубинштейн понимает действие и занятие, с помощью которых человек преобразует действительность. В результате действий деятельности идет процесс формирования психики. Принцип единства сознания и деятельности, суть которого заключается в побуждении сознанием человека совершать определенные действия, которые, в свою очередь, формируют его сознание, находит отражение в формировании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. Так, «в деятельности человека – в его учении и труде – его психические свойства на основе наследственных задатков как

предпосылок, обуславливающих, но не предопределяющих его развитие, не только проявляются, но и формируются» [169, с.167]. Способности, выступающие свойствами личности, составляют значимую составляющую в содержании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. Данный факт детерминирует их формирование с позиций студентоцентрированности, активизации деятельности самих будущих юристов, с большим объемом самостоятельной работы студентов. «Позиция субъекта деятельности, - пишет К.А. Абульханова-Славская, - это комплексная характеристика психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче, с одной стороны, его стратегией и тактикой – с другой, наконец, с объективной динамикой деятельности (ее событиями и фрагментами) – с третьей» [1, с.122]. Способности и опыт их проявления к постановке и решению стандартных и нестандартных профессиональных задач, к продуктивному познанию, научному исследованию, осуществлению интеллектуальной деятельности, планированию, проектированию, прогнозированию, ориентации в видах профессиональной деятельности, приему, переработке и выдаче информации, к использованию мультимедийными технологиями определяют содержание рассматриваемого компонента структуры искомого явления. Опыт проявления профессиональной компетентности в образовательном процессе университета реализуется в индивидуальном стиле деятельности студентов, что позволяет компетентности приобрести индивидуальные черты. Будущие юристы прогнозируют свою деятельность, программируют ее, организуют во времени и пространстве, взаимодействуют с другими субъектами образовательного процесса. Качество и количество способностей к опыту проявления профессиональной компетентности определяет уровень ее сформированности у бакалавров юриспруденции.

Функционирование *рефлексивного структурного компонента* профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции определяем

посредством отношения к ее содержанию и проявлению эмоционально-волевой регуляции. ФГОС ВО №1511 содержит компетенции, сформированность которых позволит бакалаврам юриспруденции быть самоорганизованными, способными к самообразованию, добросовестно выполнять профессиональную деятельность, повышать уровень профессиональной компетентности (ОК-7, ОПК-3, ОПК-6). По мнению И.Я. Лернера, «Можно дать знания и умения, можно развить творческие способности, но без эмоционального отношения к этим видам деятельности и стоящему за ними миру, без включения их в систему ценностей личности человеческий фактор не способен выполнить ожидаемую социальную роль. Правовые знания человека, умение соблюдать законы и способность к правотворчеству отнюдь не гарантируют общество от нарушений. Недаром в печати сообщалось о значительном числе противоправных действий среди студентов юридических институтов» [105, с.63-64]. Механизмом установления отношений с миром и собой, по мнению Л.С. Рубинштейна, выступает рефлексия «она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» [168, с.82]. Рефлексия, трактуемая как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» [39, с.228], предполагает открытость опыту и способность к самоанализу. Так, бакалавр юриспруденции может рефлексировать мотивы выбора профессии, видение себя в ней, качество имеющегося правового знания, наличие и уровень профессиональной компетентности, стили деятельности и особенности профессиональной коммуникации, моральные, этические аспекты профессиональной деятельности, пути саморазвития. В процессе рефлексии студенты проходят стадии: 1) при вхождении в проблемно-конфликтную ситуацию – актуализация смысловых структур «Я»; 2) при апробировании стереотипов опыта и образцов действия – исчерпывание актуализированных смыслов; 3) при обнаружении противоречий – дискредитация смыслов; 4) при преодолении противоречий между «Я» и

проблемно-конфликтной ситуацией – видение себя заново, собственно переосмысление; 5) при реорганизации личного опыта и проблемно-конфликтной ситуации – реализация заново обретенного ценностного смысла. Выделение рефлексивного компонента в структуре профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции способствует культивации мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов с целью оптимизации их взаимодействия. Отношение к проявлению эмоционально-волевой регуляции считаем важной составляющей содержания данного компонента, обусловленной ролью юриста в обществе. Эмоционально-волевую устойчивость относим к специфическому проявлению профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, обеспечивающей эффективность осуществления профессиональной деятельности и решение профессиональных задач. Она находит проявление в отсутствии у бакалавра реакций, снижающих эффективность действий в нестандартных ситуациях, умении сохранять осторожность, неподатливости давления третьих лиц, умении осуществлять эффективную деятельность с лицами, преступившими закон, владеть собой в конфликтных ситуациях. В профессиональной деятельности бакалавров юриспруденции воля, понимаемая как способность контролировать деятельность и направлять ее на достижение цели, выполняет взаимосвязанные функции – активизирующую, побуждающую к преодолению внешних и внутренних трудностей, и тормозящую, проявляющуюся в сдерживании нежелательных проявлений активности. Содержание профессиональной деятельности бакалавров юриспруденции признано сознательным и целенаправленным, что подразумевает наличие таких качеств, как целеустремленность, решительность, настойчивость, выдержка, самообладание, исполнительность, стойкость. Воля делает возможным переход от познания и эмоций к профессиональной деятельности, преобразованию действительности в соответствии с поставленными целями. Твердая воля выступает залогом



высокого уровня сформированной правовой компетентности бакалавров юриспруденции.

Таким образом, профессиональную компетентность бакалавров юриспруденции структурно составляют мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты, краткое содержание которых отражено в таблице 1.

Таблица 1.

Структура профессиональной компетентности  
бакалавров юриспруденции

Структурный компонент профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции	Функциональное содержание
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- готовность выполнить профессиональную деятельность, используя индивидуальные особенности и психофизиологические механизмы личности;</li> <li>-желание проявить специфические личностные качества (ответственность, организованность и т.д.);</li> <li>-намерение получить результаты решенных профессиональных задач</li> </ul>
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>- владение системой правовых знаний;</li> <li>-владение знанием о профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции;</li> <li>-владение навыками развития когнитивных функций</li> </ul>
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>-способности к проявлению опыта, полученного в результате формирования общекультурных компетенций ФГОС ВО №1511;</li> <li>- способности к проявлению опыта, полученного в результате формирования общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО №1511;</li> <li>- способности к проявлению опыта, полученного в результате формирования профессиональных компетенций ФГОС ВО №1511</li> </ul>
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>-рефлексия;</li> <li>-эмоционально-волевая регуляция поведения</li> </ul>

Итак, формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции имеет стадии: осознания бакалавром значимости профессиональной деятельности; видение им права в качестве главного регулятора общественных отношений; необходимость наличия у него

профессиональной компетентности; стремление к расширению профессиональной компетентности. Такое видение профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции служит основанием моделирования исследуемого профессионально-личностного качества в рамках целенаправленного образовательного процесса университета.

### **Выводы по параграфу 1.1**

Формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете имеет основательное нормативное обеспечение. Базой международного уровня являются Всеобщая декларация прав человека, Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, Совместное заявление европейских министров образования, Рекомендация Болонского семинара по академическому признанию дипломов и системам кредитов в контексте образования в течение всей жизни, Коммюнике Европейской конференции министров, ответственных за высшее образование и другое. На уровне отечественного законодательства – Конституция РФ, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказы Минобрнауки России, в первую очередь, «Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» 2016 и 2020 г.г, профессиональные стандарты в юридической сфере, инструктивные и информационные письма Минобрнауки России по применению ФГОС ВО и другое.

Присоединение России к Болонскому процессу актуализировало исследование понятий «компетенция», «компетентность». Европейский подход к содержанию компетенций указывает на соревнование мотивов (J. McClelland), владение языком (N. Chomsky), способность выполнять задания (R. Kurtz и D. Bartram). Компетентность связана с стандартами работы, включает в себя множество составляющих и соотносима с тенденциями, вовлеченностями, готовностью, склонностями, знаниями, установками,

отношениями, использованием, стремлениями (John C. Raven). Она связана и с универсальной способностью решать проблемы (F.E. Weinert). Американские исследователи трактуют компетентность как индивидуальную поведенческую характеристику, базу удовлетворения профессиональной деятельностью. Отечественные авторы компетенции рассматривают как внутреннее новообразование, находящее отражение в компетентности (И.А. Зимняя), применение академического знания в конкретной прикладной области (В.И. Байденко), компетенция – внешний мир, а компетентность – внутренний мир (А.В. Хуторской). Компетентность, по мнению многих российских исследователей представляет собой интегральную характеристику личности (Ю.Г. Татур), интегрированное личностное качество (А.В. Хуторской), личностное приобретение (В.Д. Шадриков), новообразование (В.И. Загвязинский), комплекс знаний и умений по оптимальному решению вопросов (А.А. Вербицкий), которые находят проявление в успешной, эффективной профессиональной деятельности. Сущность компетентности, глубокая связь с профессиональной деятельностью позволяют ее считать частью «реального профессионализма» (А.К. Маркова), формируемое новообразование, позволяющее достичь полной профессиональной реализации (Э.Ф. Зеер), следовательно, говорить о профессиональной компетентности, как качественном преобразовании личности, которое отражается в способности эффективно применять знания, умения, опыт в конкретной профессиональной сфере [56]. Формирование профессиональной компетентности – первостепенная задача современного высшего образования (М.А. Чошанов). Формирование профессиональной компетентности современного специалиста любой отрасли напрямую зависит от его активности в общественных преобразованиях, наличия способностей к их усовершенствованию, понимания процесса их динамики (Н.В. Кузьмина, Л.Е. Паутова, Е.Н. Жаринова). Актуальность формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции обусловлена их профессиональным воздействием на личность, осуществляемой в рамках

правового государства и посредством гражданских институтов, что соответствует требованиям инновационного развития российского общества.

Профессиональную компетентность бакалавров юриспруденции рассматриваем как часть профессиональной компетентности, как ее разновидность.

Профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции – профессионально-личностное качество выпускника по направлению подготовки юриспруденция, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности.

Профессиональная компетентность характеризуема готовностью к ее проявлению (мотивационный аспект), владением знания о ее содержании (когнитивный компонент), опытом ее проявления в различных ситуациях (поведенческий компонент), регулированием процесса и опытом ее демонстрации (аксиологический аспект) (И.А. Зимняя). Указанные аспекты представляют теоретическую основу разработки структурных составляющих профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции.

Профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции включает мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный структурные компоненты. Содержанием мотивационного компонента выступает готовность выполнить профессиональную деятельность, используя индивидуальные особенности и психофизиологические механизмы личности; желание проявить специфические личностные качества (ответственность, организованность и т.д.); намерение получить результаты решенных профессиональных задач. Содержанием когнитивного компонента выступает владение системой правовых знаний; владение знанием о профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции; владение навыками развития когнитивных функций. Содержанием деятельностного компонента выступает способности к проявлению опыта, полученного в

результате формирования общекультурных компетенций ФГОС ВО № 1511; способности к проявлению опыта, полученного в результате формирования общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО №1511; способности к проявлению опыта, полученного в результате формирования профессиональных компетенций ФГОС ВО №1511. Содержанием рефлексивного компонента выступает рефлексия и эмоционально-волевая регуляция поведения.

## **1.2 Модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии**

Исследование формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в условиях университета основано на значимости для общества, педагогической теории, накопленных фактах, их повторяемости и длительности, наблюдениях, наличии положительных результатов. Однако считаем обязательным применение в исследовании научно-теоретического анализа, синтеза, абстрагирования. Методом, позволяющим сочетать практическое и теоретическое в педагогическом исследовании, выступает моделирование. Как отмечает Ю.К. Бабанский, «моделирование, ... не стоит изолировать от других методов научного познания. Очевидна его связь с экспериментами. Сама гипотеза, выдвигаемая в начале экспериментальной работы, воплощает некоторое модельное представление о ходе предполагаемой работы или ее результатах» [121, с.102]. Применение метода моделирования детерминировано многоплановостью объективной реальности, затрудняющей получение информации об исследуемом объекте. Моделирование как общенаучный метод познания применим в различных науках, более того, некоторые схемы познания указывают на невозможность этого процесса без моделирования. Данный метод позволяет рассматривать сложно организованные явления в «чистом виде» посредством абстрактных схем, что дает возможность

исследователю постичь закономерности их текущего и будущего развития. Авторы указывают, что моделирование в современных гуманитарных науках, в том числе педагогике, оказывает «помощь в осуществлении «прыжка» от эмпирических данных к теоретическим конструктам» [148, с.25]. Кроме того, по мнению Т.И. Шамовой, моделирование выявляет негативные последствия процесса или ослабляет их до его реального воплощения, а также позволяет изучить процесс в его целостности, поскольку становится возможным увидеть не только его составляющие, но и выявить связь между ними [232]. Целью моделирования, замечает Л.И. Седов, выступает возможность дать ответы на вопросы о связях, эффектах, параметрах, величинах реального явления, полученные в результате опытов с моделями [175].

В рамках методологии системного подхода В.А. Штофф характеризует модель как систему теоретического или материального мира, «... которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что его изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [234, с.19]. Модель, с точки зрения А.А. Вербицкого, представляет совокупность элементов, которые воссоздают стороны, функции, свойства объекта исследования [32]. В процессе моделирования каждому объекту системы корреспондирует аналогичный элемент моделирующей конструкции, в свою очередь, свойствам, качествам, отношениям сопоставлены свойства, качества и отношения модели. Анализ научной литературы позволяет определить свойства, являющиеся признаками модели:

- сходство модели и оригинала;
- замещение исследуемого объекта;
- информативность [234].

При замещении реального явления или процесса моделью, возникает простой образец, подлежащий изучению. Однако, как считает И.О. Котлярова, простота модели отодвигает ее от реального объекта, сокращает количество связей, соединяющих с ним [94]. Кроме того, в отношении

педагогической действительности, являющейся сверхсложной системой, действует диалектический принцип несоответствия точности и сложности Л. Заде: «Для систем, сложность которых превосходит некоторый пороговый уровень, точность и практический смысл становятся почти исключаящими друг друга характеристиками» [62, с.19]. Тем не менее, в современной педагогической практике метод моделирования актуален, прежде всего, тем, что модель прогностична и адекватна действительности, следовательно, эффективна [52], помимо этого, имеет серьезную методологическую основу. В этой связи моделирование формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции методологически опирается на работы А.А. Вербицкого, А.Н. Дахина, Е.С. Заир-Бек, В.В. Краевского, В.Г. Свиначенко, Л.И. Седова, В.А. Штоффа.

Педагогическое моделирование В.В. Краевский рассматривает в качестве познавательной рефлексии, которая позволяет произвести переход от теории обучения к реальным проектам деятельности, а далее – к конструированию процесса обучения [95]. Смысл трактовки педагогического моделирования В.Г. Свиначенко состоит в том, что, во-первых, оно представляет собой объект и продукт педагогической деятельности, во-вторых, выявляет специфику постановки и решения задач исследования на микро-, мезо-, макро-, мега масштабах [173]. Как самостоятельное направление в общем методе исследования, изучают педагогическое моделирование Л.И. Холина, Н.П. Абасклова [220]. При этом авторы указывают на наличие в нем аксиоматики, обусловленной отвлечением предметного содержания, а также собственного проблемного поля, наполненного педагогическим опытом. Специфика педагогики как научно-практического явления обуславливает субъективную составляющую модели, содержащую «поток отражения педагогической реальности в форме педагогических образов, действий, ситуаций, актов взаимодействия» и «поток осмысления событий и феноменов в форме педагогической мысли,

соотносимой с непосредственными жизненными впечатлениями преподавателя» [26, с.34].

Для педагогического моделирования характерно: отсутствие единого методологического подхода; множество оснований классификации моделей; потенциал обогащения тезауруса за счет цифровых технологий; объединение формальных и неформальных моделей; корреляция моделирования и проектирования. Особенностью педагогических предметов моделирования выступают реальные явления, ситуации педагогической действительности, воспроизводящие конкретные стороны исходного фрагмента.

Педагогическое моделирование функционально имеет определенную нагрузку, а именно:

- систематизирует познание и отображает объективное в научном поиске;
- направлено на целостность научного поиска, синтез решений;
- осуществляет самоорганизацию качества научного познания;
- определяет структуру и содержание познания и преобразования объективного;
- социально и функционально обуславливает объект педагогической деятельности;
- применяет инварианты развития и саморазвития обучающегося;
- конкретизирует эффективные формы сотрудничества, самоактуализации личности в системе образования;
- систематизирует информацию в процессе научного поиска, познания, исследования;
- анализирует и аккумулирует совокупность прошлого, настоящего и будущего в педагогике;
- продлевает развитие и эффективность выработки объектов и продуктов антропосреды;
- воспроизводит с заданными требованиями объекты педагогического наследия и культуры;



-корректирует и модифицирует характеристики современного образования, формирования личности в системе непрерывного образования;

-воспитывает и открывает потенциал самовоспитания личности в процессе реализации современных педагогических идей;

-анализирует и синтезирует научные достижения и методов оценки качества решения педагогических задач [236].

Значительный удельный вес имеют исследования, посвященные этапам педагогического моделирования. Так, Б.Г. Глинский, Б.С. Грязнов, Б.С. Дынин считают этапами педагогического моделирования 1) актуализацию знаний об оригинале и утверждение невозможности его непосредственного изучения или получения информации о нем; 2) отбор модели из определенного в научной литературе их множества; 3) изучение модели; 4) переложение собранных данных на оригинал; 5) оценка истинности полученных данных, их интеграция в систему знаний об оригинале [45]. С позиций проектирования исследует метод педагогического моделирования Е.С. Заир-Бек, выделяя в нем этапы: определения замысла; разработки эскиза модели-проекта; распределение моделей; планирование реальных стратегий на уровне задач и условий их реализации; осуществление обратной связи и получение оценки реализуемых процессов; рефлексия результатов; оформление документации [63]. Научным ориентиром в определении этапов педагогического моделирования формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете служит позиция А.Н. Дахина [52] в виду ее согласования с общенаучными этапами исследования. Этапами выступают:

1. Определение методологической базы моделирования, изучение характеристик предмета исследования.

Идеи компетентного подхода лежат в основе определения сущности, содержания и структуры профессиональной компетентности. Положения системного подхода служат основанием рассмотрения профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции и модели ее

формирования в качестве системы. Педагогическое моделирование осуществлено исходя из позиций личностно-деятельностного подхода.

## 2. Формулирование задач моделирования.

Нами поставлены следующие задачи: создать образец профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции для развития научного знания о ней; разработать педагогические средства, обеспечивающие изучение качеств исследуемого новообразования; получить новое знание и применить его для устранения имеющихся противоречий; апробировать механизм критериальной оценки для выявления уровня сформированности профессиональной компетентности у студентов; внести коррективы в педагогическую деятельность исследователя.

## 3. Построение модели.

Определена структура модели формирования профессиональной компетентности. Выявлены связи и отношения между ее блоками. Разработано содержание блоков. Систематизирован диагностический аппарат эффективности модели.

## 4. Изучение валидности модели в решении поставленных задач.

Обоснованность и пригодность модели рассмотрена с позиций ее конструктивности, оценивания статистическими способами, содержательности.

## 5. Апробация модели в экспериментальной работе

На основе модели разработана технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции.

## 6. Интерпретация полученных результатов.

Модель и разработанная на ее основе технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции показали эффективность.

Руководящими началами построения модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции выступает система принципов педагогического моделирования, разработанная

В.Г. Свинарченко. Основанием выбора данной системы служит ее ориентация на рассмотрение педагогического моделирования как «гносеолого-герменевтической единицы научного познания и научно-педагогического поиска» [173], что соответствует логике нашего исследования.

Принцип научного выбора условий и способов построения педагогической модели в системе постановки и решения проблемы научного познания. Означает целенаправленное минимизирование субъективности, искажающей реальную действительность, соблюдение чистоты экспериментальной работы, методологическая опора на фундаментальные, достоверные исследования в области философии, педагогики, психологии, права. Определяет необходимость последовательного построения структурных компонентов модели, выделение взаимосвязей каждого из них, комфортное изучение ее в графическом изображении. Диктует условие прогнозируемости модели, возможности ее использования не только опытными преподавателями, но и молодыми специалистами, предусматривает значительный арсенал способов и условий ее апробирования. Направляет деятельность исследователя на углубление, анализ, систематизацию, детальное изучение фактов педагогической действительности. Актуализирует соблюдение баланса в организации работы с различными группами обучающихся. Требуем гибкости и самоорганизации в иерархии выполняемых действий и решаемых задач моделирования, гарантирующих повышение качества педагогической деятельности и общения. Выявляет ценность процесса развития личности, формирования будущего профессионала, предоставляет выбор условий и ресурсов оптимизации качества педагогического моделирования.

Принцип персонификации и персонифицированного уточнения реализуемых идей и целей непрерывного образования в модели развития личности обучающихся. Гарантирует защиту личности, включенную в систему профессионального образования и профессионально-трудовых

отношений путем реализации федеральных, региональных, локальных правовых норм. Обеспечивает педагогическую поддержку обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, при традиционном или инновационном моделировании педагогической деятельности, исходя из требований ФГОС ВО, принципов гуманизма и учета индивидуальных особенностей. Проектирует траектории личностного и профессионального развития обучающихся, включенных в систему непрерывного образования, снабжая комплексом знаний и умений по самоорганизации, саморазвития, рефлексии. Коррелирует с принципами природосообразности и культуросообразности. Иными словами, педагогическое моделирование организовано в соответствии с учетом возрастных особенностей студентов, зоны ближайшего развития, с опорой на саморазвитие, самообразование, профессиональное самоопределение в целях воспитания гуманных и сознательных граждан. Моделирование направлено и на учет состояния культуры, определяющей внешние и внутренние условия функционирования как самой модели, так и педагогической действительности. Культуросообразность в моделировании способствует процессу повышения качества профессиональной подготовки будущих юристов [218].

Принцип единства теории и практики педагогического моделирования и педагогического эксперимента. Подразумевает доступность задач педагогической деятельности, выбор форм, методов, средств, соответствующих этим задачам. Выведение практической деятельности в университете в качестве источника познавательной деятельности, критерия получаемых знаний, сферы, демонстрирующей значимость получаемых знаний и ареной их применения, с одной стороны. С другой – закрепление теории, формирование навыков применения знаний в практической деятельности, проверка имеющихся знаний. Позволяет определить истинность выбора направления и ресурсов решения противоречий и задач педагогической деятельности. Воспроизводит элементы профессиональной деятельности в образовательном процессе университета, способствуя

формированию видения себя в профессии, определении стратегий личностного и профессионального самоопределения. Обогащает учебный и воспитательный процесс взаимодействием с потенциальными работодателями. Ориентирует на персонализацию выбора способов решений профессиональных задач, предлагает педагогические методы для поиска новых и эффективных решений. Стимулирует формирования навыков работы по определению целей профессиональной деятельности, их достижения и оценки полученных результатов.

Принцип мониторинга качества определяемых и решаемых задач научного поиска и научного исследования в педагогике. Проверяет истинность и достаточность оказания образовательных услуг в университете. Формирует ценностное отношение к качеству как значимой категории в педагогике. Систематизирует и отслеживает результаты применения педагогического моделирования. Предлагает критерии и показатели оценки качества. Выявляет ошибки, их причины и последствия, возможные накладки, неэффективные формы, методы, средства работы, мотивирует на поиск новых путей педагогического моделирования. Включает обучающихся в организацию контроля, самоконтроля, взаимоконтроля на всех этапах педагогического моделирования и на протяжении всего образовательного процесса университета. Это соответствует положениям Берлинской декларации ENQA «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве» [198], которая рекомендует включать студентов в состав экспертной группы по оценке качества деятельности университета.

Определение принципов построения модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете позволяет обратиться к ее содержанию. При определении сущностного содержания модели И.А. Колесникова исходит из идеи идентификации педагогических явлений, осуществляемое ответом на вопросы:

- кто выступает инициатором, кто выполняет доминирующую функцию (государство, семья, образовательные учреждения);
- что представляет цель воспроизводства образовательной системой, что является итоговым продуктом (ценности, убеждения, педагогические отношения);
- каковы взаимоотношения преподавателя и обучающихся и иных субъектов образовательного процесса университета, каков реальный уровень управления образовательным процессом (руководство учреждением, научный руководитель, куратор);
- какова специфика взаимосвязей (традиционные, неформальные, политические) [85, с.58].

Предлагаемый алгоритм идентификации педагогического явления посредством модели позволяет получить представление о содержании модели, которая включает общественный институт, определяющий социальный заказ участникам образовательного процесса; управленческие особенности и ориентиры образования, его цели и задачи; личностное взаимодействие в условиях педагогической реальности. Общественный характер педагогического явления позволяет в моделировании выявить и проследить связи между внешними и внутренними детерминантами окружающей действительности, что, в конечном итоге, определяет тип педагогической системы. Значит, социальные и ментальные (когнитивные, интеллектуальные) факторы обуславливают педагогическое содержание модели.

В свою очередь Г.Б. Корнетов в качестве смыслообразующих опорных точек в содержании модели видит стимулирующе-мотивационный, целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, рефлексивный компоненты образовательного процесса. Каждый из которых служит основанием для существования и развития следующего и детализирует особенности педагогических явлений, что дает предпосылки для изучения содержания моделируемого педагогического объекта. [92].

Таким образом, по мнению Г.Б. Корнетова, педагогическую модель составляют элементы двух порядков. Так, первый составляют педагогические взаимодействия, педагогические цели, связи субъектов, результат образовательного процесса. Во второй ряд входят дидактические цели, дидактические цели, ориентиры и механизмы работы образовательного процесса. Наличие таких рядов способствует ликвидации повторяющихся элементов и направлено на выявление структуры педагогической модели, которую составляют: «источники и способы постановки целей, стратегическая цель, ориентация педагогического процесса, направленность педагогического процесса, механизм деятельности (развитие личности или формирование заданных качеств), позиции субъектов педагогического процесса, тип взаимодействия, результат педагогического процесса» [237, с.99].

Взгляды И.А. Колесниковой и Б.Г. Корнетова относительно содержания педагогической модели выступают одним из методологических оснований построения модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете. Его дополняет результат изучения научных работ посвященных проблеме педагогического моделирования, который показывает, во-первых, доказанную эффективность его применения в формировании профессиональной коммуникативной компетенции менеджера [13], готовности студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности [20], иноязычной коммуникативной компетентности будущих врачей [185], профессиональной компетентности будущих экономистов [216], этноэстетической культуры педагогов [5], профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда [57], ключевых компетенций будущих юристов [188], профессиональной компетентности будущих юристов с позиций ситуационного подхода [111], профессиональных компетенций будущих юристов на основе учебных деловых игр [177; 218]. Во-вторых, использование в модели блочной структуры является традиционным. Так, выделяют блоки: целевой,

методический, содержательный, диагностический, процессуальный, результативный [48], базовый и технологический [128], целевой, методологический, структурно-содержательный, технологический, критериально-диагностический, организационно-деятельностный [42]. Ряд исследователей составными частями модели рассматривают компоненты [10; 80; 182], либо функциональные элементы [71]. Однако, при понимании термина «блок» как «часть сооружения, механизма, изделия, представляющая собой группу отдельных функционально объединенных элементов, частей» [146, с.51], считаем уместным его применение в отношении исследования составных частей модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии представляет собой целенаправленный, специально организованный процесс, который включает тесно связанные элементы (цель, задачи, содержание, средства, критерии и показатели, уровни компетентности). Модель представлена целевым, содержательным, технологическим, критериально-оценочным, результативным блоками (Рис. 1). Модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете – совокупность этих блоков.

Функцией *целевого блока* модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете выступает определение ее направленности, обусловливание содержания, способа организации, определение выбора технологии и алгоритмов, каркаса критериально-оценочного механизма, поскольку «цели образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности» [194, с. 162]. Целевой блок модели показывает запланированный результат, уровень профессиональной компетентности, предпочтительный для исследователя, учитывающий особенности каждого формирующего ее этапа.



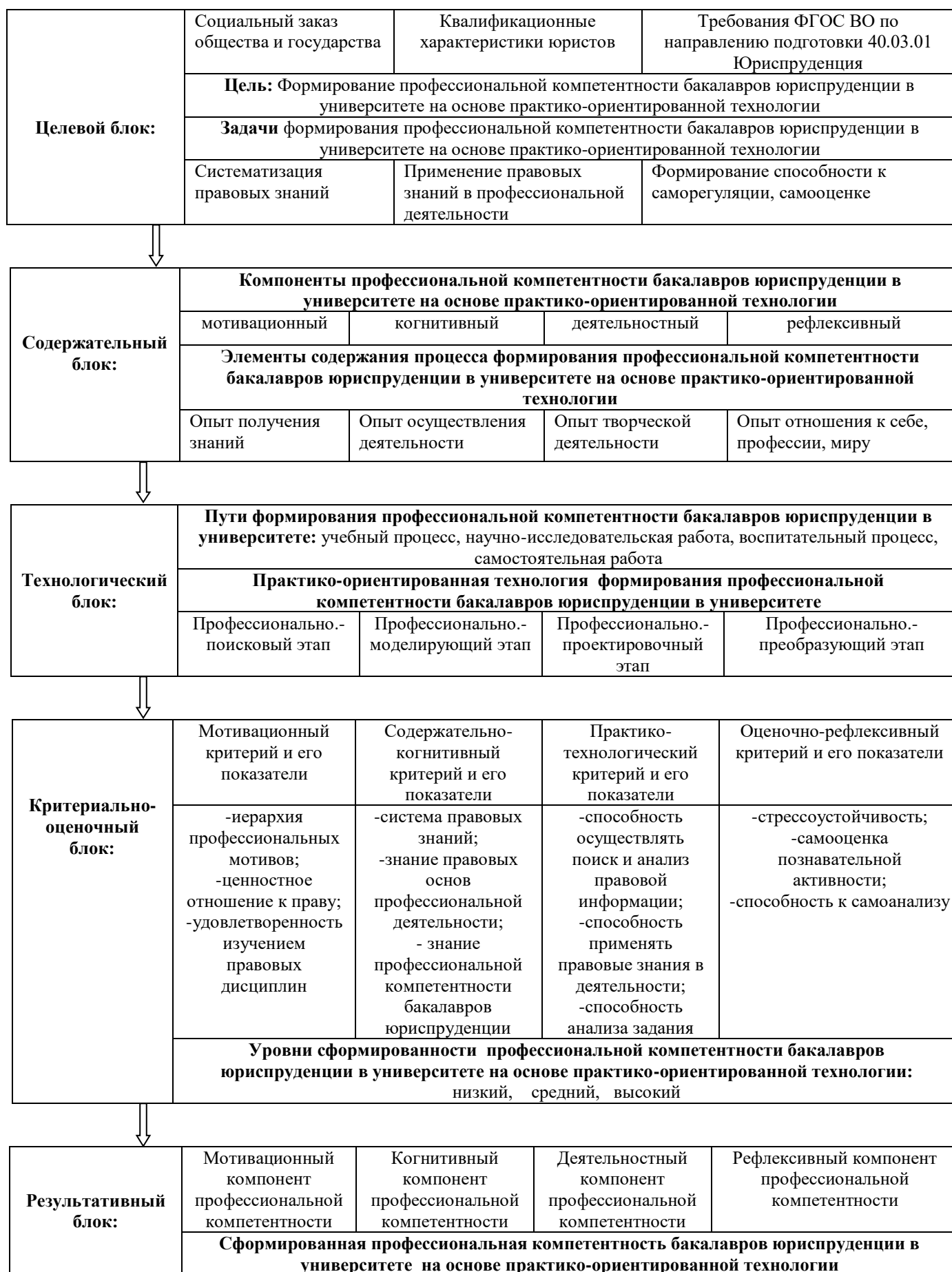


Рис 1. Модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии

Цель, как предмет желания, как то, что надо осуществить, в педагогике «...всегда ориентирована на длительную перспективу, на создание условий для саморазвития личности» [100, с.7]. С этой позиции цель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции заключена:

- в необходимости научить учиться профессии (выявлять цели учебной деятельности, находить источники информации, выбирать способы достижения цели, научить оценивать имеющиеся достижения, самоорганизации, сотрудничеству со всеми субъектами образовательного процесса);

- в потребности трактовать явления окружающей реальности (познавать сущность, детерминанты, взаимосвязи посредством тезауруса, решая в конечном итоге, познавательные задачи);

- в желательности наличия ориентировки в явлениях действительности, современных проблемах политического, социально-экономического, экологического характера;

- в насущности осмысления мировоззренческих проблем, вопросов аксиологизации общественных отношений, духовного бытия человека;

- в долженствовании решать проблемы реализации статусов различных видов (гражданин, избиратель, подчиненный, государственный служащий);

- в востребованности решения собственно профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности.

- в значимости профессионального саморазвития и самообразования.

Цель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии обусловлена заказом государства и общества. Государственный заказ выступает универсальной потребностью государства в обеспечении страны кадровым ресурсом с учетом существующей социально-экономической ситуации, ориентированной на активную гражданскую позицию граждан [107, с.548]. В качестве требования для образования

государство предъявляет формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции для упрочения основ гражданского общества, обеспечивающего законность, безопасность, общественный порядок. Содержание социального заказа определено множественностью его субъектов: студенты, их родители, работодатели, институты гражданского общества, которые формулируют разнообразные запросы. Заказ общества представляет поручение образованию сформировать духовно-нравственные качества личности в условиях системы образования, позволяющие реализовать потенциал в трудовой сфере жизнедеятельности. Таким образом, очевидно, что, с одной стороны, государственный заказ направлен на развитие общества в целом, а с другой – государство выступает составной частью общества, его социальным институтом, следовательно, запросы общества и государства необходимо рассматривать воедино.

Заказ общества и государства к формированию профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете имеет формальное закрепление в виде профессиональных и образовательных стандартов. В соответствии с положениями действующего законодательства, формирование требований ФГОС ВО к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования осуществляется на базе соответствующих профессиональных стандартов (при наличии) [134]. В настоящее время утверждены и вступили в действие профессиональные стандарты «Следователь-криминалист» [141], «Специалист по конкурентному праву» [142], в которых указан седьмой уровень квалификации, означающий наличие у работника образования уровня специалиста или магистра, а также наличие дополнительного образования и практического опыта. Общий профессиональный стандарт юриста еще не утвержден (имеется только его проект), поэтому актуальны положения Общероссийского классификатора профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016-94 «Юрисконсульт» [252]. Важной характеристикой ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01

Юриспруденция выступает наличие отношений между образовательными целями и дисциплинарным полем образовательной программы, что способствует оптимальному вхождению российского профессионального образования в единое мировое образовательное пространство. В соответствии с требованиями профессиональных стандартов, Общероссийского классификатора профессий, ФГОС ВО № 1011 от 13 августа 2020 г. и в контексте нашего исследования сформулированы задачи формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Первая задача – систематизация правовых знаний. Решается за счет полного усвоения понятийного аппарата, доступного изложения теоретического материала, образности речи, применения наглядных пособий, рисунков, схем, примеров. Систематизация материала производится по различным основаниям, он логичен и структурирован. Высокая речевая активность студентов направлена на решение поставленной задачи, поскольку речь представляет форму сознания, а значит, обеспечивает понятийные процессы. Значение имеет содержательность речи (объем мыслей, побуждений), понятийность (грамотно построенные предложения, логичность высказываний, краткость), выразительность (яркость, ясность, интонационность, применение метафор, гипербол, эпитетов). Ориентация на убедительность, аргументированность изложения материала студентами при ответе, стремление к преобладанию положительных эмоций. Приобретение и закрепление алгоритма ответов на вопросы, применение дополнительной информации. Самостоятельный поиск информации, ее анализ, синтез. Моментальное применение теории на практике. Подготовка резюме по каждой теме. Самоконтроль знаний. Повторение материала.

Вторая задача – формирование способности применять правовые знания, умения в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности. Решается путем применения ранее приобретенных знаний, теоретического

обоснования решаемых учебных задач, теоретическое обоснование практических способов решения задач и ситуаций, обоснование способов решения в конструировании и моделировании, обоснование применения диагностических методов в рассматриваемой ситуации. Предупреждение о возможных ошибках, знакомство с методами коррекции деятельности. Значительный объем самостоятельной работы: развернутое выполнение задания на внешне представленных объектах – выполнение на вербальном плане – самостоятельное выполнение на уровне развернутой внутренней речи. Стимулирование к проявлению воли, терпения, завершения работы, анализ деятельности. Применение интегрированных занятий, объединяющих теорию и формирование навыков по одной теме, направленных на формирование одной или двух компетенций одновременно. Применение методов, направленных на формирование способности брать на себя ответственность, проявлять инициативу.

Третья задача – формирование способности к саморегуляции, самооценке. Решается методом соотнесения результатов с запланированными целями, разработкой индивидуальной шкалы оценивания, осуществления процедуры оценивания, самостоятельной экспертизы собственной деятельности, самостимуляции, осмысления результатов, построение собственной программы дальнейшего действия. Анализ выполнения собственных действий, их полноты, содержания, количества недочетов. Разработка эталонов оценивания – создание необходимого эмоционального фона – оценивание известными способами, формулирование выводов – составление студентами собственной программы деятельности.

Решение поставленных задач направлено на достижение цели: формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

*Содержательный блок* модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете определяет смысловую наполненность искомого явления в соответствии с поставленной

целью. Под «содержанием» понимают «единство всех основных элементов целого, его свойств и связей, существующее и выражаемое в форме и неотделимое от нее» [146, с.743]. Сущность такого феномена как профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции определена идеями И.Я. Лернера, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина о содержании образования и поддерживается требованиями, зафиксированными федеральными государственными образовательными стандартами в области юриспруденции. Источником содержания образования, по мнению И.Я. Лернера, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, является культура, отражающая результаты деятельности человека. Значит, такие их проявления, как «знание о целях, средствах, способе и результатах деятельности, умение осуществить способ деятельности, готовность видоизменять способ в случае возникших затруднений и адаптировать его к новым условиям, потребности и мотивы по отношению к данной деятельности» [248], можно сопоставить с сутью содержания образования. Следовательно, содержание образования включает элементы, отражающие особый вид деятельности: « 1) знание о природе, технике, человеке, способах деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знаниями в умениях и навыках личности; 3) опыт творческой деятельности, воплощенный в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся описанию в алгоритмах; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, воплощенный в совокупности ценностей, играющих мотивационную роль в поведении и определяющих выбор способов организации жизнедеятельности в целом и отдельных видов деятельности в частности» [248]. Разработчики данной концепции указывают на специфический характер каждого элемента содержания образования, а также необходимость присутствия каждого из них в общем объеме содержания образования.

Краткий сравнительный анализ образовательных стандартов профессионального образования по направлению подготовки юриспруденция показывает, что содержательно компетенции ФГОС ВО № 464 от 2010 г.,

№ 1511 от 2016 г. раскрыты через призму понятий «готовность», «способность», «владение», в то время как ФГОС ВО №1011 от 2020г. – только через понятие «способность», что является значимой позицией в исследовании содержательного блока модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Структурные компоненты профессиональной компетентности, а именно, мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный, представлены через призму опыта знаний, деятельности, творчества, отношений.

Проявление опыта знания в *мотивационном структурном компоненте* профессиональной компетентности находим в информированности будущими бакалаврами о сущности мотивов, как внутреннем побуждении к деятельности; классификации мотивов по характеру участия в деятельности, по времени, социальной значимости, виду деятельности, характеру общения; о первостепенной роли мотивов в деятельности человека, в том числе, общетрудовой и профессиональной, специфике и значении внутренних и внешних мотивов, знание методик, направленных на исследование мотивационной сферы, знание качеств, определяющих эффективность юридической деятельности. Опыт осуществления деятельности демонстрируют способности работы с потребностями, стимулами, реакциями, по закреплению мотивации. Управлять мотивацией: я хочу – я должен это сделать – я сделаю это. Развитие самомотивации путем придания значимости, ценности профессиональной деятельности бакалавров юриспруденции. Выработка привычек, стереотипов, традиций, ритуалов при организации рабочего места, работе с текстом учебника, хрестоматии, нормативно-правового акта, работе в группе или индивидуально. Использование имеющегося опыта работы с мотивацией. Стимулирование работы с мотивами. Актуализация сложившихся мотивационных установок, создание условий для появления новых, коррекция дефектных. Содержание

опыта творческой деятельности в исследуемом компоненте профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции аккумулировано в способности использования знания социальной психологии, педагогической психологии, коррекционной педагогики, социальной педагогики, социологии в решении вопросов изучения, применения, коррекции мотивов профессиональной деятельности, их методы в целях развития мотивации, ее укрепления. Формулирование частных целей для достижения основной. Формирование опыта эмоционального отношения осуществлено в процессе осознания ведущей роли мотива в профессиональной юридической деятельности. Развитие ощущения комфорта от привычных действий, которые вошли в привычку и не требуют осознания, что выступает основой достижения повседневного успеха, в дальнейшем – ощущение творца, возникновение желания изменить мир, веры в свои силы. Желание добиться эффекта «энергия прорыва», при котором видение близкой цели увеличивает готовность к ее достижению. Ценностное отношение к чувству успешности, повышающее качество работы.

Накопление опыта знаний в *когнитивном компоненте* профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции сопряжено с изучением правовой теории, заложенной ФГОС ФО по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция. Она включает материальное и процессуальное право, его философию, историю, методологию, проблематику современного права на новом этапе развития государственности России. Знание содержания федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по профессиональной подготовке будущих бакалавров юриспруденции. Знание современных философских, экономических, социальных, политических и иных, тесно связанных с ними, проблем. Знание доктрины современного права, основных научных подходов к решению проблем. Приращение опыта деятельности происходит путем формирования способности анализировать, синтезировать, классифицировать, обобщать, сравнивать данные,



информацию, правовую теорию, нормативные акты различных уровней. Умения находить, передавать, сохранять информацию. Использование знания других наук для углубления и обогащения правовой теории. Рационального использования различных источников получения информации и знания. Применения разнообразных способов обучения, самообучения, саморазвития. Обращения к научным методам исследования при решении проблем и задач. Приложения теоретических знаний в полевых условиях, создаваемых в рамках практики. Приобретение опыта творческой деятельности в контексте когнитивного компонента сопровождается развитием способностей по самостоятельному переносу известного знания и умения в новую ситуацию, видеть новую проблему, задачу, разработке нового способа их решения или внесение дополнений в уже известные алгоритмы, комбинирование отработанных способов деятельности и, как следствие, получение нового продукта. Способности находить, признавать, исправлять ошибки, анализировать причины их возникновения, на их основе разрабатывать пути совершенствования. Активизации внеучебной деятельности в образовательном пространстве университета. Расширение связей с представителями государственной власти, общественных институтов, а также правоохранительных органов. Приобретение социального опыта по отношению к себе, профессиональной деятельности, окружающей действительности в когнитивном компоненте профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции актуализировано в аксиологизации правового знания, окультуривании смысловой сферы будущих юристов, в транслировании правомерного поведения, развитии его традиций, укреплении духовно-созидательной направленности личности. Демонстрации положительного, адекватного отношения к праву, решению проблем исключительно в рамках правового поля, очерчивания четкой гражданской позиции, активизации правового просвещения среди различных групп населения. Формирования негативного отношения к сепаратистским, коррупционным проявлениям.

Получение опыта знаний в *деятельностном компоненте* профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции обусловлено изучением специфики нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной деятельности. Знанием профессиональных стандартов «Следователь-криминалист», «Специалист по конкурентному праву», квалификационных требований, предъявляемых юрисконсульту Общероссийским классификатором профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. Информированностью о личностных качествах, необходимых бакалавру юриспруденции для эффективного решения профессиональных задач. Твердым убеждением в необходимости наличия профессиональной компетентности. Закрепление опыта воплощения знаний в практической деятельности происходит методом алгоритмизации практических действий и операций. Опыт непосредственного использования теоретических знаний на реальные ситуации субъектов права, моделирующий опыт профессиональной деятельности, помогает детализации представлений о профессии. Значительным объемом самостоятельной работы, аудиторной и внеаудиторной работы в группе, совершенствованием навыков профессиональной деятельности на практике всех видов, подготовке устных и письменных отчетов о ее прохождении. Помощью в организации научных, методических мероприятиях. Возникновению опыта творческой деятельности способствует участие будущих бакалавров юриспруденции в исследовательской деятельности, поиск решений одной и той же проблемы с применением различных научных подходов, методов, индивидуальной или групповой форм работы. Организация аудиторных и внеаудиторных мероприятий творческой направленности. Осуществление деятельности по освоению новых статусов, реализации новых функций в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной экспертно-консультационной сферах профессиональной деятельности. Расширению опыта отношения к себе, окружающей действительности помогает анализ предпочтений

осуществления деятельности в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной или экспертно-консультационной сфере. Позитивное отношение к учебной деятельности, практике, потенциальным работодателям, работникам организаций, в которых проходила практика, вырабатываемому индивидуальному стилю деятельности. Формирование адекватного отношения к достоинствам и недостаткам работы в команде, готовности нести ответственность за командную работу.

Глубина опыта знаний в *рефлексивном компоненте* профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции определена знанием о сущности рефлексии, как механизме естественного развития деятельности [236], ее высокой значимости для оптимизации адаптивного профессионального поведения [207], методах и способах ее осуществления, знанием особенностей протекания психических процессов. Знанием методик по ликвидации последствий стрессовых проявлений в поведении, признаков профессионального выгорания. Знанием об особенностях самосознания, правосознания, его проявления в окружающем мире, поведении личности, профессионала. Опыт деятельности приобретается за счет развития способностей к рефлексии как способа осознания и самонаблюдения, направленного не только на осознание собственных действий и поведения, но и изменение мотивов и способов деятельности с целью управления собственным состоянием. Систематизация имеющегося опыта обучения и приобретения практических навыков, анализ качества и степени полезности деятельности для себя, профессионального труда, общества, государства. Работы по оцениванию коллективной работы, взаимооценивание. Создания условий в образовательном процессе для рефлексии. Сущность творческого опыта раскрывается в формировании способностей по активизации компенсаторных свойств, разработке собственных способов самоанализа, принятия ситуации «здесь и сейчас», аккумуляирование и выявление латентных способностей, ресурсов. Развитии способностей анализа мотивов, а не самих поступков, взятии ответственности только за свои поступки.

Интенсивность опыт отношений приобретает в толерантности к возмущению внешних и внутренних условий деятельности, осознании и самонаблюдении эмоционального состояния, в развивающихся чертах личности, профессиональных качеств, степени сформированности профессиональной компетентности, анализе собственных ощущений от удовлетворенности профессией, своим местом в ней. Формировании способностей по рациональному использованию потенциала рефлексии в отношении личностного и профессионального развития в рамках профессиональной деятельности бакалавров юриспруденции.

*Технологический блок* модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете содержит практико-ориентированную технологию формирования искомого новообразования, перечисляет этапы ее реализации. Обращение к технологии обусловлено ее сущностной характеристикой, как «целостной дидактической системы, позволяющей наиболее эффективно, с гарантированным качеством решать педагогические задачи» [35, с.15]. Кроме того, логика нашего исследования предполагает присутствие четко сформулированной и диагностичной цели; демонстрации содержания в виде системы учебных и практико-ориентированных задач [184]; очередность, логику работы с материалом; перечисление методов взаимодействия участников образовательного процесса на каждом этапе; применение эффективных средств обучения; ориентация на личность и профессию, обеспечивающая устойчивую мотивацию обучающихся и преподавателя; границы допустимого отступления от общеметодических правил, что соответствует критериям технологии. Вслед за М.Я. Виленским, П.И. Образцовым, А.И. Уманом, под технологией обучения понимаем высокоразвитую методику, имеющую такие составляющие, как целеобразование, прогнозирование, оптимальные формы, методы, а также средства обучения, сотрудничество субъектов образовательного процесса, механизм оценивания, контроля и

коррекции знания для гарантированного достижения дидактических целей, а также формирования личности будущего профессионала.

Практико-ориентированная технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете имеет следующие свойства:

- системность, обозначающая целостность, логику, наличие структурных единиц, взаимосвязи между ними, определенного порядка взаимодействия с внешней средой;

- воспроизводимость и универсальность, раскрывающие возможность использования, повторения в иных образовательных учреждениях, независимо от контента, иными субъектами образовательного процесса;

- диагностическое целеобразование и результативность, проявляющиеся в оптимальном формулировании цели, соответствующей диагностическим мероприятиям нашего исследования. Также ясно обозначены результаты, позволяющие идентифицировать их в имеющемся многообразии педагогических явлений. Разработан критериально-оценочный аппарат, целенаправленно выделяющий и оценивающий полученный результат;

- экономичность, обуславливающая временные рамки каждого этапа реализации технологии, энергозатраты преподавателя и обучающихся на каждом из них, оптимальный режим работы всех участников образовательного процесса в условиях университета, учет индивидуальных требований обучающихся, эффективность применяемых форм и методов, используемых средств обучения;

- алгоритмичность, актуализирующая разработку этапов реализации технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. Способствует ее детальному исследованию, установлению связей между структурными компонентами этого профессионально-личностного свойства, а также выявлению специфики реализации технологии с учетом изменяющихся социально-экономических, санитарно-

эпидемиологических отношений, возрастных особенностей и изменений обучающихся;

- проектируемость, предполагающая целенаправленную предварительную разработку основных этапов, алгоритмов, приемов, действий педагогической деятельности по реализации технологии для прогнозирования результатов формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете;

- управляемость, обеспечивающая меры эффективного планирования, организации, мотивирования, контроля реализации технологии, а также обеспечивающая активизацию и оптимизацию этого процесса;

- корректируемость, характеризующая возможность получения обратной связи, учета индивидуальных потребностей участников образовательного процесса, внесения изменений в связи с развитием педагогической действительности.

Свойства практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете находят отражение на каждом этапе ее реализации.

Профессионально-поисковый этап технологии соответствует первому курсу обучения, на котором будущие бакалавры юриспруденции, адаптируясь, осуществляют деятельность, направленную на поиск способов освоения навыков обучения в образовательной организации высшего образования [214], поиск связи своей индивидуальности с выбранным направлением подготовки, поиск путей развития, усиления личностных качеств, необходимых для эффективной юридической деятельности. Профессионально-поисковый этап характеризуется поиском и выбором индивидуального стиля деятельности в учебе, определения профессиональных мотивов, поиском путей их развития и закрепления. Этап начальной выработки профессиональных навыков [252], знакомства и усвоения алгоритмов отдельных областей профессиональной деятельности юриста, четкого разграничения круга полномочий в нормотворческой,

правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной сферах. Формирования эмоционально окрашенного отношения к себе, как будущему бакалавру юриспруденции, к профессии, к окружающей действительности через призму углубленного целенаправленного изучения правовых норм.

Профессиональный поиск носит системный характер, осуществляется под управлением преподавателя в условиях образовательного процесса, он имеет свойство универсальности, то есть присущ всем первокурсникам. Целью выступает формирование устойчивой системы профессиональных мотивов, получение представлений о будущей профессии, изучение фундаментальных теоретических основ государства и права, философии права, формирование умений по решению профессиональных задач, ценностного отношения к праву, профессии юриста. На данном этапе применимы алгоритмы учебной деятельности, определены четкие результаты деятельности. Коррекция производится следом за контролем различных видов.

Профессионально-моделирующий этап реализации практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции соответствует второму году обучения в университете. Направлен на утверждение убежденности в актуальности правового поведения, подтверждения правильности формируемой системы профессиональных мотивов, работа по ее коррекции. Углубление и систематизация правовых знаний. Этап работы над моделями профессиональных позиций, моделирование профессиональных ситуаций, применение алгоритмов действий во всех разнообразных сферах юридической деятельности. Усиление практической направленности обучения посредством прохождения практики, использования активных методов обучения. Аудиторная работа как индивидуальная, так и командная. Формирование навыков самооценки, рефлексии. Активное применение самостоятельной работы в целях формирования способностей к

самоорганизации и самообразования. Проявления правомерного поведения во всех сферах жизнедеятельности. Формирование правосознания, определение своей роли в процессе развития России как правового государства. Профессионально-моделирующий этап характеризуется тесным взаимодействием всех участников образовательного процесса в виду усиления коммуникативной деятельности студентов, усложнения учебного процесса, накопления опыта получения знаний, деятельности, появления опыта творческой деятельности, разнообразия взаимодействия с окружающим миром.

Будущие бакалавры юриспруденции выступают активными субъектами образовательного процесса, являясь элементами системы и подчеркивая наличие связей между ними. Такое свойство как проектируемость технологии на данном этапе находит отражение в сочетании оптимальных форм работы по моделированию. Управляемость реализации этапа усиливается за счет появления новых субъектов – руководителей практики со стороны организации, принимающей практикантов. Корректируемость отличается интенсификацией за счет увеличения продуктов практической деятельности будущих бакалавров юриспруденции, по которым можно определить недочеты, «белые пятна» и, соответственно, направить педагогические усилия на ликвидацию пробелов.

Профессионально-проектировочный этап реализации практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции соответствует третьему году получения высшего юридического образования. Этап проектирования конкретного образа будущего бакалавра юриспруденции с представлением реальных результатов в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности. Работа по детализации побуждений, окончательному оформлению системы профессиональных мотивов, нацеленность на самоорганизацию, стремление выявить наиболее привлекательный для себя вид профессиональной



деятельности. Интенсификация формирования общепрофессиональных компетенций, заложенных ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция, а также профессиональных компетенций, разработанных университетом. Акцентирование профессиональной подготовки на потребности региона, запросы потенциальных работодателей. Усиление межпредметных связей, активизация взаимодействия между правовой теорией и практикой посредством алгоритмизации решения профессиональных задач, поиска новых решений, применения метода кейс-стади, нацеленная на конкретный вид профессиональной деятельности научно-исследовательская работа. Реализация индивидуальной программы самооценки, рефлексии. Расширение взаимодействия с окружающим миром, укрепление личностных и профессиональных связей с ним. Определение гражданской позиции и индивидуальной роли в общественных отношениях.

Профессионально-проектировочному этапу свойственна алгоритмичность, на базе которой, вырабатываются новые подходы в решении профессиональных задач, совершенствуются методы учебной деятельности будущих бакалавров юриспруденции, отрабатывается система самооценки. Процесс управления этапом приобретает устойчивость благодаря формируемой у студентов способности самостоятельности в учебной самостоятельной и практической деятельности.

Профессионально-преобразующий этап реализации практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции соответствует четвертому курсу обучения. Этап, на котором все компетенции присваиваются и, проходя через мотивы, индивидуальную систему знаний, личностную деятельность, оцениваются студентами по собственной шкале и через призму собственного опыта, преобразуются в профессионально-личностное качество, профессиональную компетентность. Уровень ее сформированности в условиях университета напрямую зависит от устойчивости системы профессиональных мотивов, степени аксиологизации права, желания быть

компетентным и успешным, глубины и качества системы правовых знаний, количества межпредметных связей между ними, уровня способностей применять навыки решения профессиональных задач в сферах разработки и реализации правовых норм, обеспечения законности и правопорядка, оказания правовой помощи всем видам юридических лиц не только в стандартных, но и в нестандартных ситуациях, наличия способностей по оптимальному оцениванию и эффективному самоанализу своей личности, профессиональной деятельности. На профессионально-преобразующем этапе преобладает потребность в признании, самореализации, происходит сдвиг мотива на цель трудовой деятельности [104], принятие профессии и нахождение своего предмета деятельности. У будущих бакалавров юриспруденции на данном этапе высокий уровень правосознания, глубокие знания о различных сторонах правовой системы общества, знание содержания норм материального и процессуального отечественного и международного права, основополагающих нормативных актов ведущих отраслей российского права, знание механизмов их реализации. Присутствует опыт успешной самостоятельной профессиональной деятельности в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной деятельности. Положительное отношение к профессиональной деятельности, видение себя в профессии.

На профессионально-преобразующем этапе реализации практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции интенсивно проявляются такие свойства технологии как диагностичность проявляющаяся в наличии комплекса педагогических средств по диагностике качества формирования профессиональной компетентности; управляемость, обеспечивающая оптимизацию планирования реализации данного этапа, эффективную его организацию, качественное исполнение, проведение мониторинга результатов по достижению цели; корректируемость, раскрывающаяся в

компенсации недостатков, обнаруженных в анализе данных мониторинга, стимулирование деятельности по активизации формирования профессиональной компетентности.

*Критериально-оценочный блок* модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии включает критерии сформированности исследуемого феномена и их показатели. Критерий, по мнению И.А. Ивлиевой, выступает средством, позволяющим измерить, а также выбрать альтернативу [72]. Некоторые авторы содержательной сущностью критерия называют образец, ориентир [19; 144], в то же время он является отличительным признаком предмета, с помощью которого его можно оценить [7] или «показатель, на основании которого можно судить об эффективности какого-либо процесса» [112, С.349]. Средством, позволяющим исследовать критерий, является показатель, служащий «типичным и конкретным проявлением одной из важных сторон данного явления, по которому можно судить о наличии и об уровне сформированности» [19, с.70]. Показатель, В.И. Загвязинский определяет как измерительную характеристику одной стороны «ключевого» признака исследуемого объекта, которая дает количественную и качественную информацию о свойстве данного объекта [154, с.49].

Обращение к критериям и показателям, а также их систематизация, обусловлено потребностью контроля достижения поставленной цели; необходимостью проведения анализа потенциальных отклонений, несоответствий, расхождений разработанной модели от образца; прогнозированием результатов на каждом этапе моделирования формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

В целях обоснования авторского понимания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции произведен анализ научной литературы, который позволил выделить мотивационный, содержательно-

когнитивный, практико-технологический, а также оценочно-рефлексивный критерии качества формируемого профессионально-личностного качества.

Содержание критериально-оценочного аппарата формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, а также качественная сторона показателей (количественная – во второй главе диссертационного исследования), отражены в Таблице 2.

Таблица 2.

Содержание критериально-оценочного аппарата формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии

<b>Мотивационный критерий</b>	
Показатели	Качественная сторона показателя
1.Выраженная иерархия профессиональных мотивов	1. -наличие ведущих мотивов, ориентирующих деятельность, характеризуются независимостью от внешних факторов, и подчиненных мотивов; -стремление стать профессионально компетентным, заинтересованность в новых заданиях, способность решать сложные задания, характерно понимание целесообразности подобных задач, свобода в выборе метода решения задач; -получение признания.
2.Ценностное отношение к праву	2. – уверенность в возможности права быть средством удовлетворения социально справедливых, прогрессивных потребностей и интересов граждан, общества, государства; -абсолютная убежденность в том, что закон и государство должны быть правовыми; -осознание ценности права в системе социальной регуляции [17].
3. Удовлетворенность образовательным процессом при профессиональной подготовке	3. -удовлетворенность формой проведения теоретических, практических занятий, количеством и проверкой самостоятельной работы будущих бакалавров юриспруденции, качество консультаций, приглашение специалистов-практиков, качество научно-исследовательской деятельности; -применение информационных технологий, наглядных пособий, раздаточного материала, доступность информационных источников; -удовлетворенность качеством контроля знаний.

<b>Содержательно-когнитивный критерий</b>	
Показатели	Качественная сторона показателя
1. Систематизация правовых знаний	<p>1. – знание алгоритма систематизации правовых знаний: цель – мотивация - ограничение материала - выбор способов наглядности изображения - выделение элементов правовых знаний – рассмотрение признаков – выделение связей – оформление результатов;</p> <p>- знание понятий, знание пересекающихся тем;</p> <p>- логика знаний, установление связей между элементами знаний, иерархическое построение этих элементов.</p>
2. Знание основ профессиональной деятельности	<p>2. - знание профессионально значимых качеств личности бакалавра юриспруденции: социальная зрелость, обеспечивающая высокий уровень правосознания, социальной ответственности (честность, порядочность, толерантность), интеллектуальные качества (эрудированность, интеллектуальная гибкость, креативность, наблюдательность), коммуникативные качества (доброжелательность, проницательность, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения), организационные (активность, настойчивость, целеустремленность, самостоятельность);</p> <p>- знание специфики условий труда, особенности использования специальных правовых знаний, согласование профессионального поведения с интересами общества, службы, принятие и соблюдение правил и порядка осуществления службы в рамках определенной структуры;</p> <p>- знание нормативно-правовой базы профессиональной деятельности, напр., ФЗ «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации»; ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации»; закон РФ «О статусе судей в Российской Федерации»; Кодекс профессиональной этики адвоката и др.</p>
3. Знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции	<p>3.- профессионально-личностное качество выпускника по направлению подготовки юриспруденция, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной и экспертно-консультационной деятельности;</p> <p>- структурными компонентами профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции выступают мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.</p>
<b>Практико-технологический критерий</b>	
Показатели	Качественная сторона показателя
1. Способность осуществлять поиск и	<p>1.- сформированная способность применения алгоритма поиска информации: подбор ключевых слов, фраз (выделить основную мысль, вопрос по содержанию, подбор характерных слов, фраз) –</p>

<p>анализ правовой информации</p>	<p>организация поиска (открытие страницы поисковой системы) – анализ результатов поиска (ознакомление с кратким содержанием, выбор необходимого) – сохранение результатов поиска (записать название сайта, интересный факт, сохранить изображение);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сформированная способность применения алгоритма работы с текстом: чтение – работа со словами и выражениями, значение которых неясно – поиск главной информации, уточнение темы, основной мысли текста – определение смысловой цельности, речевой связности – анализ текста – определение типа речи;</li> <li>- сформированная способность применять алгоритм анализа ситуаций: определение основных факторов и условий, с действием которых связана возможность возникновения изучаемой ситуации – выявление возможных тенденций их изменения в перспективе – формулирование набора сценариев для анализа в рамках моделируемой ситуации – выполнение действий по каждому из сценариев, анализ полученных результатов – анализ возможных решений и обоснование необходимых мероприятий по их реализации – уточнение факторов и условий, критериев для формирования новых сценариев для расчетов и анализа.</li> </ul>
<p>2.Способность применять правовые знания в правотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности</p>	<p>2.-способность отбирать информацию для ее применения в соответствии с критериями объективности, достоверности, полноты, актуальности, полезности, понятности;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- способность применения алгоритма выполнения задания: воспроизведение и коррекция необходимых знаний и умений – анализ задания и способов его выполнения – подготовка требуемого оборудования, методических материалов, пакета нормативного обеспечения – самостоятельное выполнение задания (индивидуальная/групповая форма) – рационализация способов выполнения задания – внешний контроль и самоконтроль в процессе выполнения задания;</li> <li>- способность применения критериев оценки контроля: точность предоставляемой информации – разнообразие фактов и примеров в ответе – умение анализировать правовую информацию – знание правовой терминологии, умение использовать правовые понятия в речи – умение работать в группе (как участвует в дискуссии; слушает других; выступает от имени группы, вовлекает других в общую работу).</li> </ul>
<p>3.Способность последовательно выполнять задания, выход за пределы алгоритма</p>	<p>3.-способность видеть положительные аспекты в последовательном выполнении профессиональной деятельности (четкая регламентация профессиональных действий);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- способность применять алгоритм последовательного действия: организация (формулирование цели, задач, построение проекта выхода и анализ затруднений) – «открытие» нового знания – первичное закрепление с комментариями во внешней речи – самостоятельная работа с самопроверкой по образцу – обобщение усвоенного и включение его в систему ранее усвоенных правовых знаний и умений, повторение – подведение итогов – рефлексия;</li> </ul>

	- способность оценивать изменения, возникающие в результате последовательного выполнения действий (шаблонность, оригинальность, гибкость мышления; уровень мыслительных операций: классификация, сравнение, обобщение).
<b>Оценочно-рефлексивный критерий</b>	
<b>Показатели</b>	<b>Качественная сторона показателя</b>
1. Стрессоустойчивость	1.-создание и сохранение позитивного «ближнего круга», сохранение границ личного пространства; - структурирование информации, определение приоритетов, вариативность решений, проверка информации; - акцентирование и концентрация на жизненный позитив, самопринятие, сохранение своего стиля жизнедеятельности.
2. Самооценка познавательной активности	2.-самооценка способности ставить задачу осознания своей работы, ее сильных и слабых сторон, обращенности к собственным способам действий; - самооценка активности на личностном уровне (внутренняя позиция, эмпатия, адекватное понимание причин успеха / неуспеха); познавательном уровне (рефлексия способов, условий действий, контроль и оценка результатов); коммуникативном уровне (формулирование и аргументация своего мнения, планирование сотрудничества); - самооценка направленности познавательной активности: констатирующая («что из изученного материала знаю хорошо, а что плохо»); мобилизационно-побудительная («мне многое удалось, но в этом вопросе я разобрался не до конца»); проектировочная («чтобы не испытывать затруднений в дальнейшей работе, я должен обязательно повторить ...»).
3. Способность к самоанализу	3.-способность к поэтапному самоанализу: принятие решения быть правдивым с самим собой, формулирование и открытое обсуждение взглядов; анализ альтернатив; поиск противоречий (дальнейший анализ позволяет обнаружить непоследовательности и противоречия, которые служат основанием для новых размышлений и оценок); сопоставление с практическим образцом действий (поведение, не совпадающее с декларированными ценностями и идеалами свидетельствует о необходимости дополнительной работы, так как только их соответствие указывает на отсутствие внутреннего конфликта и достаточном осмыслении базовых ценностей); - самоанализ достижений: за счет чего удастся достижение высоких показателей, по каким направлениям, определение проблемных моментов, планирование; - способность осуществить самоанализ по профессиональным качествам: ординарность-увлеченность, зависимость-самостоятельность, самоуверенность-самокритичность, профессиональная регидность-профессиональная гибкость, экстрапунитивность-рефлексивность, импровизация-стереотипность, профессиональная неуверенность-

	профессиональное самосознание, заниженная самооценка-высокая самооценка, упрощенное понимание правовой действительности-глубокое понимание правовой действительности, односторонний подход к решению профессиональных задач- целостный подход к решению профессиональных задач, самообладание-невыдержанность, недостаточная коммуникативность-контактность, удовлетворенность знаниями-познавательные потребности, стандартный подход-творческая направленность.
--	---

*Результативный блок* модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии отражает уровни сформированности данного феномена. Под уровнем понимаем качественную характеристику будущих бакалавров юриспруденции в ходе формирования у них профессиональной компетентности в университете, кроме того, специфику перехода одного уровня в другой.

Выделяем низкий уровень сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, обязательный для всех выпускников по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция, средний, характеризующий превышение минимального уровня, а также высокий, показывающий максимально возможную выраженность формируемого профессионально-личностного качества выпускника университета.

Низкий уровень сформированности профессиональной компетентности в мотивационном структурном компоненте выражен наличием желания осуществлять профессиональную юридическую деятельность, пониманием значимости права как общественного регулятора, наличием удовлетворенности изучения правовых дисциплин в университете. В когнитивном структурном компоненте: наличием основ знания материального и процессуального права, правовых основ нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной профессиональной деятельности, общим представлением о содержании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. В



деятельностном компоненте: наличием способности решать профессиональные задачи по предлагаемому образцу, способностью применять основы теоретических знаний в одной из сфер профессиональной деятельности, знанием алгоритма последовательного выполнения заданий. В рефлексивном компоненте: отсутствием навыков акцентирования на позитивном опыте, самопринятия, знанием, но не использованием алгоритма самооценки познавательной деятельности, отсутствием способности применять данные самоанализа.

Средний уровень сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете в мотивационном компоненте определен наличием профессиональных мотивов, выраженностью проявления позитивного отношения к праву, значительная удовлетворенность изучением правовых дисциплин, заинтересованность в них. В когнитивном компоненте: частичной систематизацией знания отечественного, зарубежного материального и процессуального права, системным знанием правовых основ нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной профессиональной деятельности, знанием содержания и структуры профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. В деятельностном компоненте: способностью осуществлять самостоятельный поиск правовой информации, применением алгоритма ее анализа, способностью применения правовой теории в решении задач нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности, дополняя алгоритм профессиональных действий, собственными наработками, соблюдением регламента профессиональной деятельности. В рефлексивном компоненте: устойчивостью эмоционально-волевой сферы, знанием и их применение способов по сохранению и стабилизации внутренних состояний в стрессовых ситуациях, адекватная самооценка познавательной активности, готовность к самоанализу.

Высокий уровень сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции представлен в мотивационном компоненте представлен сформированностью системы профессиональных мотивов, аксиологизацией права во всех сферах жизнедеятельности, его пропагандой, высокой степенью заинтересованности в юридическом образовании, стремлением его продолжить на более высоких уровнях, осуществлением исследовательской деятельности. В когнитивном компоненте: систематизацией правовых знаний, прочным освоением тезауруса, значительным их объемом, логичностью, систематизацией знаний профессиональной деятельности, стремление к формированию профессиональной компетентности. В деятельностном компоненте: наличием опыта применения знаний в хотя бы одной сфере профессиональной деятельности, способностью осуществить поиск и анализ правовой ситуации в нестандартных условиях, способностью решать профессиональные задачи самостоятельно и в группе с опорой на алгоритм, предлагая новые способы их решения.

Содержательное описание уровней сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии дает общее представление о развитии качественных состояний студентов, отражает взаимообусловленность уровней, характеризует исследуемый феномен как системное, целостное явление.

### **Выводы по параграфу 1.2**

Моделирование, как теоретический метод познания, позволяет сочетать практическое и теоретическое в педагогическом исследовании, позволяющий изучить процесс в целостности, благодаря представлению его составляющих в целостности, а также возможности выявления связей между ними (Л.И. Седов). Результаты опытов с моделями дают возможность формулировать ответы о свойствах, связях, параметрах, величинах, отнесенных к реальному явлению (В.А. Штофф). Модель, как теоретическая система, воспроизводит

объект, замещает его и дает новую информацию об объекте, она воссоздает стороны, функции и свойства объекта исследования (А.А. Вербицкий). При замещении реального явления или процесса моделью, возникает простой образец, подлежащий изучению. Свойствами модели выступают: отражение, репрезентативность, экстраполяция. Педагогическое моделирование выступает в качестве познавательной рефлексии, которая позволяет произвести переход от теории обучения к реальным проектам деятельности, а далее – к конструированию процесса обучения (В.В. Краевский).

Совокупность целевого, содержательного, технологического, критериально-оценочного, рефлексивного блоков представляют собой модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии.

Первый (целевой) блок модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете задает ее направленность, обуславливает содержание, способ организации, определяет выбор технологии и алгоритмов, каркас критериально-оценочного механизма и оценки результата. Формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете обусловлено социальным заказом общества. Достижению цели способствует решение ряда задач. Первая – формирование правовых знаний, их систематизация. Вторая – формирование способности применять правовые знания, умения в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности. Третья задача – формирование способности к саморегуляции, самооценке.

Содержательный блок определяет смысловую наполненность искомого явления в соответствии с поставленной целью. Под «содержанием» понимают «единство всех основных элементов целого, его свойств и связей, существующее и выражаемое в форме и неотделимое от нее». Основой разработки содержания профессиональной компетентности бакалавров

юриспруденции служат положения концепции содержания образования, разработанные И.Я. Лернером, В.В. Краевским, М.Н. Скаткиным, а также содержание ФГОС ВО по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция. Содержание образования включает знание о природе, человеке, способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Содержательно компетенции ФГОС ВО № 464 от 2010 г., № 1511 от 2016 г. раскрыты через призму понятий «готовность», «способность», «владение», в то время как ФГОС ВО № 1011 от 2020г. – только через понятие «способность».

Технологический блок модели содержит практико-ориентированную технологию формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете. Обращение к технологии обусловлено ее сущностной характеристикой, как целостной дидактической системы, позволяющей наиболее эффективно, с гарантированным качеством решать педагогические задачи. На профессионально-поисковом этапе студенты осуществляют деятельность по освоению навыков обучения, поиску связи своей индивидуальности с выбранным направлением подготовки, поиску путей развития, усиления личностных качеств, необходимых для эффективной юридической деятельности. Профессионально-моделирующий этап направлен на утверждение убежденности в актуальности правового поведения, подтверждения правильности формируемой системы профессиональных мотивов, работа по ее коррекции, углубление и систематизацию правовых знаний, моделирование профессиональных позиций. Профессионально-проектировочный этап – проектирование конкретного образа будущего бакалавра юриспруденции с представлением реальных результатов в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности. На профессионально-преобразующем этапе происходит трансформация системы знания конкретных отраслей отечественного и зарубежного права в форму

существования и систематизации результатов познавательной деятельности; теоретического знания правовой базы профессиональной юридической деятельности в конкретной ее сфере; индивидуального стиля учебной деятельности в деятельность, максимально приближенную к реальной профессиональной юридической деятельности в одной из ее сфер.

Критериально-оценочный блок модели включает критерии сформированности исследуемого феномена и их показатели. В мотивационном критерии показателями выступают: иерархия профессиональных мотивов, отношение к праву, удовлетворенность образовательным процессом университета. В содержательно-когнитивном критерии показателями выступают: систематизация правовых знаний, знание основ профессиональной деятельности, знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. В практико-технологическом критерии: способность осуществлять поиск и анализ правовой информации, способность применять правовые знания в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности, выход за алгоритм. В оценочно-рефлексивном: стрессоустойчивость, самооценка, способность к рефлексии.

Результативный блок модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии отражает уровни сформированности данного феномена – низкий, средний, высокий.

### **Выводы по первой главе**

В результате теоретического анализа сделаны следующие выводы.

Значимость эффективной профессиональной юридической деятельности в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной области детерминирует

необходимость формирования профессиональной компетентности у бакалавров юриспруденции в условиях университетского образования.

Исследование компетентности позволяет говорить о ней как личностном качестве, тесным образом связанным с успешной профессиональной деятельностью, может быть сформировано, усовершенствовано, выступать качественной характеристикой профессионала.

Профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции – профессионально-личностное качество выпускника по направлению подготовки юриспруденция, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности.

В качестве структурных компонентов профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции выделены мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Педагогическое моделирование выступает в качестве познавательной рефлексии, которая позволяет произвести переход от теории обучения к реальным проектам деятельности, а далее – к конструированию процесса обучения.

Получению данных о предмете исследования способствует метод моделирования, с помощью которого построена модель формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете. Предметно-имитирующие конструкции в виде целевого, содержательного, технологического, критериально-оценочного, результативного блоков модели, в совокупности представляют собой сложноорганизованную, развивающуюся систему, которая дает целостное представление об изучаемом феномене.

Методологической базой формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете выступает

компетентностный подход, имеющий формализованный характер и закрепленный в официальных документах различных уровней. Компетентностный подход, идеологически ориентированный на открытый заказ на содержание образования, требует в качестве результата образования способность адекватно действовать в различных проблемных ситуациях, возникающих в профессиональной юридической деятельности.

Кроме того - системный подход, позволяющий рассматривать педагогические явления как систему, целостный комплекс взаимосвязанных компонентов, частей, выстраивать новые иерархии, структуры, выявлять динамические и статические свойства, исследовать закономерности. Системный подход позволил выделить новое явление, получить целостное представление о нем.

Деятельностный подход, активизирующий деятельность, как самого исследователя, так и субъектов педагогического воздействия. Данный подход позволил построить педагогические воздействия таким образом, что внешняя предметная деятельность преобразуется в психологические способности. Выстроенный образовательный процесс определил содержание образования, проектирующее теоретическое мышление.

## **ГЛАВА II. Опытнo-экспериментальная работа по апробации модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии**

Вторая глава диссертации посвящена рассмотрению и проверке экспериментальным путем практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете. Опытнo-экспериментальной работой подтверждены теоретико-методологические основания построения модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

### **2.1 Практико-ориентированная технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете**

Формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии как условие его успешности в будущей профессиональной деятельности представляет собой результат сложной, многогранной профессиональной подготовки. Вопросы формирования их профессиональной компетентности в условиях формулирования ответов на судьбоносные исторические вызовы, стоящие перед современной Россией [258], приобретают особую значимость, как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Поэтому, принимая во внимание мнение О.Е. Лебедева о компетентностном подходе как «совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [101, с.4], раскроем суть практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в образовательном процессе университета, учитывая, что



авторское видение целей и содержание образования при формировании искомого явления, представлены в первой главе данной работы.

Обращение к технологическому подходу, как отмечает Л.С. Седаева, позволяет, во-первых, увеличить коэффициент задействованности обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность, а также выстроить поэлементную систему контроля промежуточных результатов. Во-вторых, ориентировать учебный процесс на запланированный результат. В-третьих, структурировать учебный материал на логически завершенные фрагменты, с последующим самоконтролем. В-четвертых, осваивать разный объем учебного материала обучающимися с различными учебными возможностями, индивидуальными траекториями обучения [174]. Детальному анализу эффективности применения технологического подхода в отношении формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете способствует исследование термина «технология», в понимании которого существуют разночтения.

Толковый словарь трактует термин «технология» как «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [146, с.797]. «Технологическая логика» «педагогического производства» [110] А.С. Макаренко и нарастающие темпы научно-технического прогресса обуславливают применение терминов «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения», «технология развития» в педагогике высшей школы. Исследуя технологический подход в организации дистанционного обучения, Р.В. Пимонов, указывает на тенденцию сужения области применения термина «технология» [156]. Ряд исследователей, среди которых М.Я. Виленский, С.А. Смирнов, П.И. Образцов, А.И. Уман, приходят к выводу о некорректности использования указанных терминов с позиций технологического подхода. Основанием такого вывода служит тезис об отсутствии критериев сформированности качеств личности, что не позволяет гарантировать педагогический результат.

Кроме того, современные концепции воспитания в высшей школе направлены на создание оптимальных условий для саморазвития студентов, а не о формировании у них качеств личности, что указывает на некорректность применения понятия «образовательная технология». Это связано с многогранностью и глубиной термина «педагогическая технология», в который включены обучение, воспитание и развитие, которое по мнению ученых «еще более сложен и менее изучен в современной педагогике, чем воспитание» [34, с.7]. Отсюда следует тот факт, что более приемлемым для дальнейшего использования является такая дидактическая единица, как «технология обучения», содержание которой отражено в нормативных актах ЮНЕСКО. Так, технология обучения выступает как метод, позволяющий создавать, применять и определять процесс преподавания и усвоения знаний с максимальным применением технических и человеческих ресурсов, что значительно оптимизирует современное [151]. На оптимизацию построения и реализации учебного процесса с гарантированным достижением дидактических целей образования посредством технологии обучения указывают В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко. Понимание технологии обучения как «... более высокой стадии развития методики, когда наряду с ее персонификацией производится детальная проработка основных составляющих: целеобразования, прогнозирования, выбора оптимальных форм, методов и средств обучения, организации взаимодействия участников учебного процесса, оценки, контроля и коррекции знаний, навыков и умений обучающихся с целью гарантированного достижения дидактических целей» [34, с.13] положено в основу формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете. Этот факт обусловлен поиском результативных методов гарантированного решения задач и целей, что составляет базу технологизации учебного процесса в университете. Таким образом, формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете через технологию обучения позволяет

достичь поставленных дидактических целей учитывая социальный заказ общества и государства, цели и содержание образования.

Анализ научных источников позволяет выделить такие характеристики технологии обучения, как наличие средств обучения, системность, научность, воспроизводимость, эффективность, новизна, алгоритмичность, информационность, возможность переноса в новые условия [22; 81; 127; 179; 193]. Множественность и вариативность характеристик по мнению В.М. Монахова, говорит о наличии объединяющего признака, дающего общую картину о ней. Автор указывает на признак законосообразности технологии, который опирается на всеобщую дидактику, что и обеспечивает достижение конкретных результатов [127]. Объем и уровень реализации закономерностей дидактики дают высокую степень гарантии необходимого результата, значит, с критерием законосообразности должны соотноситься признаки технологии обучения. через призму законосообразности П.И. Образцов описывает технологию обучения как «законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем это имеет место при традиционных моделях обучения» [145, с. 95]. Следовательно, технология может выступать в качестве дидактического процесса, а также результатом профессиональных действий педагога.

Требованиями к технологиям обучения в вузе О.П. Околелов выделяет:

- обеспечение возможности обучения по оптимальной индивидуальной программе при сохранении фронтальных форм обучения в качестве основных;

- модификация процесса обучения;

- опора на мотивацию, активную деятельность и ее программирование, адекватную оценку деятельности, самостоятельность;

- рефлексия системы знаний и поведения;

-согласованность с принципами и закономерностями традиционной педагогики [147].

Структурными компонентами технологии обучения выступают: концептуальная основа; содержательная часть обучения (дидактические цели, содержание учебного материала); процессуальная часть (организация учебного процесса, определение методов и форм работы, управленческая деятельность преподавателя, диагностика учебного процесса) [179].

Реализация технологии обучения опирается на алгоритм функционирования, включающего стадии:

- ориентировки. Раскрытие концептуальной основы технологии обучения и ее содержательной части путем формирования представления о целях, задачах усвоения учебного материала, осмысления выбранной последовательности его содержания, отбор приемов эффективного изучения. Анализ характера и потенциала изучаемого материала по уровню значимости (мировоззренческий, общепредметный, тематический, локальный) по характеру (теоретический, практический), по степени сложности (низкая, средняя, высокая). Анализ учебного потенциала студентов (уровень знаний и умений, мотивация к изучению материала). Определение конкретных задач, определяемых деятельностью (репродуктивная, алгоритмическая, продуктивная). Принятие решение. Корректировка и конкретизация решения с учетом имеющихся в арсенале средств, оборудования, личных предпочтений преподавателя;

- исполнения. Изучение материала, установление межпредметных связей исходя из поставленной цели. В случае постановки цели, не превосходящей уровня усвоения уместна репродуктивная деятельность: слушание, работа с текстом учебника, выполнение практических операций по образцу. При наличии цели усвоения алгоритмической деятельности применима репродуктивно-алгоритмическая учебная деятельность: конспектирование, выступление с докладом, сообщением, решение типовых задач, участие в дидактических играх. Если цель обучения заключена в

формировании опыта поисковой, эвристической деятельности доминируют методы проблемного обучения, деловые игры, разбор нетиповых профессиональных ситуаций. Для достижения цели формирования творческой деятельности реализуемы творческие локальные методики по формированию опыта творческой деятельности: групповое решение творческих задач, ситуация затрудненных условий, коллективное стимулирование творческого поиска («мозговой штурм») [61];

- контроля и коррекции. Регулирование эмоционального фона (методы и средства учебной деятельности должны восприниматься студентами как свободно выбранный способ деятельности, поиск решения - приносить удовлетворение). Соответствие учебной деятельности критериям: оценки технологии на этапе проектирования (возможность членения процесса обучения на процедуры, этапы, алгоритмичность, последовательность, управляемость); оценки технологии на этапе исполнения (оценка содержания обучения, использования методов, дидактических средств, организации обучения); оценки эффективности результатов (усвоение знаний: глубина, системность, объем, скорость усвоения, прочность, точность), сформированность ориентировочной основы деятельности студентов, сформированность профессиональных навыков (направленность, рациональность, применимость теоретических знаний, применение эффективных методов, точность, количество ошибок, выбор инструментария) [251].

Необходимым условием успешности алгоритма функционирования технологии обучения выступает алгоритм управления, включающий систему правил контроля и коррекции познавательной деятельности будущих бакалавров юриспруденции. Педагогическое управление включает обязательный контроль за выполнением всех предложенных обучающимся заданий и упражнений. Анализ научной педагогической литературы указывает на разомкнутое, замкнутое и смешанное управление. Для разомкнутого управления характерен контроль и потенциальная коррекция

по конечному результату обучения блока, раздела. Студенты получают общее представление об изучаемом материале, однако преподаватель не владеет информацией о возникновении затруднений у студентов в учебном процессе. Для замкнутого управления свойственен контроль на каждом этапе обучения, подготовка дополнительных заданий, осуществление текущего контроля по темам, корректировка ошибок, разбор затруднений, выяснение причин их возникновения. Однако замкнутое управление характеризуется фрагментарностью и потерей взаимосвязей между темами, дисциплинами, изучаемыми правовыми институтами, что мешает студентам получить общую картину общественных явлений. Как пишет И.П. Подласый «дидактический контроль как своеобразный метод обучения должен иметь ярко выраженную обучающую, развивающую направленность, соединяться с самоконтролем, быть необходимым и полезным прежде всего самому обучающемуся» [158, с.399]. В этой связи актуализировано применение смешанного типа управления контролем и оценки результатов учебной деятельности студентов по замкнутому и разомкнутому типу, дополняя самоконтролем и взаимоконтролем. Задачей контроля выступает выявление отклонений полученных результатов от прогнозируемых, что предполагает наличие нескольких вариантов педагогической деятельности, соответствующих оптимальному усвоению содержания материала в сложившихся условиях. Алгоритм управления технологией обучения включает:

- определение цели и объекта контроля;
- разработка плана контроля;
- сбор информации;
- анализ полученной информации;
- выработка рекомендаций, определение путей их реализации;
- проверка исполнения рекомендаций.

Алгоритм управления технологией обучения позволяет сравнивать, сопоставлять, обобщать и оценивать действия обучающихся и преподавателя,

выявлять достоинства и недостатки, определять степень пригодности и эффективности как используемых средств, методов, так и технологии в целом.

Дидактические основы практико-ориентированной технологии обучения служат методологическим обеспечением разработки, реализации и анализа результатов технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Первый, *профессионально-поисковый этап практико-ориентированной технологии* формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, соответствующий первому году профессиональной подготовки в условиях университета, направлен на поиск:

-способов формирования профессиональных мотивов, их развития, формулировок целей будущей профессиональной деятельности, системы задач обучения, путей регуляции эмоциональной сферы, направлений формирования, развития личностных качеств, необходимых для успешного обучения и будущей профессиональной юридической деятельности;

-методов, способствующих выработке оптимального режима обучения, средств, методик, приемов, техник, способствующих быстрому получению, обработки информации, запоминанию значительного ее объема, углублению полученных знаний, оптимизации коммуникативных связей, ориентирование их на будущую профессию, источников достоверной информации;

-индивидуального стиля деятельности по получению, систематизации знаний, выработке первичных профессиональных умений, потенциала для усвоения алгоритмизированной деятельности, приемов самостоятельной работы, а также работы в группах, эталонного поведения в будущей профессии, сферы применения профессиональных интересов, эффективных способов коммуникативного взаимодействия;

-методик по самоанализу познавательной активности, эффективности деятельности, резервов по их применению с последующим анализом результатов и попытками коррекции, образа собственного Я в будущей

профессиональной деятельности, положений для разработки программы самосовершенствования.

Педагогическая деятельность по формированию профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии представляет собой результат перехода методики в технологию через ее последовательную оптимизацию. Опытным путем в учебном процессе соотносились поставленные цели с избранными формами, методами, средствами, что в итоге, после ряда корректировочных мероприятий, завершилось нахождением оптимального варианта способа достижения цели. Неоднократное применение разработанного варианта достижения цели и наличие предполагаемого педагогического результата дает возможность говорить именно о технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, а не о методике. Мнение И.П. Подласого о том, что «ни цели, ни содержание, ни формы работы не могут быть введены без учета их практической реализации, именно такую возможность обеспечивают методы. Они же задают темп развития дидактической системы – обучение прогрессирует настолько быстро, насколько позволяют ему двигаться вперед применяемые методы» [158, с.320], позволяет раскрыть содержание практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции через методы обучения.

Под методом обучения Ю.К. Бабанский понимает способ деятельности, направленный на достижение определенной цели [152, с. 385]. Анализ научной педагогической литературы показывает многообразие классификаций методов обучения, однако в целях нашего исследования применяем классификацию методов обучения, разработанную Ю.К. Бабанским, которая показала эффективность и в педагогике высшей школы. Кроме того, как отмечает В.А. Сластенин, методы обучения выступают эффективным механизмом четкого отражения и яркой демонстрации взаимодействия обучающихся и преподавателя [153], что значимо при



формировании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, поскольку данная педагогическая деятельность имеет характеристику дуальности, что находит отражение в субъект-субъектном отношении преподавателей и студентов во всех видах организации образовательного процесса в университете. Однако ведущая и направляющая роль принадлежит преподавателю, выступающему руководителем и организатором этой педагогически целесообразной деятельности как на лекциях, практических занятиях, в самостоятельной работе, а также научно-исследовательской деятельности. Первостепенное значение имеет система, в которой каждый метод подкреплен другими, без взаимодействия с которыми он утрачивает свое назначение, замедляет движение к цели.

Таким образом, понимание технологии обучения как высокой стадии развития методики, формы организации учебного процесса, двуединый характер педагогической деятельности, направленной на формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, а также эффективный механизм отражения этого двуединого начала, проявляющееся в системе методов (организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности), определили логику изложения технологии формирования искомого явления.

На профессионально-поисковом этапе практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете ключевую позицию занимают методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности. Так, одной из основных форм учебных занятий, представляющая собой системное, последовательное изложение учебного материала, является лекция. Говоря о значении лекции, Н.Е. Жуковский пишет «по силе впечатлений лекционный способ стоит выше всех других приемов преподавания и ничем не заменим. Вместе с тем он есть и самый экономичный по времени» [27, с.125]. Любая лекция дает фундамент, на

который студенты опираются в практических занятиях и профессиональной жизни [55].

Применяемая вводная лекция предоставляет первые целостные представления о предмете, указывает ориентиры работы, ставит цель, обозначает задачи, знакомит с ролью и местом дисциплины в общей профессиональной подготовке будущих бакалавров юриспруденции в университете. Выделяет методические и организационные аспекты работы, содержит краткий анализ учебно-методической литературы, раскрывает специфику подготовки к контролю. Рассказ об истории кафедры и ее научном потенциале, действующей научной школе, перспективах сотрудничества с ней повышает интерес студентов к предмету, способствует установлению личных связей и улучшению эмоционального фона. Кроме того, объяснение и приведение примеров конспектирования лекционного материала позволяет облегчить дальнейшую работу студентов в процессе формирования их профессиональной компетентности.

Информационная лекция направлена на изложение и объяснение основного учебного материала, подлежащего осмыслению и запоминанию, применению в практической деятельности. При разработке информационной лекции учтены принципы: целостности, обусловленного структурой материала посредством взаимосвязи поставленных задач и содержанием учебного материала; научности, позволяющего систематизировать материал в строгом соответствии с основными положениями современной педагогической и юридической науки; системности, требующего наличия взаимосвязей с ранее изученным материалом, между частями излагаемого материала, стройности его изложения и единообразия. Повышению познавательной активности студентов, устранению элементов усталости, содействует постановка риторических или требующих реального ответа вопросов, привнесение элементов беседы, инициирование формулировки изучаемого явления, организация работы в микро группах с кратким обсуждением факта, применение раздаточного материала на печатной

основе. Тем самым будущие бакалавры юриспруденции приобретают основную научную информацию, соответствующую современным педагогическим требованиям, вырабатывают навыки работы с ней, развивают необходимые личностно-профессиональные качества во взаимодействии с преподавателем, определяют направление творческой мысли в профессиональном плане, формируют навыки индивидуальной самостоятельной работы, а также в группе. Активное применение дедуктивного и индуктивного методов в информационной лекции развивает гибкость мышления, способность к наблюдению, определению закономерностей, формулировке обобщений, готовность к проверке фактов, их сравнению, формирует способность видеть перспективы, определять причинность явлений. Педагогическое наблюдение за выполнением педагогического требования дает преподавателю информацию о ходе формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в условиях университета: позволяет регистрировать события, проявления личностных качеств будущих юристов, эмоциональный фон, уровень заинтересованности, самостоятельности, активности, способности понимать задания, выполнять инструктаж. Особенности деятельности студентов на данном этапе находят отражение в выполнении упражнений: понимание образца, непосредственное исполнение, анализ и самоанализ. Важная роль отведена репродуктивной деятельности, применяемая при работе с понятиями, понимании, запоминании, скорейшем введении их в активный словарь, с последующим применением в решении задач различной сложности. Вводная и информационная лекция оказывают важнейшее влияние на формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции посредством персонифицированного изложения материала, комментирования различных позиций и точек зрения. Стимулирующими методами являются применение техники «Спутник ожидания», создание благоприятного эмоционального фона, поддерживающая позиция преподавателя. В качестве контроля выступают: синквейн, устный опрос,

техника «Кластер», контрольная работа, самопроверка результатов тестирования.

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности представляют собой методологическую базу и для просеминара, семинаров. Просеминар направлен на ознакомление студентов с методикой самостоятельной работы по поиску научной информации на заданную тему, с первоисточниками. Формирование навыков написания сообщений, докладов, рефератов, имеющих достаточный уровень оригинальности текста. Семинарская работа имеет цель формирования базового теоретического опыта, его применения в решении профессиональных задач, раскрытия творческого потенциала. Этому способствует развитие познавательных навыков в процессе самостоятельной подготовки к указанному виду работ при углублении, расширении, детализации и обобщении найденной дополнительной информации. Инструментом, позволяющим эффективно усвоить тезаурус дисциплины, а также получить когнитивный опыт, является письменный и устный понятийный диктант. В экспресс-опросе будущие бакалавры юриспруденции раскрывают названные юридические понятия, поясняют его значение, составляют вопросы к его содержанию и функционалу. Диктант-персоналия направлен на закрепление связи имени ученых с их научными взглядами, теориями, концепциями, на расширение кругозора, формирование межпредметных связей с философией, историей. Диктант-сравнение демонстрирует применение метода формирования сознания в работе с текстом, документом, нормативным актом при сопоставлении, сравнении материала. Метод упражнений интерпретирован в упражнениях «Логическая цепочка», игре «Блеф-клуб», метод кейс-стади, в котором анализ конкретной ситуации имитирует профессиональную деятельность в формах индивидуальной или совместной деятельности студентов. Задание, описывающее событие, содержащее дополнительную информацию для его конкретизации, ставит задачу разработать вероятностные и допустимые

решения при оптимальном выборе поведения. При работе с проблемой (ситуацией), взятой из практической профессиональной юридической деятельности, придавая ей личностный смысл, студенты приобретают статус субъекта решения данной ситуации. Применение метода кейс-стади направлено на становление мировоззрения, развитие способности адекватно оценивать общественные отношения, готовность видеть проблему и решать ее. Эти факторы оптимизируют формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, повышая ценность права, систематизируя правовые знания, расширяя опыт их практического применения, позволяя находить новые способы решения задач, формулируя отношение к миру, себе, профессии. Семинар, как вид практической учебной деятельности, дает импульс активным действиям по формированию практических навыков применения теории, публичных выступлений, защиты своей позиции, анализа результатов решенных задач. На семинарах учебная деятельность трансформируется в профессиональную. В группу методов стимулирования и мотивации входит направление деятельности обучающихся в конструктивное русло, создание ситуаций взаимопомощи. Контролирующими методами в данной форме организации учебного процесса определены: метод разработки тестов, тестирование по заданиям с однозначными ответами.

Организация и осуществление учебно-познавательной деятельности, как педагогический метод, используется и в самостоятельной работе будущих бакалавров юриспруденции. Так, метод работы с книгой выступает устойчивым фундаментом для реферирования, подготовки докладов, исторических справок, оформления сравнительных таблиц, анализа общественных явлений в историческом контексте по какому-либо основанию, подбора цитат, составления тезисов, набора фактического материала. Динамичность самостоятельной работе будущих бакалавров юриспруденции придает использование силлабуса, который комплексно характеризует изучаемую дисциплину в форме аннотации, цели, порядка тем,

условий успешного изучения. Кроме того, он включает объем, формы занятий, каналы связи с ведущим преподавателем, время консультаций с ним, методические материалы, в том числе выпускаемые кафедрой, формируемые компетенции, эффективные технологии по изучению дисциплины, курсовой календарь с указанием даты изучения материала, задания по самостоятельной работе, формы и сроки их контроля, условия изучения дисциплины, дополнительный академический сервис (программное обеспечение, консультации по реализации дистанционных образовательных технологий, педагогическая помощь в организации самостоятельной работы). Метод приучения, обязательный в педагогической деятельности по формированию профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, закладывает алгоритм учебной деятельности в следовании инструктажу, выполнении заданий, подготовке к семинарским занятиям, самостоятельному изучению дополнительной литературы и решению задач, самоанализу, что в перспективе определит уровень сформированности искомого явления и эффективность профессиональной деятельности в целом. Стимулируют и мотивируют самостоятельную работу на данном этапе поощрение студентов, запись под диктовку найденного материала, выбор вида самостоятельной работы по любой теме. При контроле применим опрос, техника «Микрофон».

Взаимосвязь методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, а также стимулирования и мотивации учения прослеживается в научно-исследовательской деятельности студентов на профессионально-поисковом этапе практико-ориентированной технологии. В целях сохранения чистоты категориального аппарата нашего исследования, под научно-исследовательской деятельностью студентов мы понимаем комплекс, включающий учебно-исследовательскую работу студентов, проводимую в учебное время (УИРС) и научно-исследовательскую работу студентов, выполняемую во внеучебное время (НИРС) [230]. В рамках научно-исследовательской деятельности применимо объяснение, техника

свободного письма. Примером метода организации и осуществления учебно-познавательной деятельности выступает подготовленный рассказ о новеллах законодательства, обзор новых научных статей, посвященных определенной тематике. Значительный объем времени отведен под проективную деятельность. Метод проектов представляет собой «способ достижения учебных целей путем разработки проблемы, которая должна завершиться реальным результатом, оформленным тем или иным способом» [233, с.136]. разработка исследовательских проектов знакомит студентов со структурой научного исследования, поскольку они подчинены логике, структуре подлинного научного исследования, так как содержат аргументированную актуальность, обоснованность темы, определение проблемы, формулирование задач и методологии, источники информации, гипотезы решения обозначенной проблемы, результаты и выводы. Исследовательский проект оформлен в форме доклада, статьи, реферата. Информационный проект содержит информацию о каком-либо правовом явлении, факте, событии, имеющем правовые последствия, анализ, обобщение. Структурно включает в себя цель, актуальность, источники информации (научная, научно-популярная, публицистическая, художественная литература, средства СМИ, базы данных, интервью, анкетирование). Результат представлен в виде схемы, таблицы, презентации, статьи, фильма. Применение проектирования в формировании профессиональной компетентности способствует развитию творческого мышления, овладению различными стратегиями и тактиками поиска, интерпретации, оформления информации, навыками создания вторичных текстов. Кроме того, обогащает правовые знания общенаучными, совершенствует навыки поиска конкретной актуальной информации, активизирует деятельность по поиску новых проблем в существующих общественных отношениях, их потенциальных решений, подготавливает к самостоятельному научному поиску. При определении темы любого проекта используется техника «Мозговой штурм». В качестве стимула осуществления дальнейшей научно-исследовательской деятельности является участие

разработчиков лучшего проекта в «Неделе науки», сопровождение преподавателя на конференцию всероссийского или международного уровня. Контролирующими методами выступает опрос по результатам анализа новой научной литературы, защита проекта, самоконтроль в микро группе.

Второй, *профессионально-моделирующий этап* практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, соответствующий второму году профессиональной подготовки в условиях университета, направлен на моделирование:

-системы профессиональных мотивов «адекватного типа» [117, с.124], которая согласовывается с реальным, общественно значимым поведением, соответствующим профессиональным и этическим нормам; ценностной шкалы и мотивации, направленных на борьбу с преступностью, защиту прав и интересов каждого участника общественных отношений; способов удовлетворения актуализированных потребностей;

-основ системы знаний фундаментальных правовых дисциплин, ряда дисциплин материального российского и зарубежного права в историческом контексте и в условиях современности; основ системы знаний о нормативно-правовой базе профессиональной юридической деятельности в сфере нормотворчества, правоприменения, правоохранительной и экспертно-консультационной деятельности; основ знания о содержании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции;

-индивидуального стиля деятельности в самостоятельной и групповой работе; социальных ролей в процессе решения задач различной сложности; профессиональной деятельности, применяя алгоритмы, образцы, эталоны, как ее осуществления, так и оценивания; умений работы в определенной сфере профессиональной деятельности; коммуникативных связей, взаимодействий; действий в нестандартных ситуациях;

-системы самооценки учебной деятельности, ее активности, глубины, эффективности; коррекционной работы по развитию личностных качеств,



необходимых бакалаврам юриспруденции для эффективной деятельности; системы отслеживания стрессоустойчивости, к внешним и внутренним воздействиям; деятельности по регуляции поведения.

На профессионально-моделирующем этапе практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на лекционной форме организации учебного процесса методами организации и осуществления учебно-познавательной деятельности выступают лекция с запланированными ошибками. Выявление и фиксация логических, поведенческих, мировоззренческих ошибок, ошибок в определениях категорий, терминов активизирует внимание студентов, дает возможность формулировать правильные ответы, контролирует направленность на профессиональную деятельность.

Изменение санитарно-эпидемиологической ситуации в стране в 2019/2020 и 2020/2021 учебных годах повлекло внесение изменений в реализуемую технологию. Так, введена лекция-визуализация с применением программы Power Point. Эффективность сочетания наглядной и словесной информации на нейрофизиологическом уровне доказана Н.Н. Манько [118]. Так, на образном и логическом, а также вербальном и визуальном уровнях осуществляется кодирование информации, качество которого обеспечивают канал активации и вид стимула клеток головного мозга. Чем больше каналов задействовано, тем активнее идет ее перекодирование – из словесной формы в образную или наоборот. Таким образом, «визуализация лекционного материала увеличивает процент успешного усвоения материала студентами» [84, с. 78]. На практических занятиях актуально применение техники «Фишбоун», способствующей развитию критического мышления, установлению способности выявления причинно-следственных связей, ранжирования фактов по степени их значимости. В самостоятельной работе – применение техники «Трехчастный дневник», как разновидность метода работы с книгой. В первой части дневника студенты самостоятельно фиксируют реакцию на прочитанный текст, во второй – свои размышления,

ассоциации, возникшие при изучении текста, в третьей – вопросы преподавателю, описание опыта работы с текстом. В научно-исследовательской деятельности методом формирования сознания выступает беседа, демонстрирующая признание позиции студента, переход преподавателя на позицию «Взрослый-Взрослый», готовность поиска совместного решения научной проблемы [73].

К методам организации и осуществления учебно-познавательной деятельности на лекционных занятиях применимы категориальный обзор, работа с опорными сигналами. Соглашаясь с мнением Н.А. Ковешниковой, Е.Н. Ковешниковой, в том, что «активность характеризуется изменением позиции обучаемого и интенсивностью взаимодействия в учебном процессе: скоростью и глубиной освоения новых способов деятельности и усвоения механизмов их протекания, информации, необходимой для их осуществления; эмоционально-ценностной реакцией на отношение к совместной деятельности» [83, с. 347], на семинарах произведена опора на активные методы обучения, например, такие как техника «Уголки», «Трехступенчатое интервьюирование». Введенный в технологию «Вебинар», организованный с помощью web-технологий, позволяющий в режиме реального времени осуществлять практическое занятие посредством многостороннего видео, загрузки и просмотра презентаций, текстового чата, опроса, демонстрации экрана компьютера преподавателя. В самостоятельной работе методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности находят отражение в разработке «Концептуальной таблицы», применении техники «Аквариум». В научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров юриспруденции данный метод проявлен в написании аргументированного эссе, а также первой курсовой работы. Техника аргументированного эссе формирует навыки логичной аргументации доводов с помощью письменной речи. Обязывает всесторонне рассматривать исследуемую проблему, включая формулировку собственной точки зрения. Развивает способность убеждения, склонения к своей позиции в вопросе,

нахождения интересных доводов, оценивания аудитории, выступления перед ней.

Методы стимулирования и мотивации учения в процессе лекционной работы определены в грамотном целеполагании, поскольку, как считает А.К. Маркова «постановка перспективных целей и подчинение им поведения придает личности определенную нравственную устойчивость» [124, с. 34]. Постановка цели соизмерима с возможностями студентов, она определяет готовность принимать решение об эффективной учебе. Метод направлен на оказание положительного эмоционального воздействия. М.Н. Скаткин считает, что «роль эмоций как важной стороны мотивационной сферы учения недооценивается. В учебном процессе нередко мало места для положительных эмоций, а иногда даже создаются отрицательные эмоции – скука, страх и т.д.» [191, с.67]. Осуществляется работа по укреплению веры в себя, предоставлению выигрышного материала для выступления, одобрение, похвала. В практической деятельности стимулирование производится за счет соревнований, усиливающих мотивацию, раскрывающих внутренний творческий потенциал, проявляющих волю студентов, формирующих критическое мышление, представляющее собой, по мнению В.Д. Селютина, Н.Н. Яремко «особый вид мышления, при котором осуществляется анализ различных ситуаций» [180, с. 35]. При использовании метода стимулирования студентам предоставляется возможность выбора формы проведения семинара, а также знакомство с результатами балльно-рейтинговой системы по дисциплине, что направлено на реализацию принципа открытых перспектив, при котором студенты могут улучшить успеваемость. В самостоятельной работе содержание метода раскрывает стимулирующее оценивание, выполнение заданий под руководством студента, а в научно-исследовательской деятельности – признанием значимости личности студента, приглашением на научную конференцию с результатами собственного научного исследования в виде статьи.

В группу методов контроля и самоконтроля в обучении в лекционной форме занятий входит техника «Хочу-Хочу знать-Узнал» («ХЗУ»), направленная на получение обратной связи, представления о сформированной способности структурировать, систематизировать учебный материал, соотносить новое и уже знакомое, анализировать различные правовые феномены, отличать факты от предположения и личного мнения. Дополняет ее техника «Синквейн», полезная в качестве инструмента оценки понятийного и словарного багажа будущих бакалавров юриспруденции. На семинарах актуален SWOT-анализ, способствующий выявлению сильных, слабых, потенциальных и угрожающих сторон деятельности, а также «Кубик Блума», ориентированный на формирование навыков критического мышления, накопление опыта познания и решения проблем. Применим ко всем изучаемым темам, пригоден для выявления уровня усвоения учебного материала, его объема, наличия сформированных причинно-следственных связей, для проверки способности применения теоретического знания в решении задач. Работа с ним создает благоприятный эмоциональный фон, дает представление о «белых пятнах» в изучаемом материале. Применение методов контроля и самоконтроля в самостоятельной работе студентов – проверка и сопоставление фактических результатов обучения с запланированными. В технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции апробировано тестирование, оценивание результатов микро группой, самооценивание по системам критериев, разработанных преподавателем, а также студентом. В научно-исследовательской деятельности студентов контролю подлежит наличие основного категориального аппарата науки, знание основных методов научного исследования, реферирование новинок научной литературы, обзор литературы по теме курсовой работы, наличие опубликованных статей, участие в научных университетских мероприятиях, качество курсовой работы и ее библиографического списка.

Третий, *профессионально-проектировочный этап* практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, соответствующий третьему году профессиональной подготовки в условиях университета, направлен на проектирование:

-направления реализации системы профессиональных мотивов; поведения, демонстрирующего осознание мотивов; формулировок целей профессиональной деятельности; способов обогащения представлений о достижении профессиональных целей; деятельности по усилению мотивации дополнительными мотивами; развития мотивов самоутверждения, повышения формального и неформального статусов;

-системы знаний отечественного и зарубежного материального и зарубежного материального и процессуального права; общей системы знания о нормативно-правовом обеспечении профессиональной деятельности в сфере нормотворчества, правоприменения, правоохранительной и экспертно-консультационной деятельности; детализации знаний в одной – двух профессиональных сфер юридической деятельности; углубления знаний о содержании и структуре профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции;

-путей совершенствования индивидуального стиля деятельности в самостоятельной и групповой работе; сферы расширения навыков решения задач по образцу; деятельности, характеризующейся нестандартными условиями для формирования навыков работы в нестандартных ситуациях; алгоритмов анализа подобной деятельности; различных коммуникаций в конкретной сфере профессиональной юридической деятельности;

-методов совершенствования самооценки учебной и профессиональной деятельности; ситуаций, способствующих раскрытию и дальнейшему формированию личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной юридической деятельности; программы профессионального саморазвития.

На профессионально-проектировочном этапе практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в лекционной форме организации учебного процесса находят отражение в лекции-консультации, проводимой как в очном, так и on-line формате. Составленные преподавателем вопросы по теме лекции подлежат обсуждению студентами, разбор даваемых ответов систематизирует знания и устраняет пробелы в них. Данная форма занятий проводится после изучения ряда тем, посвященных одной проблематике. Ответы на поставленные вопросы позволяют студентам актуализировать правовые знания, привлекая индивидуальный опыт, тем самым демонстрируя понимание сущности проблемы и способность применять знания для решения конкретной задачи. Использование лекции-консультации в технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете целенаправленно приближает содержание учебного материала к практическим интересам обучающихся, позволяет в определенной степени индивидуализировать процесс обучения. Примерами метода в данной форме учебной работы выступают рассказ и объяснение. Так, на профессионально-проектировочном этапе они посвящены углублению знаний о содержании и структуре профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. Рассказ об этом феномене подразумевает образную передачу информации, демонстрацию явной заинтересованности им преподавателя, приведение многочисленных примеров. Объяснение дает четкое представление о структуре профессиональной компетентности, наличии взаимосвязей между компонентами, специфике их взаимодействия, содержании уровней сформированности профессиональной компетентности в университете и перспективах ее совершенствования в профессиональной деятельности. Кроме того, на семинарских занятиях и в самостоятельных видах работ идет объяснение содержания методик по ее формированию, собеседование о

значении рефлексии в юридической правовой деятельности. В научно-исследовательской деятельности студентов методы формирования сознания раскрывают содержание в эвристической беседе, в методе примера, приводимого в обсуждении проектов.

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности проявляют себя в лекционной форме фокусирующими вопросами, методом «Пометки на полях» («Инсёрт»), при реализации которого студенты анализируют учебный материал путем маркировки «+»-соответствует тому, что знаю, «-» - не знаю, «?»-непонятно, надо уточнить, «!»-удивило. На практических(семинарских) занятиях – коллоквиум, а также проблемно-поисковые методы, направленные на формирование умений формулировать проблемные вопросы, выдвигать гипотезы по решению проблемных ситуаций, отработку навыков приведения доказательств выдвинутых гипотез путем сравнения, рассуждения, формулирования выводов. В самостоятельной работе – техника «Интеллектуальный футбол», формирующая навыки диалогической речи, аналитические способности, «передачи» действия от одного участника другому, самоуправления. Как утверждает М.И. Алдошина, «в современном университете образовательная деятельность студентов не предполагается без активизации самостоятельной мыследеятельности, интенсификации самостоятельной работы и поиска эффективных способов руководства ею» [4, с.3]. Поэтому разработка программы правового просвещения для старшеклассников расширяет сферу применения навыков общения, поиска и обработки информации, приложение ее в определенном контексте, совершенствует организационные навыки. В научно-исследовательской работе актуально научное проектирование, выступающее основанием и фундаментальной подготовкой к написанию второй курсовой работы.

В группу методов стимулирования и мотивации учения входит демократический («диалогический») стиль взаимодействия преподавателя и студентов, поскольку, во-первых, подобная «стратегия взаимодействия

активизирует развитие субъектной позиции студента, автономности, ответственной самостоятельности суждений, поступков, критичности к себе и окружающим, инициативы и творчества», во-вторых, выступает «как фактор успешности формирования компетенций студента при овладении профессией» [77, с.6-7]. Применим учет познавательных интересов студентов с последующим детальным разбором, углублением этого материала преподавателем. В практической деятельности методами стимулирования и мотивации учения выступает дискуссия, служащая платформой для высказывания мнений по поводу спорного вопроса. Как иной метод активного обучения, дискуссия требует значительной методологической подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов, поскольку предполагает четкое формулирование проблемного вопроса, подготовки различных, а иногда и противоположных суждений. Поэтому дискуссия, как стимулирующий метод применим не ранее профессионально-проектировочного этапа, к окончанию которого будущие бакалавры владеют багажом знаний, опытом их практического применения, практикой аргументированного, логического, убедительного выступления перед аудиторией. Также в группу этих методов входят деловые игры, повышающие самостоятельность студентов, раскрывающие творческий потенциал, подготавливают к будущей профессиональной деятельности [21]. Стимулирование выступает и предложением о самостоятельном выборе студентами деловой игры, осуществление последующего анализа. Методом стимулирования и мотивации в самостоятельной работе служит работа с документами организаций различных форм собственности в целях ознакомления с потенциальными работодателями. Кроме того, учет активности и качества самостоятельной работы в балльно-рейтинговой системе. Значимым стимулом в научно-исследовательской деятельности является участие разработчиков лучшего научного проекта в конференции всероссийского уровня.



Методы контроля и самоконтроля в лекционной форме реализуются техникой «Продолжи предложение» (Метод SSCT), способствующей выявлению установок к учебной и профессиональной деятельности, отношению у профессии, поставленным профессиональным целям, а также проведения теоретической, классической (вопрос-ответ), расчетно-практической и ситуационно-кейсовой контрольной работы. В течение семинарских занятий применимо тестирование с использованием различных вопросов (открытых, закрытых), экспресс-опрос, ответы на вопросы, подготовленные студентами. Методом стимулирования и мотивации в самостоятельной деятельности студентов является демонстрация сопоставительных таблиц по результатам анализа данных, полученных в работе с документами различных организаций, предоставление программы развития личностных качеств, необходимых для профессиональной деятельности, а также портфолио (как продукт), содержащее документированную фиксацию достижений студентов, позволяющую судить о качестве собранного материала, его осмыслении, структурировании, презентации. Портфолио содержит и элементы рефлексии, стимулирующей автономность работы, вскрытие творческого потенциала, укрепление взаимодействия между студентом и преподавателем [201]. «Накопление и обработка материалов – очень важный этап формирования самооценки личности студента, что соответствует компетентностному подходу в обучении» [82, с.312]. Контроль в научно-исследовательской деятельности акцентирует внимание на защиту научного проекта, наличие научной статьи или тезисов, по проблематике курсовой работы, а также контент-анализ самой курсовой работы.

Четвертый, *профессионально-преобразующий этап* практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, соответствующий четвертому году профессиональной подготовки в условиях университета, направлен на преобразование:

-модели профессиональных мотивов и направления реализации их системы в реальную, устойчивую личностную структуру, обуславливающую эффективную профессиональную деятельность; мотивационных явлений в качества личности; проекта профессиональных целей в четко сформулированную, визуализированную, осознанную цель профессиональной деятельности;

-системы знания конкретных отраслей отечественного и зарубежного права в форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности, а также в субъективный образ реальности в форме понятий, представлений; теоретических знаний в активную природу с представлением о средствах и путях получения новых знаний, а также их проверки; теоретического знания правовой базы профессиональной юридической деятельности в конкретной ее сфере в «личностное знание» [159];

-индивидуального стиля учебной деятельности в деятельность максимально приближенную к реальной профессиональной юридической деятельности в одной из ее сфер; работы по образцу, алгоритму в деятельность по их совершенствованию, нахождению некоторых новых путей решения задач; различных коммуникаций в личностно-профессиональные виды общения;

-методов самооценки в систему, имеющую личностно-значимое основание; личностных качеств, необходимых в будущей профессии в профессиональные качества, обуславливающих эффективное решение профессиональных задач; программы саморазвития в реальную деятельность по формированию профессиональной компетентности.

На профессионально-преобразующем этапе практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете сумма методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в лекционной форме содержит проблемную лекцию, направленную на анализ правовых явлений, опирающуюся на отработанный механизм метода кейс-стади, путем

постановки проблемной задачи. Она содержит вводную информацию и ряд ориентиров поиска решения. Студенты усваивают способ разрешения заявленного противоречия, его методику, приемы умственной деятельности, демонстрируемые преподавателем. Несмотря на то, что проблемная лекция отличается трудоемкостью, она достаточно эффективна, поэтому алгоритм ее разработки предоставляется в распоряжение будущих бакалавров юриспруденции, как средство обогащения профессиональной деятельности по работе с различными категориями граждан, например, при проведении просветительской деятельности. Дополняет группу беседа, посвященная уровням формируемой профессиональной компетентности будущих бакалавров юриспруденции, обучающихся на четвертом курсе, путям их повышения, в случае обнаружения низкого уровня. На семинарах с помощью учебной дискуссии студенты учатся находить тему для дискуссии, организовывать и проводить ее с применением знаний других дисциплин, грамотно анализировать результаты. В самостоятельной работе студентов методом организации и осуществления учебно-познавательной деятельности является этическая беседа, имеющая целью обсуждение мотивов профессионального поведения, наличия направленности на конкретную сферу профессиональной юридической деятельности, качества имеющихся знаний, развиваемых личностных нравственных качеств, способности к саморазвитию в профессии. В научно-исследовательской деятельности методом организации и осуществления учебно-познавательной деятельности выступает лекция-консультация по вопросу организации научного исследования в форме ВКР. Студенты, изучая заранее полученные методические материалы, подготавливают вопросы практической направленности. Занятие проводится в форме вопросов и ответов, итогом которого выступает обобщающая практика применения рассмотренных вопросов.

К методам организации и осуществления учебно-познавательной деятельности в лекционной форме организации учебного процесса отнесены

выборочное конспектирование, с помощью которого фиксируются только основные факты, законы, принципы, идеи, основополагающие определения, гипотезы, выводы. Это служит основанием для выявления связей и отношений в изучаемом правовом явлении. При реализации техники кейс-стади педагогом и студентами, назначенными в группу наблюдателей, производится наблюдение за процедурными и процессуальными аспектами с дальнейшим анализом. Дебаты, а также техника «Плюс, минус, интересно» обогащают классические семинары. Дебаты направлены на максимальную активность студентов: спикеров, тайм-скипера, наблюдателей, так как задействованы все имеющиеся знания, умения, средства воздействия. Техника «Плюс, минус, интересно» направляет внимание на положительные, отрицательные и интересные стороны изучаемого явления для детализации отдельных этапов решения задачи. Таким образом, исследование новых аспектов открывает потенциал поиска нового решения проблемы. Данная техника применима на профессионально-преобразующем этапе технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете благодаря ее ориентации на решение задач высокой сложности [177], развитие латерального мышления. В самостоятельной работе в качестве методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности выступает разработка вопросов для анкеты по выявлению мотивов поступления на юридический факультет у студентов-первокурсников. Данный вид работы продолжает развитие коммуникативных навыков, целенаправленное формулирование вопросов с учетом особенностей интервьюируемых, что имеет непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности. В научно-исследовательской деятельности методами организации выступают: обработка результатов анкетирования первокурсников, реферативный обзор научной литературы по теме выпускной квалификационной работы, написание научной статьи и ВКР.

На лекционных занятиях методом стимулирования и мотивации учения выступает беседа об осознании смысла, возможных целях, альтернативах, их последствий в профессиональной деятельности, о понимании способностей, притязаний, способах придания эмоциональной привлекательности учебной деятельности на завершающем этапе обучения [216]. На практических занятиях – соревнование по приведению доводов, основанных на собственном опыте, на каждое высказывание известного ученого по изучаемой теме, используя заранее самостоятельно подготовленный материал, расширяющий содержание основной лекции или который не был рассмотрен на ней. Применяется техника «Пила», предусматривающая групповую работу студентов с разной степенью успеваемости. Каждый член группы, выбирая вопрос и подготавливаясь к нему, становится экспертом в этом вопросе, делится с остальными участниками группы. В результате совместной работы каждый студент имеет общее представление по содержанию вопроса, подготовленного другими. Итоговая оценка складывается из баллов за ответ каждого студента [6]. В самостоятельной работе методы стимулирования и мотивации учения выступает работа одной группы студентов с другой, самостоятельно определяя вид работы и способы контроля, что повышает активность студентов, занятость каждого и исполнение различных ролей. Учитывая мнение Н.С. Гедуляновой, А.М. Митяевой о том, что «основной задачей научно-исследовательской работы является углубление сотрудничества и стратегического партнерства с бизнесом (отраслью) как в области подготовки кадров, так и в выполнении по его заказам научных исследований» [44, с.8], в научно-исследовательской деятельности используется метод интервью потенциального работодателя. Он позволяет узнать потребности рынка труда, конкретные требования к выпускникам по направлению подготовки юриспруденция, продемонстрировать некоторые свои теоретические знания, информированность о способах решения современных проблем,

определенные личностные качества, заинтересованность в получении работы.

В качестве методов контроля и самоконтроля в обучении на профессионально-преобразующем этапе в лекционной форме организации учебного процесса выступает устный опрос в фронтальной форме, предполагающей работу с группой, индивидуальной форме, направленной на получение обстоятельного, связного ответа. Кроме того, тестирование, в том числе и с применением дистанционных образовательных технологий, применяемые как решения, «создающие новую реальность» [131, с.39]. На практических занятиях метод контроля представлен также устным опросом в целях выяснения глубины, системности знания, сформированности навыка аргументированного доказывания, выявления способности к самостоятельному и критическому мышлению, которая может отразиться и в ответе на переформулированный преподавателем вопрос, возможности группировать материал, выделять в нем главное, обнаруживать взаимосвязи, ораторского умения. Применима балльно-рейтинговая система. В самостоятельной работе студентов метод контроля и самоконтроля производится в тестовой форме, что делает контроль объективным, оперативным, стандартизированным, удобным для анализа [163]. Использование тестовых заданий в различных формах позволяет получить обширную картину уровней сформированности отдельных компонентов профессиональной компетентности будущих бакалавров юриспруденции. В научно-исследовательской деятельности студентов контролем выступает проверка научной статьи, тезисов, а также содержание, структура, новизна, методологическая основа, библиография выпускной квалификационной работы.

Особенности проявление опыта получения знаний, деятельности, в том числе творческой, отношения к себе, профессии, миру на каждом этапе практико-ориентированной технологии формирования профессиональной

компетентности бакалавров юриспруденции в университете отражены в таблице 3.

Каждый этап практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете выступает фундаментом для следующего, обуславливает направление, динамику и качество его формирования.

Описанная практико-ориентированная технология реализуема в рамках учебного процесса, что определено свойством технологии обучения, тем не менее, воспитательный процесс дополняет, обогащает каждый этап технологии, предоставляя широкие возможности применения потенциала формируемой профессиональной компетентности в образовательном процессе университета. Кроме того, указанные в таблице 3 конкретные способы реализации методов обучения не исключают, а выступают средством активизации, целенаправленного акцентирования внимания на ряде аспектов, способствующих оптимизации формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в рамках традиционных форм работы. Таблица не указывает на зачеты и экзамены, являющиеся неотъемлемым методом контроля, а упоминание в качестве метода стимулирования поощрения, «психологического поглаживания» считаем не обязательным, поскольку, во-первых, они использованы на каждом этапе технологии, во-вторых, обеспечивают общий фон всей педагогической деятельности и выступают обязательным атрибутом качественной работы преподавателя [47; 87; 215]. Также необходимо отметить, что анализ научной литературы пока не содержит четко сформулированных выводов о влиянии такого глобального применения дистанционных образовательных технологий в высшем образовании, однако они имеют место быть [88; 113; 176; 214] в практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, определяя перспективы дальнейшей разработки этой темы.

Таблица 3.

Проявление опыта получения знаний, деятельности, творческой  
деятельности, опыта отношений в практико-ориентированной технологии  
формирования профессиональной компетентности бакалавров  
юриспруденции в университете

<b>I этап практико-ориентированной технологии - Профессионально-поисковый</b>		
Форма организации образовательного процесса	Система общих методов обучения	Реализация метода обучения на этапе технологии
Лекция	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	вводная лекция; информационная лекция; рассказ; упражнения, конспектирование
	Методы стимулирования и мотивации учения	создание благополучного эмоционального фона; «Спутник ожиданий»
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	«Синквейн»; устный опрос; «Кластер»; контрольная работа; тестирование; самопроверка
Практическое занятие (просеминар; семинар)	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	работа с книгой; упражнения (кейс-стади); «Логическая цепочка»; «Блеф-клуб»; диктанты; работа в микро группах
	Методы стимулирования и мотивации учения	направление деятельности в конструктивное русло; создание ситуаций взаимопомощи
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	составление тестов; тестирование с вопросами одного типа



Самостоятельная работа	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	Работа с книгой (реферирование, доклад, историческая справка, сравнительная таблица, анализ общественного явления в историческом контексте, подбор цитат, составление тезисов)
	Методы стимулирования и мотивации учения	«силлабус»; приучение поощрение; назначение ведущим в деловой игре; запись найденного материала под диктовку другими студентами; выбор вида самостоятельной работы
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	опрос, «Микрофон»
Научно-исследовательская деятельность	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	подготовка обзора новинок научной литературы; объяснение, «Свободное письмо»; исследовательский проект; информационный проект; «Мозговой штурм»
	Методы стимулирования и мотивации учения	участие разработчиков лучшего проекта в «Неделе науки»
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	устный опрос по новинкам научной литературы; защита реферата; самоконтроль; контроль в микро группах
<p>Проявление компонентов профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в опыте получения знаний, деятельности, творчестве, отношений:</p> <p>-мотивационный: наличие желания изучать правовые дисциплины; стремление осуществлять качественную деятельность по поиску, переработке правовой информации; направленность личности на укрепление законности и правопорядка;</p> <p>-когнитивный: знание алгоритмов работы с текстом; знание способов получения, переработки, хранения, воспроизведения информации; знание особенностей профессиональной юридической деятельности; знание о необходимости наличия специфических личностных качествах, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную юридическую деятельность; знание о значении профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции;</p> <p>-деятельностный: формирование умений работы с текстами учебников для высших учебных заведений, нормативными правовыми актами; развитие способностей по работе с информацией; усвоение способов и их алгоритмов решения профессиональных задач в учебной обстановке; формирование способностей по развитию определенных сторон</p>		

<p>мышления (анализ, синтез, абстрагирование, критичность и др.); формирование навыков учебной деятельности по овладению профессией;</p> <p>-рефлексивный: отслеживание наличия личностных качеств, необходимых для осуществления эффективной профессиональной юридической деятельности; анализ проявления активности в учебной деятельности по направлению подготовки 40.03.01 юриспруденция; самоанализ формирования гражданской позиции, формирующегося мировоззрения, складывающегося отношения к будущей профессии.</p>		
<b>II этап практико-ориентированной технологии - Профессионально-моделирующий</b>		
Форма организации образовательного процесса	Система общих методов обучения	Реализация метода обучения на этапе технологии
Лекция	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	лекция с запланированными ошибками; лекция-визуализация категориальный обзор; использование опорных сигналов
	Методы стимулирования и мотивации учения	одобрение; похвала; укрепление веры в себя; предоставление выигрышного материала
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	«Знаю-Хочу знать-узнал», «Синквейн
Практическое занятие (семинар)	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	«Фишбоун» «Трехступенчатое интервьюирование», «Уголки», вебинар
	Метод стимулирования и мотивации учения	соревнование, выбор формы проведения занятия, анализ результатов балльно-рейтинговой системы
	Метод контроля и самоконтроля в обучении	«SWOT-анализ», «Кубик Блума»
Самостоятельная работа	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	«Трехчастный дневник»; «Концептуальная таблица», «Аквариум»

	Методы стимулирования и мотивации учения	стимулирующее оценивание, выполнение задания под руководством студента
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	тестирование, оценивание микро группой, самооценка по системе критериев, разработанных преподавателем и самим студентом
Научно-исследовательская деятельность	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	беседа; аргументированное эссе, курсовая работа
	Методы стимулирования и мотивации учения	признание значимости личности, участие в конференции по результатам написания статьи
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	реферирование новой научной литературы, контроль знания основ категориального аппарата науки, методов научного исследования, качество курсовой работы и ее библиографического списка

Проявление компонентов профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в опыте получения знаний, деятельности, творчестве, отношений:

-мотивационный: стремление оценить возможности достижения целей в конкретных условиях, соотнесение объема требуемых усилий для достижения цели и ее значимость; осознанное признание ценности права как общественного регулятора; наличие осознанной или неосознанной заинтересованности в учебном процессе, стремление к успешности обучения [223]; осознание направленности личности на получение профессии юриста;

-когнитивный: знание способов применения навыков работы с книгой, правовой информацией в различных формах ее выражения; знание правил выступления перед аудиторией; знание имеющихся личностных качеств и нуждающихся в развитии для эффективной профессиональной деятельности; знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции; знание основ фундаментальных правовых дисциплин, основ материального права;

--деятельностный: реализация навыков, направленных на углубление и систематизацию правовых знаний; совершенствование навыков по решению профессиональных задач, как в стандартных, так и нестандартных ситуациях, условиях, как в индивидуальном порядке, так и в группе; решение задач по развитию мышления; приобретение и развитие навыков анализа учебной, профессиональной деятельности, самоанализа;

-рефлексивный: развитие качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности; анализ качества содержания и реализации программы саморазвития; оценивание собственного Я в будущей профессии, видение себя в ней; формулирование отношения к профессии в окружающей действительности.

<b>III этап практико-ориентированной технологии - Профессионально-проектировочный</b>		
Форма организации образовательного процесса	Система общих методов обучения	Реализация метода обучения на этапе технологии
Лекция	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	Лекция-консультация, рассказ, объяснение; «Фокусирующие вопросы», «Пометки на полях»
	Методы стимулирования и мотивации учения	демократический стиль взаимодействия; учет познавательных интересов – уделение внимания интересующему материалу
	Метод контроля и самоконтроля в обучении	контрольные работы, «Продолжи предложение»
Практическое занятие (семинар)	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	«Концептуальная карта», объяснение коллоквиум, проблемно-поисковые методы
	Методы стимулирования и мотивации учения	дискуссия, познавательные игры, назначение ведущим игры, создание ситуации принятия
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	тестирование (открытые вопросы), экспресс-опрос, составление банка вопросов студентами по теме занятия
Самостоятельная работа	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	Беседа; «Интеллектуальный футбол», разработка программы правового просвещения старшеклассников
	Методы стимулирования и мотивации учения	разбор документации организаций различных организационно-правовых форм, добавление баллов за глубину и новизну материала
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	«Портфолио», представление таблиц с анализом документации организаций различных организационно-правовых форм, самоанализ

Научно-исследовательская деятельность	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	эвристическая беседа, пример проектирование, курсовая работа
	Методы стимулирования и мотивации учения	эмоциональное воздействие, участие лучшего проекта в конкурсе проектов всероссийского уровня
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	защита проекта, наличие статьи или тезисов, качество курсовой работы

Проявление компонентов профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в опыте получения знаний, деятельности, творчестве, отношений:

-мотивационный: выстраивание системы профессиональных мотивов, стремление определить сферу будущей профессиональной юридической деятельности; желание приложить теоретические знания в практической деятельности;

-когнитивный: знание способов совершенствования учебной деятельности; наличие твердых теоретических правовых знаний; знание правовых основ будущей профессиональной деятельности в ее различных сферах; знание методов воздействия на аудиторию при выступлении; знание особенностей самостоятельной работы в индивидуальном и групповом порядке; знание содержания и структуры профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции; знание путей самосовершенствования;

--деятельностный: свободное владение алгоритмами решения профессиональных задач; попытки разработать новое направление, способ, алгоритм решения; опыт оказания правовых услуг; обогащение теоретических правовых знаний другими дисциплинами; применение алгоритмов и правил рефлексии учебной деятельности и навыков, полученных на практике; развитие навыков самоорганизации; расширение представлений о необходимых навыках в одной из сфер профессиональной деятельности;

-рефлексивный: анализ ожиданий от учебной деятельности, собственных возможностей, перспектив реализации собственного потенциала в профессии; коррекция программы саморазвития; анализ собственной деятельности и проявления личностных качеств на практике, организуемой университетом; фиксация отношения к профессии, сформировавшегося в период практики с его анализом; рефлексия возможностей проявления творческого начала в профессии.

<b>IV этап практико-ориентированной технологии - Профессионально-преобразующий</b>		
Форма организации образовательного процесса	Система общих методов обучения	Реализация метода обучения на этапе технологии
Лекция	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	проблемная лекция, беседа
	Методы стимулирования и мотивации учения	выборочное конспектирование, наблюдение беседа
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	устный опрос, тестирование
Практическое занятие (семинар)	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	самостоятельная организация учебной дискуссии; дебаты, «Плюс, минус, интересно»
	Методы стимулирования и мотивации учения	«Пила», соревнование
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	устный опрос, балльно-рейтинговая система
Самостоятельная работа	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	этическая беседа; разработка анкеты для выявления мотивации первокурсников
	Методы стимулирования и мотивации учения	работа одной группы студентов с другой с самостоятельным выбором вида работы
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	тестирование, контрольная работа
Научно-исследовательская деятельность	Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности	лекция-консультация по ВКР; обработка результатов анкетирования, реферированный обзор литературы ВКР, написание статьи / тезисов, написание ВКР

	Методы стимулирования и мотивации учения	интервьюирование работодателей
	Методы контроля и самоконтроля в обучении	наличие статьи / тезисов, защита реферата, качество ВКР.

Проявление компонентов профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в опыте получения знаний, деятельности, творчестве, отношений:

-мотивационный: система профессиональных мотивов, определение конкретной сферы профессиональной юридической деятельности; убежденность в правильности выбора будущей профессии; желание реализовать себя в юридической деятельности; стремление внести вклад в механизм укрепления законности и правопорядка в развивающихся общественных отношениях;

-когнитивный: глубокое систематизированное знание отечественного и международного права; знание нормативного обеспечения профессиональной деятельности в одной-двух сферах юридической профессиональной деятельности; уверенное знание содержания, структуры профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, формируемой в университете, способы ее развития в будущей непосредственной профессиональной деятельности;

-деятельностный: умение применять навыки эффективного решения профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной сфере деятельности юриста; способность эффективно применять коммуникативные навыки; умение творчески решать профессиональные задачи в одной сфере профессиональной деятельности; использовать знание корпоративных норм;

-рефлексивный: способность осуществлять эффективную рефлексию в различных видах деятельности; способность видеть перспективы собственного развития в профессии.

### Выводы по параграфу 2.1

Характеристика области профессиональной деятельности будущих выпускников по направлению подготовки юриспруденция, содержание профессиональных стандартов, Единого классификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, требования, содержащиеся в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования диктуют необходимость разработки и реализации практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной

технологии опирается на положение, согласно которому «технология обучения – это не что иное, как более высокая стадия развития методики, когда наряду с ее персонификацией производится детальная проработка основных составляющих: целеобразования, прогнозирования, выбора оптимальных форм, методов и средств обучения, организации взаимодействия участников учебного процесса, оценки, контроля и коррекции знаний, навыков и умений обучающихся с целью гарантированного достижения дидактических целей» (М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман). Методика обучения потенциально может быть усовершенствована до уровня технологии, что оптимизирует и скорректирует образовательный процесс профессиональной подготовки бакалавров юриспруденции.

Свойствами технологии являются наличие средств обучения, системность, научность, воспроизводимость, эффективность, качество и мотивированность обучения, новизна, алгоритмичность, информационность, возможность тиражирования, переноса в новые условия.

Профессионально-поисковый этап практико-ориентированной технологии направлен на поиск способов формирования профессиональных мотивов, формулировок целей будущей профессиональной деятельности; методов, способствующих выработке оптимального режима обучения, средств, методик, приемов, техник, способствующих быстрому получению, обработки информации; индивидуального стиля деятельности по получению, систематизации знаний, выработке первичных профессиональных умений, приемов самостоятельной работы, а также работы в группах; методик по самоанализу познавательной активности, эффективности деятельности, резервов по их применению с последующим анализом результатов и попытками коррекции.

Профессионально-моделирующий этап практико-ориентированной технологии направлен на моделирование ценностной шкалы и мотивации, направленных на защиту прав и интересов каждого субъекта права; системы



знаний фундаментальных правовых дисциплин, ряда дисциплин материального российского и зарубежного права; основ системы знаний о нормативно-правовой базе профессиональной юридической деятельности; основ знания о содержании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции; индивидуального стиля деятельности в самостоятельной и групповой работе; системы самооценки учебной деятельности, ее эффективности; системы отслеживания стрессоустойчивости, деятельности по регуляции поведения.

Профессионально-проектировочный этап практико-ориентированной технологии направлен на проектирование системы профессиональных мотивов; поведения, демонстрирующего осознание мотивов; системы знаний отечественного и зарубежного материального и зарубежного материального и процессуального права; общей системы знания о нормативно-правовом обеспечении профессиональной деятельности в юридической сфере; детализации знаний в одной – двух профессиональных сферах юридической деятельности; путей совершенствования индивидуального стиля деятельности в самостоятельной и групповой работе; сферы расширения навыков решения задач по образцу; деятельности, характеризующейся нестандартными условиями.

Профессионально-преобразующий этап практико-ориентированной технологии направлен на преобразование модели профессиональных мотивов и направления реализации их системы в реальную, устойчивую личностную структуру; проекта профессиональных целей в осознанную цель профессиональной деятельности; системы знания конкретных отраслей отечественного и зарубежного права в форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности, теоретического знания правовой базы профессиональной юридической деятельности в конкретной ее сфере в «личностное знание»; индивидуального стиля учебной деятельности в деятельность максимально приближенную к реальной профессиональной юридической деятельности в одной из ее сфер; работы по

образцу в деятельность по их совершенствованию, нахождению некоторых новых путей решения задач; программы саморазвития в реальную деятельность по формированию профессиональной компетентности.

## **2.2 Апробация модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете**

Выдвинутая гипотеза исследования определили логику педагогического эксперимента, который, по мнению М.Н. Скаткина «намечает возможные пути преобразования, дальнейшего усовершенствования существующей ... практики, разрабатывает способы преодоления типичных недостатков и затруднений, изобретает новые, еще отсутствующие ... методы и приемы учебно-воспитательной работы и организует их проверку на опыте...» [190, с.96]. В ходе эксперимента обнаружили повторяющиеся, прочные, существенные связи между различными педагогическими явлениями, что дало возможность исследовать закономерности формируемой профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии. Условия университетской среды позволили активизировать образовательный процесс в целях изучения искомого явления в заранее запланированных параметрах, варьировать факторами, воздействующими на формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии, неоднократно их воспроизводить. В экспериментальной работе получили новый опыт в конкретных установленных условиях. В частности, данные констатирующего эксперимента зафиксировали такие состояния профессиональной подготовки бакалавров юриспруденции, которые актуализировали разработку специальных мер, направленных на

формирование профессионально-личностного новообразования путем повышения результативности целенаправленной педагогической деятельности и расширения круга действий по приобретению опыта профессиональной деятельности студентами. Результаты формирующего эксперимента указали на динамику формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии в процессе нашей интенсивной и позитивной научно-исследовательской работы, базирующейся на принципе единства теории, эксперимента и практики.

Эффективность педагогического эксперимента, достоверность его результатов обусловлены такими обстоятельствами как:

- тщательный анализ отечественной и зарубежной научной литературы по вопросу содержания компетентности, ее структуры, специфики формирования в условиях высшей школы в целях определения области эксперимента;

- четкое формулирование задач эксперимента, его диагностического и оценочного инструментария;

- корректное определение «минимально необходимого, но достаточного числа экспериментальных объектов с учетом целей и задач эксперимента, а также минимально необходимой длительности его проведения» [211, с.75];

- высокоорганизованная система получения связи с объектом экспериментирования для вскрытия потенциальных затруднений, отслеживания динамики исследуемого феномена;

- доступные выводы эксперимента и рекомендации, их преимущество перед традиционными педагогическими решениями.

План проведения педагогического эксперимента, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы, представлен в таблице 4.

План педагогического эксперимента по формированию профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии

№	Этап / временной период	Планируемые мероприятия
1	Констатирующий эксперимент 2016/2017 уч. г.	1. Формулирование цели, ее детализация;
		2. Выбор необходимого числа экспериментальных объектов: - образовательные организации; - учебные группы, формы обучения; - количество испытуемых;
		3. Разработка методики проведения педагогического эксперимента;
		4. Определение конкретных научных методов для констатации начального состояния экспериментального объекта, в том числе специальных статистических методов обработки данных
		5. Выделение признаков потенциальных изменений в экспериментальном объекте вследствие педагогических воздействий.

2	Формирующий эксперимент 2016-2020гг.	1. Оценивание состояния участников педагогического эксперимента;
		2. Разработка критериально-оценочного аппарата;
		3. Инструктаж участников педагогического эксперимента;
		4. Реализация технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете;
		5. Фиксация промежуточных результатов, указывающих динамику экспериментального объекта;
		6. Фиксация затруднений в ходе педагогического эксперимента.

3	Контрольный эксперимент 2019/2020 уч.г.	1. Проведение контрольного среза на заключительном этапе реализации технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете;
		2. Фиксация результатов контрольного среза педагогического эксперимента;
		3. Обработка полученных результатов посредством специальных статистических методов;
		4. Описание результатов педагогического эксперимента;
		5. Указание границ применения проверенной в ходе педагогического эксперимента модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

На первом этапе педагогического эксперимента в 2016/2017 учебном году была поставлена цель, для гарантированного достижения которой сформулированы задачи, описанные в введении диссертационного исследования.

В формирующем эксперименте, начавшемся в 2016/2017 учебном году, принимали участие студенты, поступившие на первый курс обучения по направлению подготовки Юриспруденция в ОГУ имени И.С. Тургенева (14 человек) и Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС (17 человек). Логика опытно-экспериментальной работы определила цель формирующего эксперимента – проанализировать эффективность модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете. Для достижения поставленной цели провели диагностические мероприятия в экспериментальной группе – обучающиеся ОГУ (далее ЭГ) с помощью инструментария, использованного в констатирующем эксперименте для контрольной группы (далее КГ) – обучающихся Среднерусского института управления – филиала РАНХиГС.

Отправным пунктом в определении эффективности разработанной модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии служат показатели мотивационного, содержательно-когнитивного, практико-технологического и оценочно-рефлексивного критериев. Представляя собой конкретные измерители критерия, показатели открывают доступ к наблюдению за ним, а также к измерению. Показатели, как составляющая критерия, выступают фактором, указывающим не только на наличие сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, но и на ее уровень.

Аналитический обзор научно-педагогической литературы [199; 160; 196; 157] позволил сформулировать требования, предъявляемые к критериям и показателям:

- соответствие показателей конкретному критерию, а также оптимальное отражение его особенностей;

-полнота показателей, их рядоположенность, «... пропорциональность удельного веса, исключая перекося в сторону того или иного критерия» [199, с.4];

-полный охват оцениваемого феномена, обеспечивающий его целостность;

-возможность получения максимум информации при минимуме показателей;

-четкость и однозначность категориального аппарата, позволяющая избежать многозначности толкования содержания.

Структурированная организация критериев, как подходящей модели сопоставления реального феномена и установления уровня соответствия, детерминирована, во-первых, уровнем сформированности исследуемого новообразования на предыдущем этапе, который послужил базой для следующего, во-вторых, учетом особенностей каждого из этапов формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, что способствовало своевременной коррекции педагогического воздействия. Данные факторы задали вектор разработке критериально-оценочного аппарата. Так, мы учитывали соотносимость требований ФГОС ВО по направлению подготовки Юриспруденция с профессиональными стандартами «Специалист по конкурентному праву», «Следователь-криминалист», а также должностными обязанностями юрисконсульта, описанными в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и других служащих. Кроме того, для нас была значима реальность выявления сформированности профессиональной компетентности с помощью предлагаемого критериально-оценочного аппарата, а также проверенная диагностическая способность показателей сформированности профессиональной компетентности.

Для определения уровней сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете воспользовались классификацией уровней самореализации в профессии, разработанной



Н.С. Пряжниковым [164]. Так, выделен деструктивный уровень, для которого характерно агрессивное неприятие осуществляемой профессиональной деятельности; избегающий уровень, для которого свойственно мирное избегание выполнения профессиональной деятельности; пассивный уровень, для которого присуще шаблонное выполнение профессиональной деятельности; продуктивный уровень, особенностью которого выступает готовность к усовершенствованию профессиональной деятельности; творческий уровень, неизменным качеством которого является стремление не только усовершенствовать, но и обогатить профессиональную деятельность в целом.

Работа с классификацией уровней самореализации в профессии показала отсутствие деструктивного и избегающего уровней, так как студенты, обучающиеся по направлению подготовки Юриспруденция как в ОГУ имени И.С. Тургенева, так и в Среднерусском институте управления – филиале РАНХиГС мотивированы на выполнение трудовых функций в юридической деятельности и позиций «агрессивное неприятие», а также «избежание профессиональной деятельности» нами не обнаружены. Пассивный, продуктивный, творческий уровни самореализации соответственно соотносимы с низким, средним и высоким уровнями сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Разработанные этапы технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии соответствуют курсам обучения студентов, в частности, профессионально-поисковый – первому курсу, профессионально-моделирующий – второму курсу, профессионально-проектировочный – третьему курсу, профессионально-преобразующий – четвертому курсу. Для каждого этапа технологии типично присутствие различных уровней сформированности исследуемого новообразования, тем не менее, рассуждение о реальных и достоверных результатах апробирования

разработанной модели и технологии считаем уместным на этапе контрольного эксперимента после обработки полученных данных специальными статистическими методами.

Изучение результатов опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете подтвердило адекватность разработанных критериев, соответствующих им конкретных показателей, состоятельность уровней сформированности данного феномена, а также надежность и валидность оценочного аппарата. Критерии, показатели, уровни и комплекс оценочных средств, составляющих критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, отражены в таблице 5.

Таблица 5.

**Критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии**

Уровни сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете	Мотивационный критерий и его показатели		
	Иерархия профессиональных мотивов	Отношение к праву	Удовлетворенность образовательным процессом университета
Низкий	Иерархия профессиональных мотивов отсутствует. Преобладание мотива избегания неудачи, а также экстернального контроля, низкий уровень терпимости. Повышенная тревожность, перекладывание ответственности на других. Средний уровень коммуникативных и организаторских способностей.	Наличие собственного мнения о правовых явлениях, имеющее несистемный характер, базирующееся на чувствах, ощущениях. Преобладает обыденное правосознание. Характерен правовой конформизм, скептицизм, фетишизм.	Удовлетворенность качеством и содержанием образовательного процесса, организацией процесса обучения и практики, научным руководством.

Средний	Присутствуют профессиональные мотивы, частично систематизированные. В наличии нацеленность на успех, наличие смысла жизни, преобладает интернальный контроль. Высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей, инициативность.	В наличии заинтересованность общественными процессами, убежденность в значимости права как механизма регулирования общественных отношений. Ориентация в источниках права. В отношении к праву преобладает правовой реализм.	Удовлетворенность качеством и содержанием образовательного процесса, организацией процесса обучения и практики, научным руководством, организацией внеучебной и научной деятельности. Желание участвовать в воспитательном процессе [144].
Высокий	Выраженная иерархия профессиональных мотивов. Преобладание мотивации на достижение успеха. Вариабельность поведения, высокий уровень ответственности, самостоятельности. Готовность выстраивать траекторию саморазвития. Потребность в проявлении коммуникативных и организаторских способностей, высокий уровень самостоятельности, настойчивости, отстаивание собственной позиции.	Твердая убежденность в ценности права, желание знать и понимать его внутреннюю структуру и систему. Стремление к правовому просвещению. Положительное, адекватное отношение к праву.	Удовлетворенность образовательным процессом университета. Участие в образовательном и воспитательном процессах. Уверенность в правильности выбора образовательной организации. Соответствие требований и ожиданий. Желание работать по выбранному направлению подготовки. Успешное освоение учебных программ. Удовлетворенность образовательной средой. Участие в обсуждении процесса совершенствования преподавания юридических дисциплин.

Фонд оценочных средств: методика мотивации достижения А. Мехрабиан, методика «Уровень субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (модификация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинда), методика оценки коммуникативных и организаторских способностей личности В.А. Синявского, Б.А. Федоришина; методика «Отношение к праву» Д.С. Безносова; опрос.

Уровни сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете	Содержательно-когнитивный критерий и его показатели		
	Систематизация правовых знаний	Знание основ профессиональной деятельности	Знание содержания профессиональной компетентности бакалавра юриспруденции
Низкий	В наличии основы правовых знаний	Общее представление о нормативных актах, регулирующих профессиональную деятельность	Понимание сути профессиональной компетентности
Средний	Имеет место система правовых знаний	Знание правовой базы осуществления нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности	Знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции, ее компонентов
Высокий	Существующая устойчивая система правовых знаний имеет механизм применения	Систематизированные знания международного, отечественного уровней профессиональной юридической деятельности.	Знание содержания компонентов профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. Знание способов ее формирования, совершенствования
Фонд оценочных средств: тестирование, методика оценивания когнитивного потенциала в обучении Н.И. Шевандрина, опрос.			
Практико-технологический критерий и его показатели			
Уровни сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете	Способность осуществлять поиск и анализ правовой информации	Способность применять правовые знания в правотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности	Способность последовательно выполнять задания, выход за пределы алгоритма
Низкий	Работа в поисковых системах. Может передать смысл нормативного правового акта.	Применение алгоритмов в решении профессиональных задач.	Уверенное использование алгоритмов решения профессиональных задач. Возможность разработки типового договора, составление отчетности.
Средний	Работа с справочно-	Применение	Уверенное

	<p>правовыми программами, применяет эффективные технологии поиска правовой информации. Опыт анализа правоотношения на предмет наличия правонарушения.</p>	<p>алгоритмов в решении профессиональных задач. Использование предыдущего опыта. Поиск новых путей решения профессиональных задач. Осуществление наблюдения, экспертизы.</p>	<p>использование алгоритмов. Преобладание самостоятельной работы при решении профессиональных задач. Ответственность за принятое решение. Возможность анализа решений, рефлексия действий. Готовность искать более эффективные решения. Правовое сопровождение всей документации. Правовая оценка деятельности сотрудников.</p>
<p>Высокий</p>	<p>Работа с справочно-правовыми программами, применение эффективных технологий поиска правовой информации. Использование метода правового сопровождения, экспертной оценки. Корректное использование данных, в т.ч. персональных.</p>	<p>Поиск новых алгоритмов в решении профессиональных задач. Перенос способ решения профессиональных задач из смежных наук. Приобретение нового знания, опыта в целях решения профессиональных задач.</p>	<p>Стремление к наиболее быстрому, эффективному решению профессиональной задачи, в т.ч. на основе усовершенствованного алгоритма. Уверенное применение правовой теории для поиска альтернативных решений при отсутствии разработанного алгоритма. Готовность анализировать действия, признавать ошибки. Разработка новых проектов доверенностей, нестандартных форм договоров.</p>
<p>Фонд оценочных средств: кейсы, анализ способ решения профессиональных задач, опрос, наблюдение, тест «Креативность» Н. Вишняковой</p>			

Уровни сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете	Оценочно-рефлексивный критерий и его показатели		
	Стрессоустойчивость	Самооценка	Способность к рефлексии
Низкий	Высокая вероятность нервно-психических срывов	Адекватная/ Неадекватная (низкая, высокая)	Низкий уровень рефлексивности
Средний	Нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях.	Адекватная/ Неадекватная (низкая, высокая)	Средний уровень рефлексивности
Высокий	Нервно-психические срывы маловероятны	Адекватная/ Неадекватная (низкая, высокая)	Высокоразвитая рефлексивность (ситуативная, ретроспективная, перспективная)

Фонд оценочных средств: анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» В.Ю. Рыбникова, методика «Изучение общей самооценки» Г.Н. Казанцевой, «Диагностика уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова

На основе уровневого подхода, мы выделили низкий, средний и высокий уровни сформированности каждого критерия. Определение средних величин критериев позволило выявить уровни сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии.

В процессе констатирующего эксперимента произведен диагностический срез, позволяющий получить представление об исходном уровне сформированности профессиональной компетентности в ЭГ и КГ. Исходный уровень показателей мотивационного критерия сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции отражен в таблице 6.

Исходный уровень показателей мотивационного критерия  
сформированности профессиональной компетентности бакалавров  
юриспруденции

показатели	Уровень сформированности мотивационного критерия					
	низкий		средний		высокий	
	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)
Иерархия профессиональных мотивов	4 23,5%	4 28,6%	12 70,5%	10 71,4%	1 6%	0 0%
Отношение к праву	2 11,8%	0 0%	10 58,8%	11 78,5%	5 29,4%	3 21,5%
Удовлетворенность образовательным процессом университета	5 29,4%	4 28,6%	10 58,8%	9 64,3%	2 11,8%	1 7,1%

Данные таблицы указывают на отсутствие иерархии профессиональных мотивов как в КГ (0%), так и в ЭГ (0%), что можно объяснить началом профессионального пути и возрастом обучающихся, тем не менее, у значительного количества исследуемых в КГ у 58,8%, а у ЭГ у 78,5% отмечаем положительное отношение к праву. Невысокие результаты показателя «Удовлетворенность образовательным процессом» обусловлены не информированностью и отсутствием опыта обучения в образовательной организации высшего образования, поскольку диагностический срез производился в самом начале 2016/2017 учебного года.

Для демонстрации результатов строим диаграммы для каждого критерия (Диаграмма 1).

### Констатирующий этап

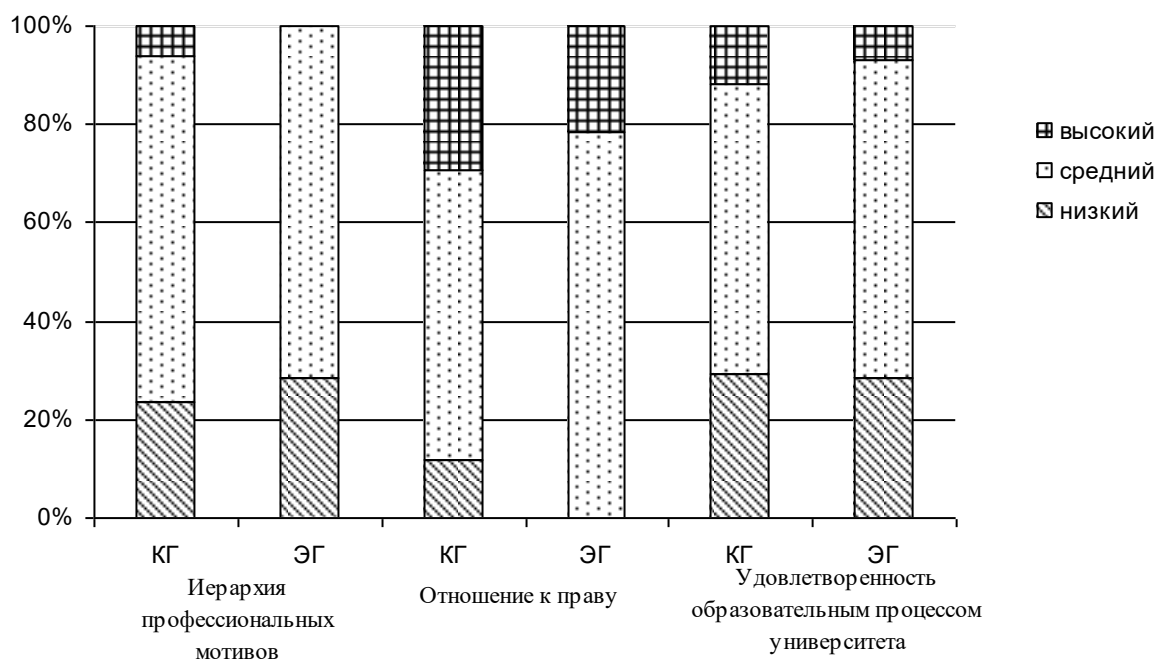


Диаграмма 1. Данные контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Для статистической обработки результатов эксперимента в экспериментальной и контрольной группах воспользовались критерием  $\chi^2$ , эмпирическое значение которого вычисляется по формуле [133]:

$$\chi^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left( \frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i + m_i}{N + M}},$$

где  $N$  и  $M$  – число членов экспериментальной и контрольной групп;  $n_i$ ,  $m_i$  – число членов экспериментальной и контрольной групп, продемонстрировавших  $i$ -тый уровень степени осознания;  $L$  – число выделенных уровней. Критерий позволяет проверить нулевую гипотезу о достоверности совпадения сформированности указанных показателей в экспериментальной и контрольной группах.



Вычислим для начала эмпирическое значение  $\chi^2$  для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных на констатирующем этапе. Подставляя данные таблицы 6 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 17 \cdot 14 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{4}{17} - \frac{4}{14}\right)^2}{4+4} + \frac{\left(\frac{12}{17} - \frac{10}{14}\right)^2}{12+10} + \frac{\left(\frac{1}{17} - \frac{0}{14}\right)^2}{1+0} \right] \approx 0,90.$$

Критическое значение критерия  $\chi_{кр}^2 = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом,  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,90 < 5,99)$ , следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе статистически не значимо.

Аналогично применяя критерий  $\chi^2$  для двух других показателей (отношение к праву и удовлетворенность образовательным процессом университета) имеем  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(2,28 < 5,99)$  и  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,21 < 5,99)$ .

Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности показателей в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность совпадений уровней сформированности показателей в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе составляет 95%.

Данные, полученные при использовании критерия  $\chi^2$ , можно резюмировать как статистически не различающиеся и пригодные для проведения исследования.

Исходный уровень показателей содержательно-когнитивного критерия сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции отражен в таблице 7.

Исходный уровень показателей содержательно-когнитивного критерия  
сформированности профессиональной компетентности бакалавров  
юриспруденции

Показатели	Уровень сформированности содержательно-когнитивного критерия					
	низкий		средний		высокий	
	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)
Систематизация правовых знаний	9 52,9%	8 57,2%	7 41,2%	6 42,8%	1 5,9%	0 0%
Знание основ профессиональ- ной деятель- ности	13 76,4%	11 78,6%	3 17,7%	3 21,4%	1 5,9%	0 0%
Знание содержания профессиональ- ной компетентности бакалавров юриспруденции	14 82,4%	12 85,8%	2 11,7%	2 14,2%	1 5,9%	0 0%

Данные таблицы указывают на низкий уровень систематизированных правовых знаний у обучающихся КГ (52,9%) и ЭГ (57,2%), хотя у 41,2% и 42,8% соответственно они сформированы на среднем уровне, что можно объяснить наличием уроков по обществознанию и праву в рамках школьной программы. Отмечаем отсутствие знаний основ профессиональной деятельности и знаний содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции.

Для демонстрации результатов строим диаграммы для каждого критерия (Диаграмма 2).

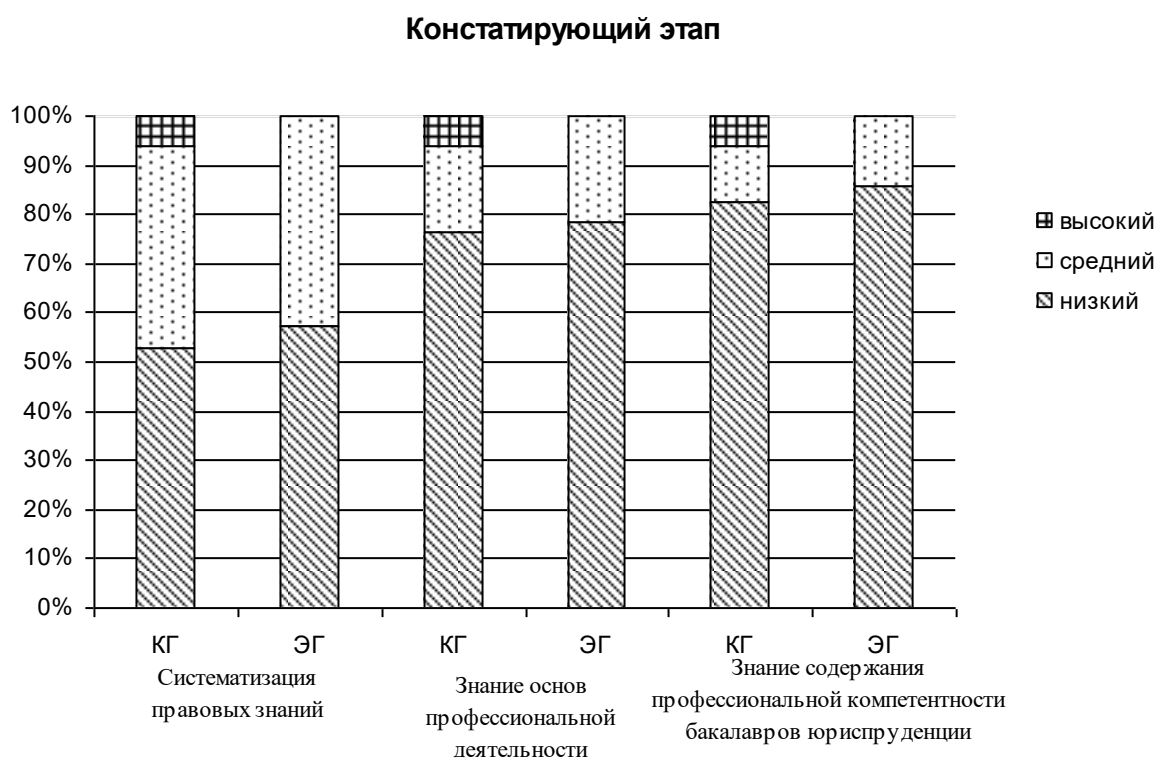


Диаграмма 2. Данные контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения уровней систематизации правовых знаний в экспериментальной и контрольной группах.

Вычислим для начала эмпирическое значение  $\chi^2$  для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных на констатирующем этапе. Подставляя данные таблицы 7 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 17 \cdot 14 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{9}{17} - \frac{8}{14}\right)^2}{9+8} + \frac{\left(\frac{7}{17} - \frac{6}{14}\right)^2}{7+6} + \frac{\left(\frac{1}{17} - \frac{0}{14}\right)^2}{1+0} \right] \approx 0,85.$$

Критическое значение критерия  $\chi_{кр}^2 = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом,  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,85 < 5,99)$ , следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе статистически не значимо.

Аналогично применяя критерий  $\chi^2$  для двух других показателей (знание основ профессиональной деятельности и знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции) имеем  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,89 < 5,99)$  и  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,87 < 5,99)$ .

Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности показателей в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность совпадений уровней сформированности показателей в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе составляет 95%.

Данные, полученные при использовании критерия  $\chi^2$ , можно резюмировать как статистически не различающиеся и пригодные для проведения исследования.

Исходный уровень показателей практико-технологического критерия сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции отражен в таблице 8.

Исходный уровень показателей практико-технологического критерия  
сформированности профессиональной компетентности бакалавров  
юриспруденции

Показатели	Уровень сформированности практико-технологического критерия					
	низкий		средний		высокий	
	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)
Способность осуществлять поиск и анализ правовой информации	10 58,8%	9 64,2%	6 35,3%	5 35,8%	1 5,9%	0 0%
Способность применять правовые знания в правотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности	14 82,4%	12 85,7%	2 11,7%	2 14,3%	1 5,9%	0 0%
Способность последовательно выполнять задания, выход за пределы алгоритма	15 88,3%	10 71,5%	2 11,7%	3 21,4%	0 0%	1 7,1%

Данные таблицы указывают на средний уровень сформированности способности осуществлять поиск правовой информации и ее анализ у 35,3% КГ и 35,8% ЭГ. Фиксируем низкий уровень сформированности способности применять правовые знания в различных сферах юридической деятельности, а также выход за пределы алгоритма при решении профессиональных задач.

Для демонстрации результатов строим диаграммы для каждого критерия (Диаграмма 3).

### Констатирующий этап

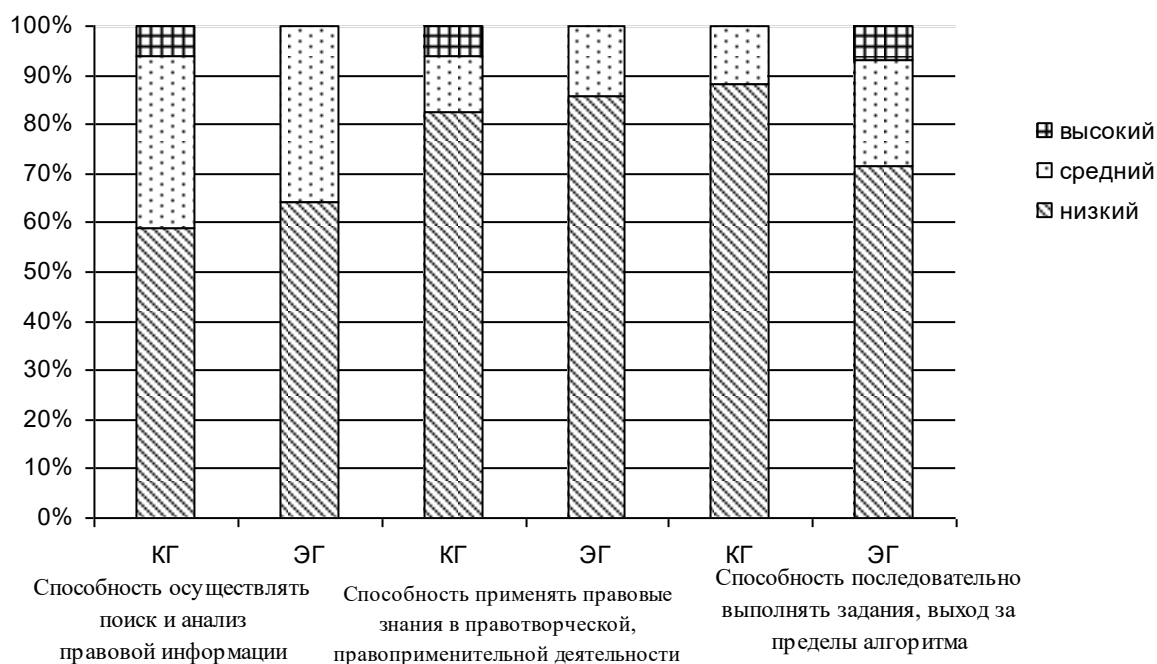


Диаграмма 3. Данные контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения умений по реализации профессионально-правовой компетентности в экспериментальной и контрольной группах.

Вычислим для начала эмпирическое значение  $\chi^2$  для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных на констатирующем этапе. Подставляя данные таблицы 8 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 17 \cdot 14 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{10}{17} - \frac{9}{14}\right)^2}{10+9} + \frac{\left(\frac{6}{17} - \frac{5}{14}\right)^2}{6+5} + \frac{\left(\frac{1}{17} - \frac{0}{14}\right)^2}{1+0} \right] \approx 0,86.$$

Критическое значение критерия  $\chi_{кр}^2 = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом,  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,86 < 5,99)$ , следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе статистически не значимо.

Аналогично применяя критерий  $\chi^2$  для двух других показателей (способность применять правовые знания в правотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности и способность последовательно выполнять задания, выход за пределы алгоритма) имеем  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,87 < 5,99)$  и  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(1,93 < 5,99)$ . Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности показателей в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность совпадений уровней сформированности показателей в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе составляет 95%.

Данные, полученные при использовании критерия  $\chi^2$ , можно резюмировать как статистически не различающиеся и пригодные для проведения исследования.

Исходный уровень показателей оценочно-рефлексивного критерия сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции отражен в таблице 9.

Таблица 9.

Исходный уровень показателей оценочно-рефлексивного критерия  
сформированности профессиональной компетентности бакалавров  
юриспруденции

Показатели	Уровень сформированности оценочно-рефлексивного критерия					
	низкий		средний		высокий	
	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)
Стрессоустойчивость	4 23,5%	3 21,4%	9 52,9%	8 57,1%	4 23,6%	3 21,5%
Самооценка	2 11,8%	2 14,3%	8 47%	5 35,7%	7 41,2%	7 50%
Способность к рефлексии	6 35,3%	7 50%	10 58,8%	6 42,9%	1 5,9%	1 7,1%

Данные таблицы указывают на высокий уровень стрессоустойчивости у 23,5% и 21,4% в КГ и ЭГ соответственно, на среднем уровне – в КГ 52,9% и в ЭГ 57,1%. Одновременно с этим, зафиксирована высокая самооценка как в КГ, так и в ЭГ (41,1%; 50%). Но способностью к рефлексии на высоком уровне обладают только по 1% респондентов в каждой группе.

Для демонстрации результатов строим диаграммы для каждого критерия (Диаграмма 4).

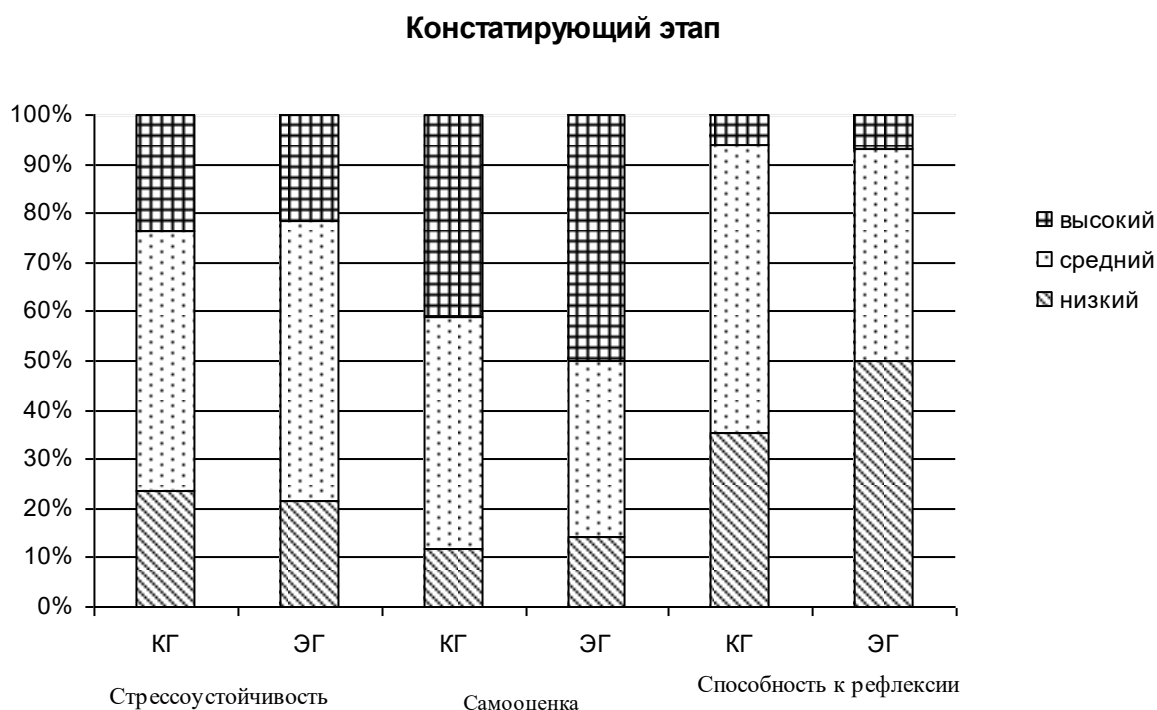


Диаграмма 4. Данные контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе

Проверим нулевую гипотезу о достоверности совпадения стрессоустойчивости в экспериментальной и контрольной группах.

Вычислим для начала эмпирическое значение  $\chi^2$  для данных контрольной и экспериментальной групп, полученных на констатирующем этапе. Подставляя данные таблицы 9 в приведенную формулу, имеем:



$$\chi^2 = 17 \cdot 14 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{4}{17} - \frac{3}{14}\right)^2}{4+3} + \frac{\left(\frac{9}{17} - \frac{8}{14}\right)^2}{9+8} + \frac{\left(\frac{4}{17} - \frac{3}{14}\right)^2}{4+3} \right] \approx 0,06.$$

Критическое значение критерия  $\chi_{кр}^2 = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом,  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,06 < 5,99)$ , следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе статистически не значимо.

Аналогично применяя критерий  $\chi^2$  для двух других показателей (самооценка и способность к рефлексии) имеем  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,41 < 5,99)$  и  $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ , т.е.  $(0,79 < 5,99)$ . Следовательно, нулевая гипотеза принимается и подтверждает совпадение уровней сформированности показателей в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность совпадений уровней сформированности показателей в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе составляет 95%.

Данные, полученные при использовании критерия  $\chi^2$ , можно резюмировать как статистически не различающиеся и пригодные для проведения исследования.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, во-первых, отсутствие значительных различий в показателях исходного уровня сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете в КГ и ЭГ, во-вторых, недостаточную эффективность процесса подготовки бакалавров юриспруденции в университете, что указывает как на актуальность данного исследования, так и на необходимость внедрения в образовательный процесс университета модели и методики формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. Данные обстоятельства детерминировали формирующий эксперимент путем реализации всех этапов технологии

формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

По мнению В.И. Загвязинского, специфической чертой педагогического эксперимента выступает «возможность многократного воспроизведения изучаемых явлений в варьируемых условиях относительно точного измерения их параметров» [60, с.157]. Анализ научно-педагогической литературы по теме нашего исследования позволил выявить следующие варьируемые условия при проведении формирующего эксперимента:

- 1) образовательный процесс в ЭГ строился на традиционной модели, тогда как в КГ – на разработанной модели, механизмом реализации которой выступала технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете;
- 2) в отличие от КГ, обучающиеся ЭГ были информированы о факте, методике проведения педагогического эксперимента;
- 3) воспитательные воздействия в ЭГ имели направленность, соответствующую целям и задачам нашего исследования.

К не варьируемым условиям формирующего эксперимента отнесены:

- 1) одинаковый объем учебной информации в одинаковых временных рамках;
- 2) одинаковые условия проведения констатирующего эксперимента.

Помимо этого, сущность педагогического эксперимента предполагает осуществление сравнительного анализа КГ и ЭГ, которые должны быть сравнимы по базовым показателям равенства начальных условий, существенным с позиций исследования [29], что предполагает проверку их однородности.

Обучение студентов, входящих в КГ и ЭГ, на четвертом курсе совпало с завершающим этапом реализации технологии, следовательно, с завершающей стадией формирующего эксперимента и началом контрольного эксперимента с последующим описанием, и обработкой полученных данных.

Результаты сформированности показателей мотивационного критерия, отраженные в таблице 10, демонстрируют их рост. Так, с уверенностью можно говорить о наличии сформированной системы профессиональных мотивов в ЭГ у 71,4% обучающихся, в КГ у 23,5%. Наблюдается динамика и по показателю «Отношение к праву» с 21,5% до 64,3% в ЭГ. Результаты показателя «Удовлетворенность образовательным процессом университета» выросли с 7,1% до 78,6% в ЭГ и с 11,8% до 29,4% в КГ. Таблица 10 содержит данные, отражающие динамику благодаря переходу обучающихся с результатами низкого уровня на средний и высокий уровни.

Таблица 10.

Данные, отражающие динамику благодаря переходу обучающихся с результатами низкого уровня на средний и высокий уровни.

Показатели	Уровень сформированности мотивационного критерия					
	низкий		средний		высокий	
	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)
Иерархия профессиональных мотивов	1 5,9%	0 0%	12 70,6%	4 28,6%	4 23,5%	10 71,4%
Отношение к праву	1 5,9%	0 0%	13 76,5%	5 35,7%	3 17,6%	9 64,3%
Удовлетворенность образовательным процессом университета	1 5,9%	0 0%	11 64,7%	3 21,4%	5 29,4%	11 78,6%

Данные таблицы 10 подтверждены диаграммой 5.

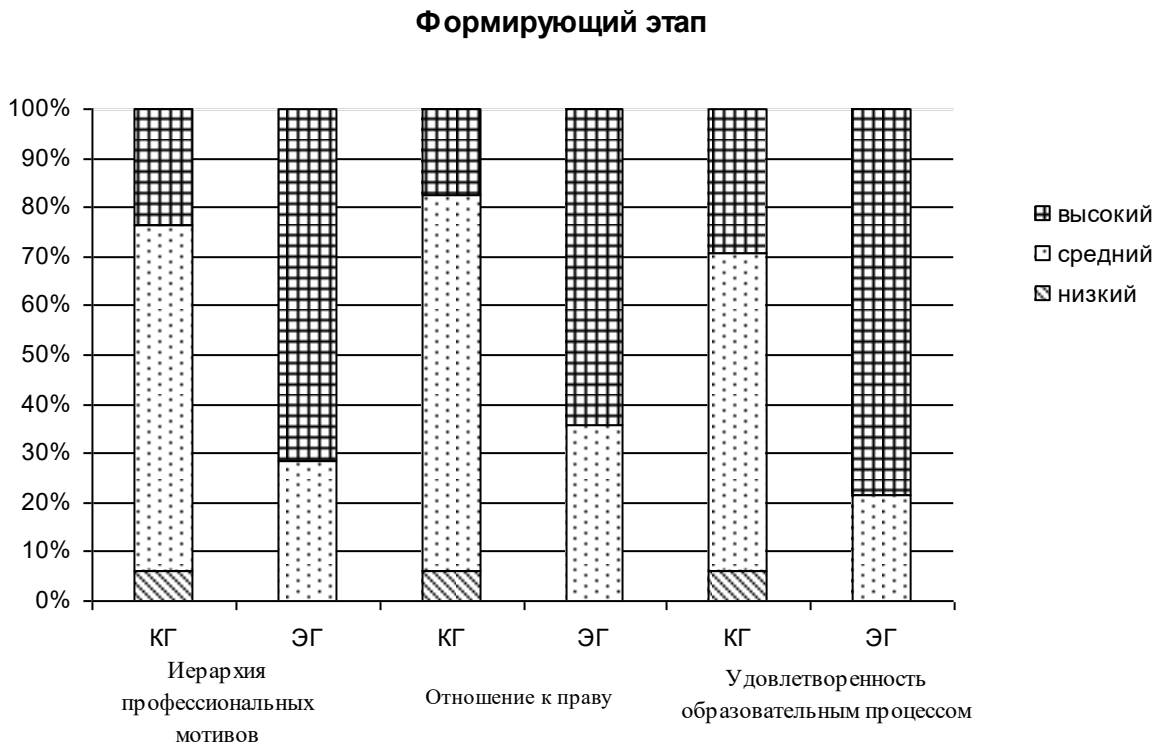


Диаграмма 5. Данные контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую ( $H_0$ ), согласно которой уровень сформированности показателей отличается незначительно в контрольной и экспериментальной группах и гипотезу ( $H_1$ ), согласно которой уровень сформированности показателей отличается значительно в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию  $\chi^2$ .

Вычислим эмпирическое значение  $\chi^2$  для данных исследуемых групп, полученных на формирующем этапе эксперимента. Подставляя данные таблицы 10 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 17 \cdot 14 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{1}{17} - \frac{0}{14} \right)^2}{1+0} + \frac{\left( \frac{12}{17} - \frac{4}{14} \right)^2}{12+4} + \frac{\left( \frac{4}{17} - \frac{10}{14} \right)^2}{4+10} \right] \approx 7,35.$$

Критическое значение критерия  $\chi^2_{кр.} = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом,  $\chi^2 > \chi^2_{кр.}$ , т.е.  $(7,35 > 5,99)$ , следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе статистически значимо. Аналогично, вычислим и для других показателей (отношение к праву и удовлетворенность образовательным процессом университета) имеем  $\chi^2 > \chi^2_{кр.}$ , т.е.  $(7,33 > 5,99)$  и  $\chi^2 > \chi^2_{кр.}$ , т.е.  $(7,60 > 5,99)$ .

Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность различий уровней сформированности показателей в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе составляет 95%. Более высокая результативность в экспериментальной группе не случайна, а является результатом разработанной модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии.

В отношении показателей содержательно-когнитивного критерия также отмечена динамика (таблица 11). В частности, данные показателя «Систематизация правовых знаний» в ЭГ увеличились с 0% до 50% на высоком уровне, на среднем – с 42,8% до 50%, в то время как в КГ на высоком уровне увеличились с 5,8% до 11,7%, на среднем – с 41,2% до 76,4%. Иначе дело обстоит с показателями «Знание основ профессиональной деятельности» и «Знание содержания профессиональной компетентности бакалавра юриспруденции». Например, в КГ знание основ профессиональной деятельности бакалавров юриспруденции на низком уровне составляет 35,2% (было 76,4%), в то время как в ЭГ на низком уровне – 7,1% (было 78,7%). Значительная часть данных респондентов КГ и ЭГ по описываемому показателю находятся на среднем уровне: КГ – 58,8% (было 17,7%), ЭГ – 57,1% (было 21,4%). На высоком уровне в КГ – 5,9% (было 5,9%), в ЭГ – 35,7% (было 0%). Анализ результатов показателя «Знание профессиональной

компетентности бакалавров юриспруденции» отражает схожую динамику с предыдущим показателем. Так, 9 обучающихся (52,9%) КГ не обладают знанием о содержании профессиональной компетентности (было 14 человек – 82,4%), а в ЭГ таковых не осталось – было 12 человек (85,8%), стало 0 человек (0%). Основная масса респондентов ЭГ по этому показателю находится на среднем уровне (71,4%), а 28,5% – на высоком. В КГ на среднем уровне – 47 %.

Таблица 11.

Показатели	Уровень сформированности содержательно-когнитивного критерия					
	низкий		средний		высокий	
	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)
Систематизация правовых знаний	2 11,8%	0 0%	13 76,5%	7 50,0%	2 11,7%	7 50,0%
Знание основ профессиональной деятельности	6 35,3%	1 7,1%	10 58,8%	8 57,2%	1 5,9%	5 35,7%
Знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции	9 53%	0 0%	8 47%	10 71,4%	0 0%	4 28,6%

Данные таблицы 11 подтверждены диаграммой 6.

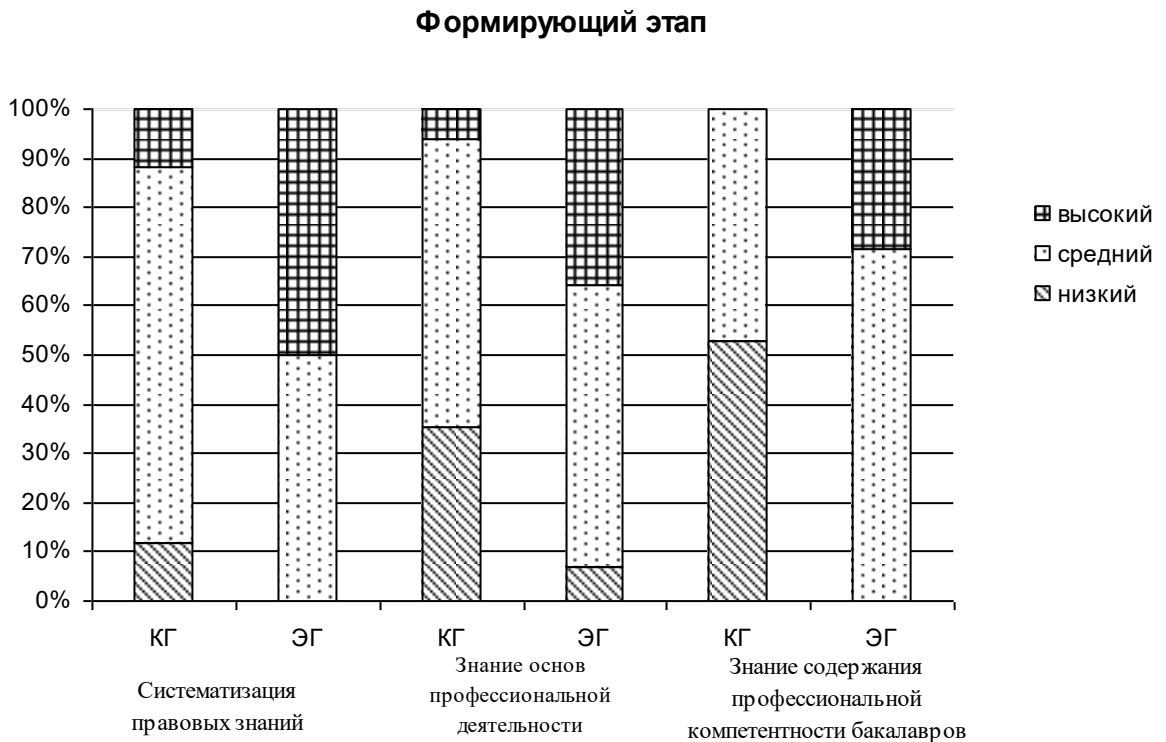


Диаграмма 6. Данные контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую ( $H_0$ ), согласно которой уровень сформированности показателей отличается незначительно в контрольной и экспериментальной группах и гипотезу ( $H_1$ ), согласно которой уровень сформированности показателей отличается значительно в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию  $\chi^2$ .

Вычислим эмпирическое значение  $\chi^2$  для данных исследуемых групп, полученных на формирующем этапе эксперимента. Подставляя данные таблицы 16 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 17 \cdot 14 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{2}{17} - \frac{0}{14}\right)^2}{2+0} + \frac{\left(\frac{13}{17} - \frac{7}{14}\right)^2}{13+7} + \frac{\left(\frac{2}{17} - \frac{7}{14}\right)^2}{2+7} \right] \approx 6,35.$$

Критическое значение критерия  $\chi_{кр.}^2 = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом,  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$ , т.е. ( $6,35 > 5,99$ ), следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе статистически значимо. Аналогично, вычислим и для других показателей (знание основ профессиональной деятельности и знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции) имеем  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$ , т.е. ( $6,23 > 5,99$ ) и  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$ , т.е. ( $13,05 > 5,99$ ).

Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность различий уровней сформированности показателей данного критерия в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе составляет 95%. Более высокая результативность в экспериментальной группе не случайна, а является результатом разработанной модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции.

Данные таблицы 12, отражающие динамику показателей практико-технологического критерия, указывают на значительное изменение деятельностной составляющей содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. В наличии резкое увеличение результатов по каждому показателю в ЭГ на высоком уровне (с 0% до 71,4%; с 0% до 57,2%; с 7,1% до 42,9%), в отличие от КГ. Для примера, результаты показателя «Способность применять правовые знания в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности» в ЭГ на констатирующем эксперименте зафиксированы на уровне 85,7% (низкий уровень), а контрольный срез на заключительной стадии формирующего эксперимента показал 7,1%. Относительно КГ результаты таковы: по указанному показателю на низком уровне было 82,4% стало 11,7, на высоком уровне – 11,7. По показателю «Способность



последовательно выполнять задания, выход за алгоритм» в КГ на низком уровне было 88,2% стало 29,4%, а на высоком уровне –5,8%.

Таблица 12.

Данные, отражающие динамику показателей практико-технологического критерия

Показатели	Уровень сформированности практико-технологического критерия					
	низкий		средний		высокий	
	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)
Способность осуществлять поиск и анализ правовой информации	1 5,9%	0 0%	12 70,6%	4 28,6%	4 23,5%	10 71,4%
Способность применять правовые знания в правотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности	2 11,7%	1 7,1%	13 76,6%	5 35,7%	2 11,7%	8 57,2%
Способность последовательно выполнять задания, выход за пределы алгоритма	5 29,4%	1 7,1%	11 64,7%	7 50%	1 5,9%	6 42,9%

Данные таблицы 12 подтверждены диаграммой 7.

### Формирующий этап

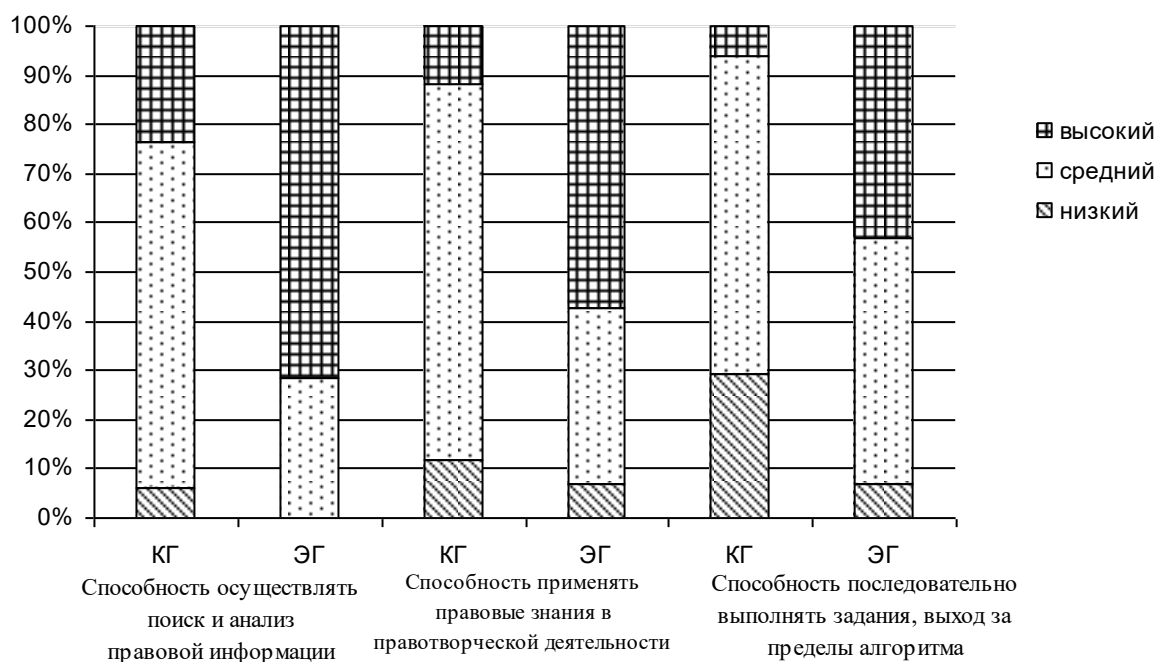


Диаграмма 7. Данные контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую ( $H_0$ ), согласно которой уровень сформированности показателей отличается незначительно в контрольной и экспериментальной группах и гипотезу ( $H_1$ ), согласно которой уровень сформированности показателей отличается значительно в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию  $\chi^2$ .

Вычислим эмпирическое значение  $\chi^2$  для данных исследуемых групп, полученных на формирующем этапе эксперимента. Подставляя данные таблицы 12 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 17 \cdot 14 \cdot \left[ \frac{\left( \frac{1}{17} - \frac{0}{14} \right)^2}{1+0} + \frac{\left( \frac{12}{17} - \frac{4}{14} \right)^2}{12+4} + \frac{\left( \frac{4}{17} - \frac{10}{14} \right)^2}{4+10} \right] \approx 7,35.$$

Критическое значение критерия  $\chi_{кр.}^2 = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ . Таким образом,  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$ , т.е.  $(7,35 > 5,99)$ , следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе статистически значимо. Аналогично, вычислим и для других показателей (способность применять правовые знания в правотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности и Способность последовательно выполнять задания, выход за пределы алгоритма) имеем  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$ , т.е.  $(7,27 > 5,99)$  и  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$ , т.е.  $(6,90 > 5,99)$ .

Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность различий уровней сформированности показателей данного критерия в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе составляет 95%. Более высокая результативность в экспериментальной группе не случайна, а является результатом разработанной модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Обобщенные результаты динамики показателей оценочно-рефлексивного критерия указывают на переход количества респондентов ЭГ с низкого уровня на средний и высокий по показателям «Стрессоустойчивость»: нервно-психическая устойчивость повысилась до 71,4% на высоком уровне, а по показателю «Самооценка» показатели демонстрируют преобладание адекватной самооценки, уход с низкого уровня. Показатель «Способность к рефлексии» показывает прирост на высоком уровне до 42,9% (было 7,1%), снижение на низком уровне с 50% до 14,2%. В КГ данные по низкому, среднему и высокому уровню всех показателей мало изменились (Таблица 13).

Таблица 13.

Показатели	Уровень сформированности оценочно-рефлексивного критерия					
	низкий		средний		высокий	
	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)	КГ (чел, %)	ЭГ (чел, %)
Стрессоустойчивость	2 11,7%	0 0%	11 64,7%	4 28,6%	4 23,5%	10 71,4%
Самооценка	2 11,7%	0 0%	8 47,1%	2 14,3%	7 41,2%	12 85,7%
Способность к рефлексии	5 29,4%	2 14,2%	11 64,7%	6 42,9%	1 5,9%	6 42,9%

Данные таблицы 13 подтверждены диаграммой 8.

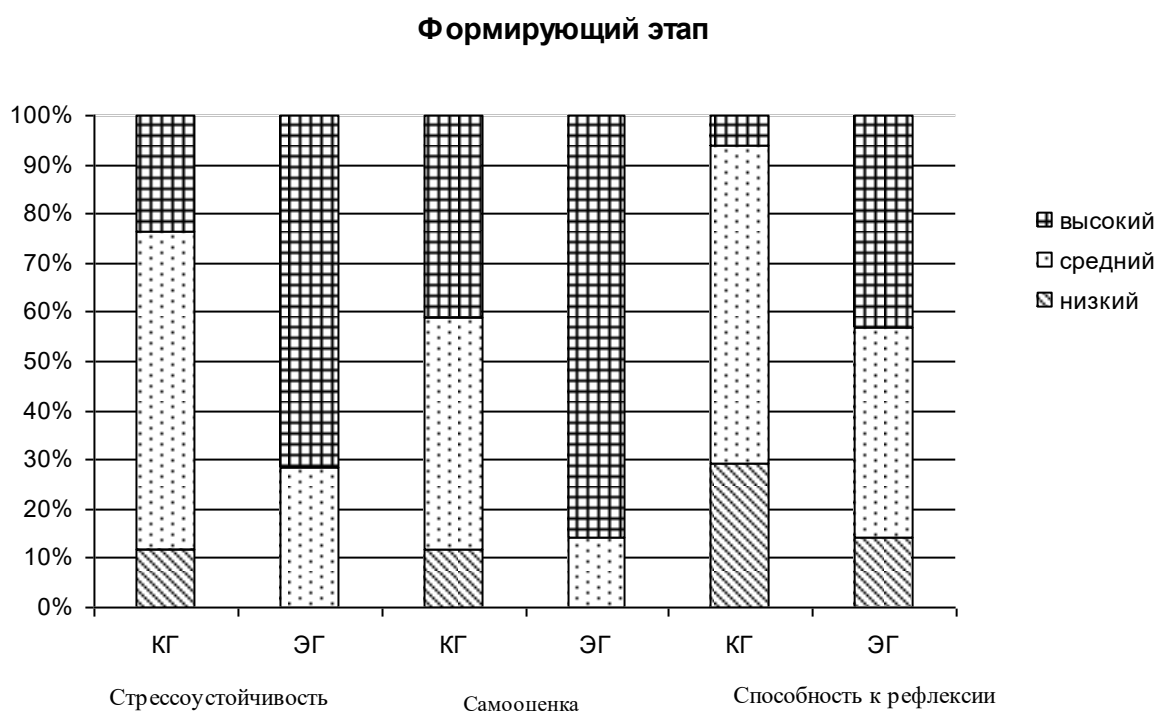


Диаграмма 8. Данные контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе

Для оценки предполагаемых результатов выдвинем две гипотезы: нулевую ( $H_0$ ), согласно которой уровень сформированности показателей данного критерия отличается незначительно в контрольной и экспериментальной группах и гипотезу ( $H_1$ ), согласно которой уровень

сформированности показателей отличается значительно в контрольной и экспериментальной группах на формирующем этапе эксперимента.

Проверка достоверности полученных результатов была осуществлена по критерию  $\chi^2$ .

Вычислим эмпирическое значение  $\chi^2$  для данных исследуемых групп, полученных на формирующем этапе эксперимента. Подставляя данные таблицы 13 в приведенную формулу, имеем:

$$\chi^2 = 17 \cdot 14 \cdot \left[ \frac{\left(\frac{2}{17} - \frac{0}{14}\right)^2}{2+0} + \frac{\left(\frac{11}{17} - \frac{4}{14}\right)^2}{11+4} + \frac{\left(\frac{4}{17} - \frac{10}{14}\right)^2}{4+10} \right] \approx 7,62.$$

Критическое значение критерия  $\chi_{кр.}^2 = 5,99$  для уровня значимости  $\alpha = 0,05$ .

Таким образом,  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$ , т.е.  $(7,62 > 5,99)$ , следовательно, различие результатов в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе статистически значимо. Аналогично, вычислим и для других показателей (самооценка и способность к рефлексии) имеем  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$ , т.е.  $(6,69 > 5,99)$  и  $\chi^2 > \chi_{кр.}^2$ , т.е.  $(6,09 > 5,99)$ .

Следовательно, нулевая гипотеза отклоняется и принимается альтернативная гипотеза о достоверных различиях в контрольной и экспериментальной группах.

Достоверность различий уровней сформированности показателей данного критерия в экспериментальной и контрольной группах на формирующем этапе составляет 95%. Более высокая результативность в экспериментальной группе не случайна, а является результатом разработанной модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили результативность формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, показывая положительную

динамику по всем критериям, продуктивность разработанной модели и реализуемой технологии.

Таким образом, проведенное теоретическое исследование и опытно-экспериментальная работа по реализации модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, позволили подтвердить гипотезу и решить задачи диссертационного исследования.

### **Выводы по параграфу 2.2**

Педагогический эксперимент намечает возможные пути преобразования существующей практики, разрабатывает способы преодоления недостатков, затруднений, конструирует новые методы и приемы педагогического воздействия, организывает их проверку опытным путем (М.Н. Скаткин).

Условиями эффективности педагогического эксперимента являются: анализ научной литературы; четкое формулирование задач, диагностического, оценочного инструментария; корректное определение объектов, временной интервал эксперимента; наличие обратной связи с объектами; доступность выводов.

Педагогический эксперимент включал констатирующий, формирующий, контрольный этапы.

В экспериментальной работе получили новый опыт в конкретных установленных условиях. В частности, данные констатирующего эксперимента зафиксировали такие состояния профессиональной подготовки бакалавров юриспруденции, которые актуализировали разработку специальных мер, направленных на формирование профессионально-личностного новообразования путем повышения результативности целенаправленной педагогической деятельности и расширения круга действий по приобретению опыта профессиональной деятельности студентами.

Разработанный критериально-оценочный аппарат определял уровень сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции – низкий, средний, высокий. Критерии и показатели соответствуют требованию оптимального отражения; полноты показателей; информативности; четкости и однозначности.

Варьируемые условия при проведении формирующего эксперимента образовательный процесс в ЭГ строился на традиционной модели, тогда как в ЭГ – на разработанной модели, механизмом реализации которой выступала технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете; в отличие от КГ, обучающиеся ЭГ были информированы о факте, методике проведения педагогического эксперимента; воспитательные воздействия в ЭГ имели направленность, соответствующую целям и задачам нашего исследования. Не варьируемые условия: одинаковый объем учебной информации в одинаковых временных рамках; одинаковые условия проведения констатирующего эксперимента.

На формирующем этапе педагогического эксперимента была реализована технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете, этапы которой соответствуют курсам обучения, в частности, профессионально-поисковый – первому курсу, профессионально-моделирующий – второму курсу, профессионально-проектировочный – третьему курсу, профессионально-преобразующий – четвертому курсу. Для каждого этапа технологии типично присутствие различных уровней сформированности исследуемого новообразования.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал высокое значение показателей сформированности правовой компетентности бакалавров юриспруденции в экспериментальной группе, в которой была реализована модель и практико-ориентированная технология формирования исследуемого новообразования. Рост показателей отмечается также и в контрольной группе, однако эти результаты ниже, чем в экспериментальной.

Проверка статистической значимости расхождений результатов контрольной и экспериментальной групп приведена в Таблице 13 и произведена посредством критерия  $\chi^2$ .

Таблица 13.

Проверка статистической значимости расхождений результатов контрольной и экспериментальной групп посредством критерия  $\chi^2$ .

Показатель	Этап	$\chi^2$	$\chi_{кр}^2$	Вывод о достоверности различий	
Иерархия профессиональных мотивов	Констатирующий	0,90	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	7,35		<0,05	Достоверно различимы
Отношение к праву	Констатирующий	2,28	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	7,33		<0,05	Достоверно различимы
Удовлетворенность образовательным процессом университета	Констатирующий	0,21	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	7,60		<0,05	Достоверно различимы
Систематизация правовых знаний	Констатирующий	0,85	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	6,35		<0,05	Достоверно различимы
Знание основ профессиональной деятельности	Констатирующий	0,89	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	6,23		<0,05	Достоверно различимы
Знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции	Констатирующий	0,87	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	13,05		<0,05	Достоверно различимы
Способность осуществлять поиск и анализ правовой	Констатирующий	0,86	5,99	>0,05	Различий нет



информации	Формирующий	7,35		<0,05	Достоверно различимы
Способность применять правовые знания в правотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности	Констатирующий	0,87	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	7,27		<0,05	Достоверно различимы
Способность последовательно выполнять задания, выход за пределы алгоритма	Констатирующий	1,93	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	6,90		<0,05	Достоверно различимы
Стрессоустойчивость	Констатирующий	0,06	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	7,62		<0,05	Достоверно различимы
Самооценка	Констатирующий	0,41	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	6,69		<0,05	Достоверно различимы
Способность к рефлексии	Констатирующий	0,79	5,99	>0,05	Различий нет
	Формирующий	6,09		<0,05	Достоверно различимы

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии, отражая повышение показателей всех критериев.

### **Выводы по второй главе**

Опытно-экспериментальная работа по апробации модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете позволяет сделать следующие выводы.

В целях апробации модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете обучающиеся экспериментальной группы были поэтапно активизированы посредством: а) методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации учения, а также методов контроля и самоконтроля в обучении; б) форм организации учебного процесса: лекции, практические занятия, самостоятельная работа, научно-исследовательская деятельность.

Практико-ориентированная технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции реализуется на четырех этапах, каждый из которых соответствует курсу обучения: профессионально-поисковый (1 курс), профессионально-моделирующий (2 курс), профессионально-проектировочный (3 курс), профессионально-преобразующий (4 курс).

Для оценки уровня сформированности профессиональной компетентности разработан критериально-оценочный аппарат. Показателями мотивационного критерия выступают иерархия профессиональных мотивов, отношение к праву, удовлетворенность образовательным процессом университета. Показателями содержательно-когнитивного критерия выступают: система правовых знаний, знание основ профессиональной деятельности, знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции. Показателями практико-технологического критерия выступают: способность осуществлять поиск и анализ правовой информации, способность применять правовые знания в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности. Показателями оценочно-рефлексивного критерия выступают: стрессоустойчивость, самооценка, способность к рефлексии.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал высокое значение показателей сформированности правовой компетентности бакалавров юриспруденции в экспериментальной группе, в которой была

реализована модель и практико-ориентированная технология формирования исследуемого феномена. Рост показателей отмечается также и в контрольной группе, однако эти результаты ниже, чем в экспериментальной.

Проверка статистической значимости расхождений результатов контрольной и экспериментальной групп произведена посредством критерия  $\chi^2$ .

Опытно-экспериментальной работой подтверждены теоретико-методологические основания построения модели и реализации практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработка теоретико-методологических основ, модели и технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете актуализирована требованиями общества и заказом государства к юристам, осуществляющим нормотворческую, правоприменительную, правоохранительную, экспертно-консультационную профессиональную деятельность.

Решение данной проблемы в теоретическом и практическом русле педагогики высшей школы, результаты осуществленной опытно-экспериментальной работы указывают на наличие положительной динамики в достижении поставленной цели диссертационной работы. Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, доказало необходимость разработанной модели, результативность реализованной практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Завершенное исследование делает возможным сформулировать следующие заключительные положения.

1. Основываясь на положениях компетентностного подхода, уточнено понятие «профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции», под которым понимается профессионально-личностное качество выпускника по направлению подготовки юриспруденция, проявляющееся в способности к эффективному решению профессиональных задач в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности.

Профессиональная компетентность бакалавров юриспруденции состоит из мотивационного (готовность выполнить профессиональную деятельность используя индивидуальные особенности и психофизиологические механизмы личности; желание проявить специфические личностные качества (ответственность, организованность и т.д.); намерение получить результаты решенных профессиональных задач), когнитивного (владение системой

правовых знаний; владение знанием о профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции; владение навыками развития когнитивных функций,) деятельностного (способности к проявлению опыта, полученного в результате формирования общекультурных компетенций ФГОС ВО №1511; способности к проявлению опыта, полученного в результате формирования общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО №1511; способности к проявлению опыта, полученного в результате формирования профессиональных компетенций ФГОС ВО №1511), рефлексивного (рефлексия; эмоционально-волевая регуляция поведения) структурных компонентов.

2. Формирование профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете на основе практико-ориентированной технологии, являясь динамичной системой, включающей цель, содержание, технологичную деятельность, критериально-оценочный аппарат, результат, отражено в целевом, содержательном, технологическом, критериально-оценочном, результативном блоках модели формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете.

Целевой блок модели содержит цель исследования и задачи: формирование системы правовых знаний; формирование способности применять правовые знания, умения в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности; формирование способности к саморегуляции, самооценке. Содержательный блок содержит проявление опыта получения знаний, опыта деятельности, опыта творчества, опыта отношения к себе, миру, профессии. Технологический блок отражает этапы формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в учебном и воспитательном процессах университета (профессионально-поисковый, профессионально-моделирующий, профессионально-проектировочный, профессионально-преобразующий этапы). Критериально-оценочный блок отражает мотивационный критерий (показатели: иерархия профессиональных мотивов,

отношение к праву, удовлетворенность образовательным процессом университета), содержательно-когнитивный (показатели: систематизация правовых знаний, знание основ профессиональной деятельности, знание содержания профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции), практико-технологический (показатели: способность осуществлять поиск и анализ правовой информации, способность применять правовые знания в нормотворческой, правоприменительной, правоохранительной, экспертно-консультационной деятельности), оценочно-рефлексивный критерий (показатели: стрессоустойчивость, самооценка, способность к рефлексии). Результативный блок указывает на имеющиеся уровни сформированности профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции на основе практико-ориентированной технологии: низкий, средний, высокий.

3. Критериально-оценочный аппарат формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции дает возможность корректно и обоснованно выявить уровни сформированности исследуемого новообразования в соответствии с разработанными показателями каждого критерия.

4. Практико-ориентированная технология формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете реализуется на четырех этапах. Профессионально-поисковый этап направлен на поиск способов формирования профессиональных мотивов, методов, способствующих выработке оптимального режима обучения, индивидуального стиля деятельности, методик по самоанализу познавательной активности, эффективности деятельности, резервов по их применению с последующим анализом результатов. Профессионально-моделирующий этап технологии направлен на моделирование ценностной шкалы и мотивации, системы знаний фундаментальных правовых дисциплин, основ системы знаний о нормативно-правовой базе профессиональной юридической деятельности; основ знания о содержании профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции;

индивидуального стиля деятельности в самостоятельной и групповой работе; системы отслеживания стрессоустойчивости, деятельности по регуляции поведения. Профессионально-проектировочный этап направлен на проектирование системы профессиональных мотивов; системы знаний отечественного и зарубежного материального и зарубежного материального и процессуального права; общей системы знания о нормативно-правовом обеспечении профессиональной деятельности в юридической сфере; детализации знаний в одной – двух профессиональных сферах юридической деятельности; сферы расширения навыков решения задач по образцу; деятельности, характеризующейся нестандартными условиями. Профессионально-преобразующий этап направлен на преобразование модели профессиональных мотивов в реальную, устойчивую личностную структуру; проекта профессиональных целей в осознанную цель профессиональной деятельности; системы знания конкретных отраслей отечественного и зарубежного права в форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности, теоретического знания правовой базы профессиональной юридической деятельности в конкретной ее сфере в «личностное знание»; индивидуального стиля учебной деятельности в деятельность максимально приближенную к реальной профессиональной юридической деятельности в одной из ее сфер; нахождению некоторых новых путей решения задач; программы саморазвития в реальную деятельность по формированию профессиональной компетентности на основе практико-ориентированной технологии.

5. Ранжированные по качественному проявлению профессиональной компетентности показатели каждого из разработанных критериев обеспечили возможность выявления уровней ее сформированности: низкий, средний, высокий.

6. Апробация модели и практико-ориентированной технологии формирования профессиональной компетентности бакалавров юриспруденции в университете показала положительную динамику по всем

показателям сформированности профессиональной компетентности, что детерминирует определение дальнейшего ее развития.



### Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Азизова, Н.Р., Савотина Н.А., Бочаров М.И., Зенкина С.В. Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность: учебное пособие для вузов / Н.Р. Азизова, Н.А. Савостина, С.В. Зенкина. – Москва: изд-во Юрайт, 2019. – 162 с.
3. Алдашева, А.А. Профессиональная компетентность: понятие и структура / А.А. Алдашева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 4 (109). – С.121-128.
4. Алдошина, М.И. Организация самостоятельной работы по истории педагогики и образования: учебное пособие / М.И. Алдошина. – Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. – 2017. – 171 с.
5. Алдошина, М.И. Формирование этноэстетической культуры: методология, модель, методика: монография / М.И. Алдошина. – М.: Изд-во МГОУ. – 2008. – 263 с.
6. Алипулатова, Н.С. Практика организации лекционных и семинарских занятий на кафедре теории и методики обучения иностранным языкам / Н.С. Алипулатова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2011. – №1 (14). – С. 100-104.
7. Алферова, Г.В. Формирование у студентов педвуза готовности к профессиональному общению с родителями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.В. Алферова. – Волгоград: АГПИ, 1996. – 178 с.

8. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1980. — (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР)
9. Андриенко, А.С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография / А.С. Андриенко. — Чебоксары: ИД «Среда» 2018. — 92с. doi:10.31483/r-22120
10. Антюхов, А.В., Фомин Н.В. Теоретическая модель формирования профессиональной компетентности выпускника вуза / А.В. Антюхов, Н.В.Фомин // Вестник Брянского государственного университета. — 2011. — № 4. — С. 28-31.
11. Афанасьев, В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев // Вопросы философии. — 1973.— № 6. — С.98-111.
12. Бабанский, Ю.К., Журавлев В.И., Рогов В.К. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Рогов. — М.: Просвещение, 1988. — 239 с.
13. Багдасарян, И.С., Алмабекова О.А. Модель формирования и развития профессиональной коммуникативной компетенции менеджера / И.С. Багдасарян, О.А. Алмабекова // International Journal of Applied & Fundamental Research. — 2014. — №10. — С. 48-52.
14. Байденко, В.И. Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия / В.И. Байденко // Высшее образование в России. — 2018. —Т. 27. —№ 11. —С. 136-148. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-136-148>
15. Байденко, В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — 2006. — 112 с.
16. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие / В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — 2006. — 71 с.

17. Балаянц, М.С. Сущность ценностного подхода к праву / М.С. Балаянц // История Государства и права. - 2007. – №3. – С. 38-40.
18. Бальжиев, Б.А. К проблеме формирования профессиональных компетенций будущих юристов в процессе обучения в вузе / Б.А. Бальжиев // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. – №1. С.12-16.
19. Башкирова, О.Н. Формирование готовности студентов педвуза к использованию воспитательных возможностей учебного процесса: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Н. Башкирова. – Калуга, 2008. – 184 с.
20. Белослудцева, Н.В. Педагогическая модель формирования готовности студентов учреждений СПО к профессиональной деятельности в условиях моногорода / Н.В. Белослудцева// Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – Т.8. – №4. – С. 38-55.
21. Берг, Н.А., Дегтярева Н.А. Деловая игра как средство организации познавательной деятельности студентов в вузе / Н.А. Берг, Н.А. Дегтярева // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2016. – № 4. – С. 60-66.
22. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989.– 192 с.
23. Блауберг, И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Изд-во «Наука», М. 1973. – 270 с.
24. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. №1. – С.33-44.
25. Болбаков, Р.Г. Анализ когнитивности в науке и образовании / Р.Г. Болбаков // Перспективы науки и образования. – 2014. – №4 (10). –С.15-19.
26. Бордовская, Н.В. Педагогическая системология: постановка проблемы / Н.В. Бордовская // Педагогика, 1998. – № 8. – С.25-34.
27. Бордовская, Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

28. Булычев, И.И. О сущности, форме и содержании категории «структура» / И.И. Булычев // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 1998. – №2. – С. 3-10.
29. Введение в научное исследование по педагогике / [Ю. К. Бабанский и др.]; Под ред. В. И. Журавлева. – М. : Просвещение, 1988. – 237 с.
30. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С.51-55.
31. Величковский, Б.В., Козловский С.А., Вартанов А.В. Тренировка когнитивных функций: перспективные исследования в России / Б.В. Величковский, С.А. Козловский, А.В. Вартанов // Национальный психологический журнал. – 2010. – №1. – С. 122-127.
32. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий. - М.: Логос, 2009. - 339 с.
33. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
34. Виленский, В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание второе / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
35. Виленский, М.Я. Физическая культура в научной организации процесса обучения в высшей школе: учебное пособие / М.Я. Виленский. – М.: Просвещение, 1982. – 156 с.
36. Вишневская, С.Л. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности юриста в системе высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Л. Вишневская. – Ижевск, 2006. – 201 с.

37. Воскресенская, Е.В. Проблема качества юридического образования в современной России / Е.В. Воскресенская // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №2. – С.167-170.
38. Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 г // Международное публичное право: Сб. документов. М.: БЕК, 1996. –Т.1. – 132 с.
39. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т.4. / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982-1984 – 433 с.
40. Галустян, О.В., Радченко Л.А., Плешаков М.А., Пальчикова Г.С. Понятия компетенции и компетентности в современной педагогике / О.В. Галустян, Л.А. Радченко, М.А. Плешаков, Г.С. Пальчикова // Гуманитарные науки. – 2019. – №2. – С. 10-14.
41. Гантемирова, З.Э. Формирование коммуникативной компетентности юриста средствами эффективных форм и технологий взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / З.Э. Гантемирова. – Махачкала, 2016. – 167 с.
42. Гараев, М.И. Алгоритм проектирования нравственно формирующего компонента учебного модуля по программам бакалавриата юриспруденции / М.И. Гараев //Казанский педагогический журнал. – 2019. – №1. – С.85-88.
43. Гараев, М.И. Моделирование формирования профессионально-этической компетентности будущих бакалавров юриспруденции / М.И. Гараев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 3 (70). – С. 50-54.
44. Гедулянова, Н.С., Митяева А.М. Профессиональная научно-исследовательская деятельность выпускников вузов / Н.С. Гедулянова, А.М. Митяева // Образование и общество. – 2016. – № 3 (98). – С.8-14.
45. Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б.А. Глинский. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 248 с.

46. Голдановская, И.Б. Педагогические факторы формирования коммуникативных компетенций у студентов высших учебных заведений юридического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Б. Голдановская. – Псков, 2008. – 218 с.

47. Гонеев, А.Д. Формирование готовности к организации воспитательной деятельности в образовательном учреждении / А.Д. Гонеев // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 1 (45). – С. 136-139.

48. Горбунова, Н.В., Мамонько О.В., Глузман Я.А. Моделирование практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования / Н.В. Горбунова, О.В. Мамонько // Гуманитарные науки. – 2019. – № 4. – С. 127-133.

49. Горляков, П.Ю. Понятие компетентности и особенности профессионально-ориентированного обучения иностранному языку/ П.Ю. Глоляков // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2010. – №3 (16). – С.119-123.

50. Григоров, С.Ю., Амаду С., Федюнин Д.П. К вопросу о сущности профессиональной компетентности / С.Ю. Григоров, С. Амаду, Д.П. Федюнин // Территория науки. – 2017. – №1. – С.24-27.

51. Губин, В.А., Гайворонская И.Б., Сидорова И.А. Учебные мотивы и успешность обучения студентов университета: сущность, содержание и динамика взаимообусловленности / В.А. Губин, И.Б. Гайворонская, И.А. Сидорова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2017. – №2 (74) С. 196-200

52. Дахин, А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – №1 (3). –Т.2. –С.11-20.

Деркач, А.А. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих: учеб. пособие / В.В. Воронин, А.А. Деркач, И.А. Жук и др. Под общ. ред. А.А. Деркача; Рос.Акад. Гос. Службы при Президенте РФ. – 2-е изд., перераб и доп. – М., 2007. – 164 С.

53. Дубнякова, А.И. Теоретические подходы к исследованию мотивов профессиональной деятельности А.И. Дубнякова // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2008. – №3 (34). – С.226-230.

54. Дьяченко, Н.В. Методические особенности подготовки лекции в вузе / Н.В. Дьяченко // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – №V1. – 0,5 п.л.

55. Жафяров, А.Ж. Компетентностный подход: непротиворечивая теория и технология / А.Ж. Жафяров // Science for Education Today. – 2019. – №2. – Т.9. – С. 83-94 DOI: 10.15293/2658-6762.1902.06

56. Жукатинская, Е.Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Н. Жукатинская. – Ставрополь, 2008. – 226 с.

57. Жукова, И.А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. / И.А. Жукова. – Москва, 2011. – 22 с.

58. Загвязинский, В. И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования [Электронный ресурс] // Докл. на ученом совете Тюменского гос. ун-та. 2010. Систем. требования: Microsoft Word. - Режим доступа: <http://www.utmn.ru/docs/2241.doc> (дата обращения 10.06.2020).

59. Загвязинский, В.И., Атаханов Р. Методология и методы психологопедагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.

60. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Электронный ресурс] URL: <https://nashaucheba.ru/v17085/> (дата обращения 28.12.2020)
61. Заде, Л. Основы нового подхода к анализу сложных систем и процессов принятия решений / Л. Заде // Математика сегодня. – 1974. – С.5-49.
62. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Е.С. Заир-Бек. – СПб, 1995. – 440с.
63. Зайцева, С.Е. Формирование коммуникативной компетентности юриста в системе высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.С. Зайцева. – Москва, 2005. – 254 с.
64. Зеер, Э.Ф. Дидактические конструкты психологии профессионального образования: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2012. – 125 с.
65. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С.16-31.
66. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя / М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 40 с.
67. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – №2. – С.7-14.
68. Зимняя, И.А. Осваиваем социальные компетентности / И.А. Зимняя. – Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 591 с.



69. Зинзюк, Л.А. Профессиональная компетентность: социально-психологические особенности формирования у будущих врачей [Электронный ресурс] URL: [http://www.rusnauka.com/33\\_DWS\\_2010/33\\_DWS\\_2010/Psihologia/53779.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_DWS_2010/33_DWS_2010/Psihologia/53779.doc.htm) (дата обращения 13.01.2021)

70. Ибрагимова, З.Н. Формирование правовой культуры старших подростков в условиях школы-интерната: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тверь, 2013. – 24 с.

71. Ивлиева, И.А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.А. Ивлиева. – СПб., 1998. – 471 с.

72. Игумнова, О.В. Роль методов формирования сознания и их применение в рамках контактной аудиторной работы с обучающимися ведомственных вузов / О.В. Игумнова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2018. – №1(37). – С. 66-76.

73. Илларионова, И.А. Формирование профессиональной компетентности журналистов в высших учебных заведениях: дис. ... канд. пед наук: 13.00.08 / И.А. Илларионова. – Москва, 2009. – 290 с.

74. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 512 с.

75. Ильязова, М.Д. Концепция формирования профессиональной компетентности студентов-социологов / М.Д. Ильязова // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2008. – №4 (45). – С.227-233.

76. Канина, Е.Н, Глазков, А.В., Подлиняев, О.Л. Стили педагогических коммуникаций в образовательной среде современного вуза / Е.Н. Канина, А.В. Глазков, О.Л. Подлиняев // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 6. – С.4-7.

77. Капустин, А.Я. Современные проблемы юридического образования / А.Я. Капустин // Вестник РУДН сер. Юридические науки. – 2004. №2. – С. 127-137.

78. Киргинцев, М.В., Нечаев, С.А. Формирование профессиональной компетентности специалистов в дидактических информационных средах / М.В. Киргинцев, С.А. Нечаев // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – №3(22). – С.102-105.

79. Кифа, Л.Л., Непрокина, И.В. Модель формирования профессиональной компетенции в области кадрового менеджмента / Л.Л. Кифа, И.В. Непрокина // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 1 (15). – С. 356-359.

80. Кларин, М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М., 1989.

81. Клентак, Л.С., Лукина, Т.В. Активизация самостоятельной работы студентов путем формирования портфолио / Л.С. Клентак, Т.В. Лукина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – №2 (2). – Т.16. – С. 311-314.

82. Ковешникова, Н.А., Ковешникова, Е.Н., Ковешников, П.А. Использование методов активного обучения в подготовке магистров дизайна в вузе / Н.А. Ковешникова, Е.Н. Ковешникова, П.А. Ковешников // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 4 (81). – С.346-348.

83. Кожевникова, А.А. Лекция-визуализация в учебном процессе / А.А. Кожевникова // Язык. Культура. Коммуникации. – 2015. – № 1 (3). – С.2.

84. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 1999. – 242 с.

85. Колесникова, Л.И. Совместное проектирование образовательного процесса педагогического колледжа как фактор развития профессиональной

компетентности его преподавателей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.И. Колесникова. – Иркутск, 2002. – 213 с.

86. Комарова, Э.П. Формирование социальной компетентности учащихся в воспитательном процессе в профессиональных лицах: монография / Э.П. Комарова. – Воронеж: Изд-во «Научная книга», 2011. – 165 с.

87. Комарова, Э.П., Фетисов, А.С. Интеллектуально-эмоциональное развитие педагога на основе контекстно-сетевой технологии в системе повышения квалификации / Э.П. Комарова, А.С. Фетисов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – №3. – С. 35-38.

88. Коммюнике Европейской конференции министров, ответственных за высшее образование от 20 мая 2005 г. // Правовое обеспечение образовательной деятельности: Сб. документов. Ч. 1: Нормативные правовые и иные акты в области образовательной деятельности / Под ред. А.А. Шалуса. М.: АТиСО, 2008. – 79 с.

89. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (ETS №165) от 11 апреля 1997 г. // Бюллетень международных договоров. – 2000. – №11. – С. 45-46.

90. Кондрашев, А.А. Проблемы современного юридического образования в контексте реформы высшего образования в Российской Федерации: итоги и перспективы / А.А. Кондрашев // LEX RUSSICA. – 2018. – № 1 (134). – С. 144-156. DOI:10.17803/1729-5920.2018.134.1.144-156

91. Корнетов, Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г.Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С.43-49.

92. Косянова, О.М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О.М. Косянова. – Москва, 2008. – 517 с.

93. Котлярова, И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ, Серия «Образование. Педагогические науки» – 2019. – Т.11, №1. – С.6-20. DOI: 10.14529/ped.190101
94. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В.Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
95. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина – М.: Высш. шк., 1990. – 117 с.
96. Кузьмина, Н.В., Паутова, Л.Е., Жаринова, Е.Н. Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя / Н.В. Кузьмина, Л.Е. Паутова, Е.Н. Жаринова // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. –Т.9. – Вып. 1 (33). – С. 4-12. DOI: <http://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-1-4-12>
97. Кулантаева, И.А. Формирование информационной компетентности студентов-юристов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.А. Кулантаева. – Оренбург, 2004. – 199с.
98. Кустова, А.П. Профессиональная компетентность психолога орагнов внутренних дел: автореф . дис. ... канд. псих. наук: 19.00.06 / А.П. Кустова. – СПб., 2011. – 23с.
99. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. –№5. – С. 3-12.
100. Лебедев, О.Е. Размышления о целях и результатах / О.Е. Лебедев // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С.7-24.
101. Левковская, Я.В. Формирование профессиональной компетентности будущих переводчиков в вузе на основе акмеологического подхода: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.08 / Я.В. Левковская. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.

102. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М., Политиздат, 1977. – 304 с.

103. Леонтьев, А.Н. Системно-смысловая природа и функции мотива / А.Н. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. – 1993. – № 2. – С. 73-81.

104. Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования [Электронный ресурс] URL:// [https:// rcde.ru/method/940](https://rcde.ru/method/940). (дата обращения 14.05.2020)

105. Лидерс, А.Г., В. Хеннинг Мотивы учения у школьников / А.Г. Лидерс // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С.161-162.

106. Лушникова, О.Л. Социальный заказ школе / О.Л. Лушникова // Интеграция образования. – 2016. – №4. – Т.20. – С.542-556.

107. Львова, Н.В. Производственная практика как средство формирования профессиональной компетентности будущего юриста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Львова. – Волгоград, 2009. – 25 с.

108. Магомедова, Т.И. Формирование русскоязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов юридического профиля в условиях полиязычия: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т.И. Магомедова. – Махачкала, 2009. – 54 с.

109. Макаренко, А.С. Собрание сочинений в 4т. Т.1. / А.С. Макаренко – М.: Правда, 1987. – 346 с.

110. Макарова, О.А. Реализация ситуационного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих юристов в вузе (на примере иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А. Макарова. – Ульяновск, 2019. – 238 с.

111. Макарова, О.Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О.Ю. Макарова // Фундаментальные исследования. – 2013. – №1 (часть3). – С.348-351.

112. Макеева, В.С. Проектирование и конструирование работы студентов в условиях дистанционного обучения / В.С. Макеева // Материалы междун. науч.-практ конф., посвященной памяти профессора В.Н. Зуева «Стратегия формирования здорового образа жизни населения средствами физической культуры и спорта: актуальные вызовы и ответы». – Тюмень, 2020. – С.199-202.

113. Маковская, Э.Н. Профессионально-личностная подготовка студентов технического вуза средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Э.Н. Маковская. – Калуга, 2004. – 211 с.

114. Малько, А.В., Липинский, Д.А., Саломатин, А.Ю. Проблемы реализации правовой политики в сфере интернационализации высшего юридического образования / А.В. Малько, Д.А. Липинский, А.Ю. Саломатин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия:Право.– 2019. – Т.10. Вып. 1. – С. 55-71. 1:55-71. <https://doi.org/10.21638/spbu.14.2019.104>

115. Мальцева, С.Н. Актуальные проблемы современного юридического образования / С.Н. Мальцева // Образование и наука в России и за рубежом. – 2019. – №3 (51). – С. 453-458.

116. Мамонтова, С.Н. Прикладная юридическая психология / С.Н. Мамонтова. – М.2002. – 898 с.

117. Манько, Н.Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения Н.Н. Манько // Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований. – 2009. – № 8 (65). – С.10-30.

118. Маркарова, К.Э. Формирование конфликтологической компетентности будущих юристов в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед наук: 1.300.08 / К.Э. Маркарова. – Сыктывкар, 2009. – 25 с.

119. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. –1990. – №8. – С.82-88

120. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междун. гуманитар. Фонд «Знание», 1996. – 308 с.
121. Маркова, А.К. Психология мотивации учения / А.К. Маркова. – М.: Просвещение. – 1983. – 192 с.
122. Маркова, А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А.К. Маркова // Вопросы психологии – 1980. – №5. – С. 47-59.
123. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
124. Масловская, С.В., Фомина, М.В. Здоровье как фактор развития профессиональной компетентности педагога / С.В. Масловская, М.В. Фомина // Вестник ОГУ. – 2009. – № 1. – С. 81.
125. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах от 16 декабря 1966 г. // М Международное публичное право: Сб документов. М.: БЕК, 1996. –Т.1. – С. 34-36
126. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград «Перемена», 1995. – 152 с.
127. Мурованая, Н.Н. Модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в области дошкольного и начального общего образования: концептуальные и технологические основы / Н.Н. Мурованая // Гуманитарные науки. – 2020. – № 1. – С. 60-64.
128. Нигматуллина, Э.Н. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности юриста по направлению подготовки «Международные отношения»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Э.Н. Нигматулина. – Йошкар-Ола, 2014. – 28 с.
129. Никитина, Н.И., Галкина, Т.Э., Комарова, Е.В. Квалиметрический мониторинг в системе непрерывного профессионального образования: междисциплинарный контекст / Н.И. Никитина, Т.Э. Галкина, Е.В. Комарова // Человеческий капитал. – 2013. – №4 (52). – С.100-105.

130. Николаев, В.А., Селезнев, В.М. Блокчейн и цифровое будущее. Обещания новой технологии против реальности / В.А. Николаев, В.М. Селезнев // Аудит. – 2019. – № 2. – С.38-42.

131. Николашкина, В.Е. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в социокультурной образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / В.Е. Николашкина. – Великий Новгород, 2017. – 251с.

132. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. - М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67с.

133. «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 2 мая 2015 г. №122-ФЗ

134. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» Указ Президента РФ <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425>

135. «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» Приказ Министерства образования и науки РФ 15.02 2005 г. №40

136. «Об изменениях в действующие ГОС подготовки магистра» письмо Министерства образования и науки РФ от 01.01.01 № 03-749 // Администратор образования. – 2007. – №17. – С.59-60

137. «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц» приказ Министерства образования и науки РФ от 29.07.2005 г. № 215

138. «Об образовании в Российской Федерации» Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ

139. «Об образовательных учреждениях высшего профессионального образования, участвующих в инновационной деятельности по переходу на систему зачетных единиц» приказ Министерства образования и науки РФ от



03.04.2006 г. №77 // Официальные документы в образовании. – 2006. –№12. – С. 82-84

140. «Об утверждении профессионального стандарта «Следователь-криминалист» Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 23 марта 2015 г. № 183 н <https://base.garant.ru/70968812/>

141. «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по конкурентному праву» Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 9 октября 2018 г. № 625н <https://base.garant.ru/72093058/>

142. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция» приказ Минобрнауки России от 01.12.2016 г. № 1511.

143. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция» приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 13 августа 2020 г. № 1011.

144. Образцов, И.В., Половнев, А.В. Удовлетворенность студентов качеством обучения в вузе: социологический анализ на примере МГЛ / И.В. Образцов, А.В. Половнев // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. – 2017. – Вып.2 (786). – С.221-240.

145. Образцов, П.И., Косухин, В.М. Дидактика высшей военной школы: Учебное пособие / П.И. Образцов, В.М. Косухин. – Орел: Академия Спецсвязи России, 2004. – 317 с.

146. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М.: «А ТЕМП», 2004. – 944 с.

147. Околелов, О.П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития / О.П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994.– № 2. – С. 45-50.

148. Оконешникова, О.В. Модель в психологическом исследовании / О.В. Оконешникова. – Мурманск: МГТУ, 2014. –147 с.

149. Онищенко, Н.Э. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов: монография / Н.Э. Онищенко. – Ижевск, 2010. – 221 с.

150. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / И.П. Павлов. – М.: Наука, 1973. – 661 с.

151. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. С.И. Самыгин / С.И. Самыгин. – Ростов н/Дону: Феникс, 1998. – 544 с.

152. Педагогика: Учеб пособие для студентов пед ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1988. – 479 с.

153. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-изд. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 512 с.

154. Педагогический словарь: учеб пособие для студ. высш. учеб. завед / В.И. Загвязинский, А.Ф. Факирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Факировой. – М.: Академия, 2008

155. Петроченко Е.Н. Основные проблемы развития юридического образования в Российской Федерации / Е.Н. Петроченко // Территория науки. – 2014. – № 5. – С.35-41.

156. Пимонов, Р.В. Технологический подход к организации дистанционного обучения в условиях повышения квалификации военных специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.В. Пимонов. – Орел, 2007. – 225 с.

157. Писарева, С.А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ С.А. Писарева. – СПб., 2005. – 425 с.

158. Подласый, И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

159. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.

160. Пономарева, Е.А. Критерии и показатели оценки педагогической деятельности / Е.А. Пономарева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2009. – №5. – С.44-47.

161. Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ 2021 [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_382666/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382666/)

162. Правдюк, В.Н., Овсянникова, О.А. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя как условие успешности реализации педагогического процесса в вузе / В.Н. Правдюк, О.А. Овсянникова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – №2 (46). – С.303- 309.

163. Прахова, М.Ю., Коловертнов, Г.Ю., Шаловников, Э.А. О месте тестирования как инструмента оценки знаний в вузе / М.Ю. Прахова, Г.Ю. Коловертнов, Э.А. Шаловников // Высшее образование в России. – 2012. – №7. – С.113-116.

164. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении профессионального стандарта "Юрист" (подготовлен Минтрудом России 27.03.2020 г.) <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1645628298&tld=ru&lang=ru&name/>

165. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжников. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

166. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

167. Рамазанова, П.К., Гаджиева, Э.А. Пути оптимизации юридического образования в современной России / П.К. Рамазанова, Э.А. Гаджиева // Самарский научный вестник. – 2016. – № 1 (14). – С. 185-189.

168. Рекомендации Болонского семинара по академическому признанию дипломов и системам кредитов в контексте образования в течение всей жизни. Прага, 5-7 июня 2003 г. // Правовое обеспечение образовательной деятельности: Сб. документов. Ч. 1: Нормативные правовые и иные акты в области образовательной деятельности / Под ред. А.А. Шалуса. М.: АТиСО, 2008. – 135 с.

169. Рубинштейн, Л.С. Мир и человек / Л.С. Рубинштейн [Электронный ресурс] URL: <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document55.pdf> (дата обращения 30.11.2020)

170. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии / Л.С. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

171. Рудько, Е.А. Формирование в вузе основ профессионально-математической компетентности специалистов юридического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Рудько. – Москва, 2012. – 199 с.

172. Савельева, С.С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза: монография / С.С. Савельева. – Воскресенск «Позитив»: РосНОУ, 2012. – 220 с.

173. Свидерский В. И.О диалектике элементов и структуры в объективном мире и в познании / В.И. Свидерский. – Москва: Соцэкгиз, 1962. – 275 с.

174. Свиаренко, В.Г. Педагогическое моделирование как метод научного исследования и метод продуцирования / В.Г. Свиаренко // Современные научные исследования и инновации / В.Г. Свиаренко. – 2017.

– № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2017/10/84392> (дата обращения: 21.12.2020).

175. Седаева, Л.С. Технологический подход к процессу обучения в профильных образовательных учреждениях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.С. Седаева. – Ижевск, 2006. – 211 с.

176. Седов, Л.И. Методы подобия и размерности в механике / Л.И. Седов. – М.: Изд-во Наука, 1977. – 440 с.

177. Сезонова, Т.В. Дистанционное обучение криминалистике и развитие личности будущих юристов / Т.В. Сезонова // Образование и общество. – 2021. – №2. – С. 87-94.

178. Сезонова, Т.В. Имитационно-профессиональные игры как элемент практико-ориентированного подхода в обучении криминалистике в ведомственном вузе МВД / Т.В. Сезонова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – №1 (90). – С. 253-256.

179. Секлетов, А.В. Формирование аналитической компетентности юридических кадров в процессе подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Секлетов. – Самара, 2015. – 199с.

180. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

181. Селютин, В.Д., Яремко, Н.Н., Журавлева, Е.Г. Формирование системного и критического мышления студентов вуза при обучении математике / В.Д. Селютин, Н.Н. Яремко, Е.Г. Журавлева // Образование и общество. – 2019. – № 1 (114). – С.34-42.

182. Семитко, А.П. Проблемы подготовки юристов в контексте новых образовательных стандартов / А.П. Семитко // Педагогическое образование в России. – 2012. – №6. – С. 124-130.

183. Сергеева, В.П., Грибкова, Г.Н., Милькевич, О.А. Модель подготовки кадров для учреждений социокультурной сферы / В.П. Сергеева, Г.Н. Грибкова, О.А. Милькевич // Гуманитарные науки. – 2019. – № 3. – С. 49-54.

184. Сергеева, Ю.С. Формирование у студентов – будущих бакалавров юриспруденции компетентности в сфере противодействия коррупции: дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Ю.С. Сергеева. – Москва, 2018. – 220 с.

185. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – Логос, 2012. – 448 с.

186. Сивцева, А.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих врачей в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.С. Сивцева. – Ялта, 2020. – 251 с.

187. Сидорова, М.В. Ключевые подходы к формированию профессиональной компетентности обучающихся в условиях ведомственного профессионального образования / М.В. Сидорова // Право и образование. – 2018. – №1. – С. 60-68.

188. Синюков, В.Н. Юридическое образование в контексте российской правовой культуры / В.Н. Синюков // Журнал российского права. – М.: «Норма», 2009. – №7. – С. 31-44.

189. Ситников, С.А., Котряхов, Н.В. Роль практической деятельности в процессе формирования ключевых компетенций будущих юристов / С.А. Ситников, Н.В. Котряхов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2009. – №4. – С.40-47.

190. Ситников С.А. Формирование ключевых компетенций будущих юристов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.А. Ситников. – Киров, 2010. – 167 с.

191. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 150 с.

192. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.

193. Смирнов, А.А., Постнова, А.А. Особенности профессиональной деятельности юриста / А.А. Смирнов, А.А. Постнова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – №1. – С.110-113.

194. Смирнов, С.А. Педагогика. Педагогические теории, системы технологии [Электронный ресурс] URL: <https://nashaucheba.ru/v43011> (дата обращения 23.11.2020)

195. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для ст-тов высш. пед. учеб. зав. / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

196. Совместное заявление европейских министров образования от 19 июня 1999 г. // Правовое обеспечение образовательной деятельности: Сб. документов. Ч. 1: Нормативные правовые и иные акты в области образовательной деятельности / Под ред. А.А. Шалуса. М.: АТиСО, 2008. – 220 с.

197. Солнышков, М.Е. Система критериев и показателей оценки качества педагогических исследований: концепция модернизации / М.Е. Солнышков // Вестник ТГПИ. – 2006. – Спецвыпуск 1. – С. 84-86.

198. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2006 – 321 с.

199. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. Берлинская декларация ENQA. – Йошкар-Ола: Аккредитация в образовании, 2008. – 58 с.

200. Строкова, Т.А. О выборе критериев оценки в педагогических исследованиях [Электронный ресурс] URL: <https://sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/315.pdf> дата обращения 08.06.2021

201. Сулейманов, Э.С., Эреджепов, М.К. Компетентностный подход к формированию профессиональной компетентности бакалавров автотранспортного профиля / Э.С. Сулейманов, М.К. Эрджепов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С.297-300.

202. Супрун, Н.И., Кулигина, Т.И. Портфолио как средство обучения и контроля / Н.И. Супрун, Т.И. Кулигина // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – №15. – С.235-237.

203. Тажеев, А.А. Развитие профессиональных компетенций будущих юристов средствами гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Тажеева. – Челябинск, 2016. – 185 с.

204. Таова, А.А. Формирование коммуникативной компетентности студентов-будущих юристов в образовательном процессе современного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.А. Таова. – Владикавказ, 2011. – 186 с.

205. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю.Г. Татур – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.

206. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

207. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. Способности и одаренность / Б.М Теплов. – М., 1961. – С. 9-20.

208. Терещенко, А.Г., Коршунова, С.О. Рефлексия как фактор оптимизации адаптивного поведения личности в процессе профессиональной подготовки юриста / А.Г. Терещенко, С.О. Коршунова // Пролог: журнал о праве. – 2017. – № 1 (13). – С.59-66 DOI: 10.21639 / 2313-6715.2017.1.10

209. Тесленко, В.И., Эверт, Н.А. Оценка профессиональной компетентности педагога высшей школы / В.И. Тесленко, Н. А. Эверт [Электронный ресурс] URL: [www.ksru.ru](http://www.ksru.ru). (дата обращения: 04.06.2020).

210. Ульянина, О.А. История становления компетентностного подхода в зарубежной науке и практике / О.А. Ульянина // Вестник Московского университета МВД России. – 2017. – №3. – С. 267-272.

211. Урванцева, С.О. Формирование педагогических компетенций будущих юристов средствами правового просвещения пожилых людей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.О. Урванцева. – Киров, 2017. – 205 с.



212. Федотова, Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высших учебных заведений / Г.А Федотова. – Великий Новгород: НовГУ, 2010. – 114 с.

213. Фетисов, А.С. Проблема адаптации студентов к образовательной деятельности в вузе / А.С. Фетисов // Мир образования – образование в мире. – 2010. – №1 (37). – С. 148-156.

214. Фетисов, А.С. Формирование личностно-профессиональных качеств педагога в компетентностном аспекте / А.С. Фетисов // Среднее профессиональное образование. – 2013. – №12. – С. 5-7.

215. Фетисов, А.С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды (система повышения квалификации): автореф. дис. ... д-ра пед. наук:13.00.08 / А.С. Фетисов. – Воронеж, 2019. – 48 с.

216. Фетисов, А.С., Колосов, А.И., Пупырев, И.А. Развитие педагога как воспитателя: возможности, прорывы, дефициты / А.С. Фетисов, А.И. Колосов, И.А. Пупырев // Материалы XIV науч-практ. конф. «Антропологические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности». – Воронеж, 2021. – С. 66-69.

217. Фильченкова, И.Ф. Результаты вовлеченности преподавателей в проект «Модернизация образовательной деятельности – новые логистические решения» / И.Ф. Фильчикова // Вестник Мининского университета. – 2017. – №2. – С. 101-106.

218. Фильченкова И.Ф. Формирование профессиональной компетентности будущих экономистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / И.Ф. Фильчикова. – Арзамас, 2009. – 182 с.

219. Хайрутдинова, Р.Р. Модель формирования профессиональной компетентности юристов средствами деловых игр / Р.Р. Хайрутдинова // Высшее образование сегодня. – 2011. – №3. – С. 89-93.

220. Хайрутдинова Р.Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, будущих юристов на основе учебных деловых игр: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р.Р. Хайрутдинова. – Набережные Челны, 2012. – 189 с.

221. Холина, Л.И., Абаскалова, Н.П., Дахин, А.Н. Моделирование и неопределенность педагогических результатов / Л.И. Холина, Н.П. Абаскалова, А.Н. Дахин // Вестник НГПУ. – 2015. – №6 (28). – С.101-109.

222. Холмогорова, А.Б. Отечественная психология мышления и психотерапия [Электронный ресурс] URL:[https://psyjournals.ru/files/22782/mpj\\_2001\\_n4\\_Holmogorova\\_Otechestvennaya\\_psihologiya.pdf](https://psyjournals.ru/files/22782/mpj_2001_n4_Holmogorova_Otechestvennaya_psihologiya.pdf) (дата обращения: 09.01.2020).

223. Холодная, М.А. Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России «Психология и современное российское образование» [Электронный ресурс] URL: [http://ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus\\_news1/n2742.html](http://ipras.ru/cntnt/rus/novosti/rus_news1/n2742.html) (дата обращения 03.08.2019).

224. Храмцова,, А.Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов-будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Б. Храмцова. – Самара, 2009. – 178 с.

225. Хуторской, А.В. Структура и содержание компетентностного учебника для вуза / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2020. – №1. – С. 8-14.

226. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – №2 (218). – С.85-91.

227. Хуторской, А.В., Хуторская, Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] URL:

[https://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy\\_L.N.Khutorskaya\\_Comp et.pdf](https://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Comp et.pdf) (дата обращения: 25.09.2020)

228. Цихоцкий, А.В. Современные проблемы юридического образования / А.В. Цихоцкий // Гуманитарные науки в Сибири. – Новосибирск. Из-во СО РАН, 2006. – №1. – С.83-86.

229. Цыренжапова, С.Д. Интерактивное обучение как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих юристов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Д. Цыренжапова. – Улан-Удэ, 2011. – 197 с.

230. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.

231. Чупрова, Л.В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза / Л.В. Чупрова // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С.380-383.

232. Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В.Д. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия: Психология. – 2006. – № 1. – С.15-21.

233. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

234. Шепшинская, И. М. Организация научно-исследовательской работы студентов первокурсников / И.М. Шепшинская // Евразийский Союз Ученых. – 2015. – №4-6 (13). – С. 135-137.

235. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – ЛГУ, 1966. – 302 с.

236. Шугуров, М.В. Основные направления трансформации юридического образования в контексте европейского пространства высшего

образования / М.В. Шугуров // Юридические исследования. – 2015. – №6. – С. 69-106.

237. Щедровицкий, Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Г.П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата: КПИ, 1974. – С.12-28.

238. Юдина, Н.П. Моделирование в историко-педагогическом исследовании / Н.П. Юдина // Историко-педагогический журнал. – 2015. – №1. – С. 88-105.

238. Chomsky N., *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge, 2000.

239. Hutmacher Walo, *Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe, 1997. 72 P.*

240. Hymes D., *On Communicative Competence*. In J.B. Pride and J.Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972, P.269-293.

241. Kurz, R and Bartram, D., *Competency and Individual Performance: Modelling the World of Work*. / Robertson I, Callinan M and Bartram D (eds), *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. - London: John Wiley & Sons. 2002 – pp. 227-255.

242. McClelland, D.C., (1989), *Human motivation*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

243. *Tuning educational structures in Europ / Line 1. Learning Outcomes / Competencies methodology, 2001-2003. Phase 1.* [http: // www. Relint.Deusto.es/TuningProject/index.htm](http://www.Relint.Deusto.es/TuningProject/index.htm)

244. Weinert F.E. (1999) *Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo))*. Neuchatel: DeSeCo.

245. Weinert F.E. (Hesg.) (2001) *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel. P.35-42.

246. White R., Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological Review. – 1959.- Vol. 66. – P.297-333.

247. <http://government.ru/news/13753/>

248. <http://kraevskyyv.narod.ru/papers/co2001.htm>

249. [http://old.economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325\\_06](http://old.economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06)

250. [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_113761/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_113761/)

251. [http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/pr/pril\\_1.html](http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/pr/pril_1.html)

252. <https://classinform.ru/okpdtr/dolzhnosti-sluzhashchikh/kod-27931-iuriskonsult.html>

253. <https://gigabaza.ru/doc/15942.html> Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход (дата обращения 22.10.2020 г.)

254. [https://gufo.me/dict/foreign\\_words](https://gufo.me/dict/foreign_words)

255. <https://pandia.ru/text/78/069/17631.php>

256. <https://pravo.ru/story/view/127983>

257. <https://rg.ru/2009/05/29/uristy-komment.html>

258. <https://ria.ru/20171219/1511256681.html>

259. <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/>

260. <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9387>

261. <https://www.garant.ru/interview/10208/>

262. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/6624579/>