


На правах рукописи



ПЕНЬКОВ Денис Васильевич

**ЗАДАЧИ НА СМЫСЛ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
ИНИЦИАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
БУДУЩИХ ЮРИСТОВ**

**13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)**

АВТОРЕФЕРАТ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Ростов-на-Дону
2019**

Работа выполнена в Донском государственном техническом университете

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор
Хоронько Любовь Яковлевна

Официальные оппоненты: Макарова Елена Александровна
доктор психологических наук, профессор,
Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) Ростовского государственного эконо-
мического университета (РИНХ), факуль-
тет психологии и социальной педагогики, ка-
федра психологии, профессор;

Мирошниченко Татьяна Владимировна
кандидат педагогических наук, Кубанская
многопрофильная академия подготовки, пере-
подготовки, повышения квалификации специ-
алистов (Краснодар), преподаватель

Ведущая организация – **Армавирский государственный педагогический университет**

Защита состоится 22 июня 2019 г. в 12.30 на заседании диссертационного совета Д 212.208.27, созданного на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» по адресу: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, ауд. 222.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Южного федерального университета по адресу: www.library.sfedu.ru

Автореферат разослан 22 мая 2019 г.

**Ученый секретарь
диссертационного совета**



**Тельнова
Ольга Виталиевна**

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Выбор профессии – важнейший этап в жизни каждого человека, который определяется целым рядом факторов (профессиональная перспектива личностной самореализации и интересы, потребность рынка, мнение семьи и, прежде всего, родителей, мнение друзей и других представителей референтного окружения, информированность, уровень притязаний, способности). Подготовка к выбору профессии и профессиональному самоопределению – важнейшая задача современного общества и системы образования. Суть профессионального самоопределения раскрывается в саморефлексии соответствия выбранной профессии и своего профессионального потенциала, в «осознании социальной ценности своего труда» (Н.А. Лупанова). От того насколько выбор профессии молодого человека будет соответствовать его личностному потенциалу и профессиональному ресурсу во многом зависит его общая личностная самореализация. Если выбор сделан корректно, то возникает эффект «реального самоопределения» (продукт рационального и эмоционально зрелого выбора), если выбор сделан под влиянием ценностей, культивируемых в близком окружении и под влиянием просоциальных центраций, под влиянием моды и господствующих в коллективном сознании стереотипов, то возникает так называемое «мнимое» самоопределение, при котором происходит выбор профессии, которая, скорее всего, не будет оправдывать ожиданий выбирающего субъекта.

Несмотря на то, что в современной реальной образовательной практике делаются большие усилия по педагогическому и психологическому сопровождению (особенно учащихся старших классов) обучающихся с целью выбора ими профессий, которые соответствуют как их индивидуально-типологическим и личностным особенностям, так и запросам общества, государства и региона, по мнению многих специалистов в молодежной среде получило распространение явление «профессионального инфантилизма», когда молодой человек на начальном этапе профессионального становления (этап выбора профессии) не может реально и объективно соотнести требования определенной профессии со своим индивидуально-личностным потенциалом и своим уровнем притязаний (Н.Д. Апраксина, В.В. Выборнова, Е.А. Дунаева).

Еще одна проблема выбора будущей профессии сопряжена с высокой динамикой экономических и социальных изменений, которым подвержено современное общество. Как обеспечить соответствие между внутриличностной мотивацией молодого человека, делающего свой профессиональный выбор и социально-профессиональным заказом, который выдвигает общество и государство? Как ввести в практику подготовки специалистов методы и технологии, которые будут обеспечивать консонанс данному процессу? Социальные и экономические проблемы конкретизировались в проблеме дидактической, которая предполагает актуализацию внутриличностных ресурсов самого обучающегося за счет привлечения в учебный процесс методов, технологий и техник смыслоиницирующей направленности, когда постигаемое учебное содержание будет восприниматься на уровне индивидуальной личностной ценности. В качестве такой технологии могут быть рассмотрены задачи на смысл.

Степень разработанности проблемы. В современной отечественной педагогической и психолого-педагогической науке существует традиция исследования профессионального самоопределения. Это сложный, многоуровневый процесс выбора своей будущей профессии и условий дальнейшей профессиональной самореализации. От того насколько выбор профессии молодого человека будет соответствовать его личностному потенциалу и профессиональному ресурсу во многом зависит его общая личностная самореализация.

В качестве дидактического инструментария по формированию интенции (потребности) молодого человека в профессиональном самоопределении чаще всего выбирают: профессиональное просвещение (информирование выбирающего субъекта о специфике и особенностях данного вида деятельности); выявление специальных способностей и инициацию их развития; профессиональное консультирование; профессиональный отбор; профессиональную адаптацию. Однако, эти методы и технологии в основном описаны на уровне когнитивной технологии, в то время как смыслоиницирующая составляющая и ее роль в актуализации профессионального самоопределения на уровне личностной ценности зачастую остаются не проанализированными.

Особая дидактическая проблема сегодняшнего дня – это подготовка профессиональных юристов, которые будут иметь высокий уровень профессиональной и личностной готовности к работе в правоохранительных органах и других государственно-правовых структурах. Каким должен быть выпускник современного юридического вуза? Как построить реализацию современной образовательной программы по направлению подготовки «Юриспруденция», «Правоведение» таким образом, чтобы попав в профессиональную среду, выпускник мог приступить к деятельности компетентно и уверенно. Такие исследования в современной науке ведутся достаточно активно.

В рамках дидактических моделей по подготовке юристов предложен целый ряд программ по инициации смысловых компонентов в процессе профессионального самоопределения (И.Г. Березин, З.И. Брижак, А.А. Волков), описаны смыслоиницирующие методы обучения, ориентированные на специфику подготовки именно юристов. Однако, в предложенном методическом арсенале фактически не представлены технологии «задач на смысл», которые, как показывает смыслодидактическая аналитика, имеют достаточно большой потенциал воздействия на профессиональное самоопределение. Е.В. Шелестюк рассматривает их как свойство потенциала смыслоиницирующего воздействия при оценке рациональных явлений или фактов. К.Ю. Колесина рассматривает их в контексте «значащего действия», как действия, основанного на личностном смысле или смыслообразующем мотиве. И.А. Рудакова интерпретирует задачи на смысл как характеристику метода, порождающего личностное отношение познающего субъекта. Однако, в настоящее время нет исследований, в которых бы рассматривался потенциал использования задач на смысл для будущих юристов и их профессионального самоопределения.

Противоречие, возникающее на грани очевидной востребованности юристов с высоким потенциалом в профессиональной самореализации и тем, что в

практике подготовки будущих специалистов зачастую не учитывается, определило цель и общую логику настоящего исследования.

Цель исследования – выявить дидактические основы применения задач на смысл как технологии инициации профессионального самоопределения будущих юристов.

Объект исследования – дидактические технологии, инициирующие смыслообразование обучающихся.

Предмет исследования – задачи на смысл как дидактические технологии инициации смыслового развития личности.

Гипотезы исследования.

1. В качестве дидактического инструментария по формированию интенции (потребности) молодого человека в профессиональном самоопределении могут быть использованы задачи на смысл как технология актуализации смыслообразования.

2. Задачи на смысл могут не просто активизировать смыслообразование, но и вызывать эффекты генерализации (уплотнения и обобщения) смыслов, порождая смыслы более высокого и устойчивого уровня (смысловые конструкты и диспозиции, элементы интегрированной смысловой саморегуляции), что оказывает определяющее влияние на специфику формирования профессионального самоопределения личности.

3. Возможно разработать дидактическую модель по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов и реализовать ее на личностном, содержательном и операционально-динамическом уровнях.

4. Дидактическая модель по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов может быть реализована в период прохождения профессиональной практики в условиях юридической поликлиники.

5. На основании экспериментальной апробации дидактической модели по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов возможно разработать методические рекомендации для преподавателей по внедрению данной методики в практику реального учебного процесса.

Цель исследования была конкретизирована в **задачах**:

1. Выявить исторические этапы исследования профессионального самоопределения как дидактической проблемы, показать специфику педагогического, психолого-педагогического, психологического и профориентационного подходов, охарактеризовать зарубежные теории профессионального самоопределения личности в различных образовательных условиях.

2. Проанализировать специфику профессионального самоопределения юристов в современной дидактической интерпретации.

3. Охарактеризовать дидактические методы инициации профессионального самоопределения в различных профессиональных условиях, их смыслообразующий потенциал и особенности использования в практике учебного процесса.

4. Описать механизмы применения задач на смысл как смыслоиницирующих технологий, представить основные типологии и классификации задач на смысл в современных дидактических исследованиях.

5. Разработать методическую программу изучения специфики применения задач на смысл как дидактической технологии актуализации профессионального самоопределения будущих юристов.

6. Представить дидактическую модель по апробации использования задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники.

7. Провести диагностическое и эмпирическое исследование применения задач на смысл как технологии актуализации профессиональной самореализации.

8. Разработать методические указания по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники.

Теоретико-методологической основой исследования явились следующие теории: современные теории профессионального самоопределения как многоуровневого процесса выбора будущей профессии и условий дальнейшей профессиональной самореализации (педагогический подход Г.П. Щедровицкого; психологический подход И. Кона, С.П. Крягжде, А.В. Мудрика, В.Ф. Сафина; профориентационный подход А.Е. Голомшток, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Смирновой; зарубежные теории Д. Блуштейна, Х. Брэйна, Ф. Вондрачека, Р. Граймза, Н. Данкана, Д. Сьюпера, Дж. Холланда); теории инициации смысловых компонентов в процессе профессионального самоопределения (И.В. Абакумова, И.Г. Березин, З.И. Брижак, А.А. Волков, П.Н. Ермаков, Е.А. Макарова, Т.В. Мирошниченко, И.А. Рудакова); дидактические подходы, рассматривающие задачи на смысл как дидактические технологии инициации смыслообразования обучающихся (А.А. Зеленев, К.Ю. Колесина, Е.В. Шелестюк).

Методы и методики исследования.

Методы анализа теоретической информации: систематизация дидактической литературы по оценке инициации смысловых компонентов в процессе профессионального самоопределения. Сравнительный анализ и обобщение дидактических подходов, рассматривающих задачи на смысл как технологию инициации смыслообразования обучающихся.

Диагностические методы по выявлению влияния задач на смысл на специфику смыслового развития студентов в процессе профессионального самоопределения (разработаны авторские анкеты «Выявление психологической готовности к профессиональному самоопределению» для начального этапа экспериментальной апробации дидактической модели и заключительная анкета «Рефлексивный анализ использования задач на смысл»), методика определения типа мышления и уровня креативности («Профиль мышления», авторы В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец); «Опросник коммуникативно-организаторских склонностей» (разработчики – В.В. Синявский, Б.А. Федоришин); «Многомерный опросник самореализации личности» (разработчик – С.И. Кудинов); тест-опросник

субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера адаптирован Е.Ф. Бажиным, С.А. Голькиной, А.М. Эткиндоном.

Обучающий эксперимент по апробации дидактической модели «Использование задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов».

Методы обработки эмпирических результатов: качественные методы, контент-анализ, экспертное оценивание, методы математической статистики.

Эмпирическая база и объект исследования. В соответствии с логикой эмпирического исследования были отобраны участники, а также определены экспериментальные и контрольные группы, принимающие участие в диагностике и обучающем эксперименте. Все участники эмпирической части исследования были студенты-юристы, обучающиеся по программе бакалавриата на 3-4 курсах в период прохождения научно-исследовательской и преддипломной практик. Это были студенты, обучающиеся в Донском государственном техническом университете (Ростов-на-Дону), Южном федеральном университете (Ростов-на-Дону), Северо-Кубанском гуманитарно-технологическом колледже (ст. Кущевская Краснодарского края), Брюховецком аграрном колледже (ст. Брюховецкая Краснодарского края). Всего в исследовании принимали участие 257 человек. Часть студентов имела реальную возможность проходить практику в так называемых юридических поликлиниках (130 бакалавров), остальные (127 бакалавров) проходили практику в традиционных учреждениях (юридические консультации, полиция, суд).

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.

Разработана дидактическая модель использования задач на смысл в обучении студентов-юристов с целью инициации профессионального самоопределения, выявлены ее компоненты и уровни реализации.

Описаны уровни реализации дидактической модели как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов: личностный (это, прежде всего, сами оценочные трансформации у субъекта познавательной деятельности), содержательный (то, что иницирует смыслообразование, порождая противоречие и потребность в оценочной позиции) и динамический (то, что определяет интенсивность смыслообразования).

Проанализированы основные отличия задач на смысл от более традиционных мыслительных задач, представлена новая типология задач на смысл в зависимости от специфики смыслового выбора на начальном этапе решения задачи данного типа.

Описан психологический механизм, который лежит в основе любой задачи на смысл (ее исходная позиция) – смысловой диссонанс, как возникающее противоречие (рассогласование) между оценочной позицией педагога и специфическим смыслом обучающегося, диссонанс (проблемная ситуация) иницирует смыслообразование, которое может реализовываться по двум стратегиям: как диссонанс (смысловое противостояние) и консонанс (сближение смыслов, смысловое принятие позиции другого). Решение проблемно-конфликтной ситуации

подразумевает обязательный компонент переживания, которое может проявляться с разным уровнем интенсивности: непосредственное или эмоционально-образное переживание, дифференциация переживания, осмысление переживания. Именно последний уровень – осмысление переживания и может рассматриваться как решение задачи на смысл.

Показано, что задачи на смысл порождают интенции смыслового выбора, причем в зависимости от типа смыслового выбора сами задачи на смысл будут различаться. Реактивный выбор предполагает актуализацию оперативного смысла, активный выбор реализуется через возникновение личностного смысла и собственно личностный выбор возникает тогда, когда в основании предпочтения лежит устойчивая оценочная позиция познающего субъекта.

Доказано, что, чем более насыщено (генерализовано) смысловое содержание познающего, тем выше его психологическая готовность (познавательная, ценностно-смысловая готовность) воспринимать вновь поступающую информацию как то, что имеет индивидуально-личностное смысловое насыщение. Это логика – от общего к частному – позволяет выйти на уровень опережения, смысловых инициаций, которые предшествуют усвоению конкретных значений и определяют специфику смыслового выбора.

Смысловое приращение происходит в процессе решения задач на смысл: от наименее насыщенного уровня (первичная смысловая интенция как импульс, порождающий и запускающий процесс смыслообразования) до уровня, когда появляется возможность к определенной смысловой регуляции (осознание индивидуальной ценности постигаемого содержания) и до уровня генерализованных смыслов (смысловой след как предпосылка устойчивой оценочной позиции познающего относительно познаваемого содержания).

Экспериментально доказано, что на высшем уровне студент-юрист начинает достаточно четко рефлексировать свои оценочные позиции, может аргументировано характеризовать свои смысловые интерпретации. Учебное содержание, подлежащее усвоению, начинает циркулировать в двуединой деятельности «учебное содержание – профессиональные условия деятельности», становится включённым в пристрастную, смысловую сферу субъектов процесса обучения и его смысловое освоение начинает подчиняться логике смысловой интегральной саморегуляции как показателю высокого уровня развития ценностно-смысловой сферы личности обучаемого.

Теоретическая значимость работы. В работе расширено понимание механизма реализации задач на смысл в дидактических условиях. Выявлено, что задача на смысл должна быть реализована на трех уровнях: личностный – как анализ специфики смыслообразования на уровне познающего субъекта, специфика его смысловых трансформаций в зависимости от уровня смыслового освоения учебного содержания; содержательный – как анализ техник смысловой актуализации на уровне самого учебного содержания; динамический – как анализ характеристик, определяющих темп и динамику реализации смысловых интенций. Представлена новая дидактическая типология задач на смысл в зависимости от особенностей смыслового выбора обучающегося субъекта (реактивный выбор, активный выбор, личностный выбор).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования задач на смысл как дидактической технологии в реальной практике учебного процесса. Предложенная дидактическая модель позволяет преподавателю выйти на уровень смыслоиницирующей логики учебного процесса, направленно влияя на формирование профессионального самоопределения. Полученные данные могут быть использованы при разработке лекционных и практических занятий по педагогике, дидактике, педагогике профессионального становления. Разработанный в процессе экспериментальной апробации курс «Введение в профессиональную деятельность» может быть использован как модуль в программах производственной практики, как подготовительный этап в развитии профессиональной самореализации в условиях работы в юридической поликлинике будущих юристов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлена соблюдением норм и научных принципов теоретического и эмпирического исследования; обеспечивалась соответствием исходных методологических позиций с целью и задачами исследования; достигалась использованием адекватных методов исследования; осуществлялась путём соотнесения результатов различных методик, согласования качественного и количественного анализа эмпирических данных, применения статистических методов.

Положения, выносимые на защиту.

1. В процессе формирования потребности студента в профессиональном самоопределении задачи на смысл выступают в качестве дидактической технологии актуализации смыслообразования, порождающей личностную интенцию по поиску личностного смысла, актуализации смыслообразующего мотива познавательной деятельности, трансформацию смысловой установки обучающегося.

2. Оценочная позиция обучающегося (познающего) и формирование его профессионального самоопределения опосредуются задачами на смысл в учебном процессе, которые выводят учебное содержание на уровень личностного принятия.

3. Задачи на смысл как дидактическая технология вызывают эффекты генерализации (уплотнению и обобщения) смыслов, порождая смыслы более высокого и устойчивого уровня (смысловые конструкты и диспозиции, элементы интегрированной смысловой саморегуляции), что оказывает определяющее влияние на специфику формирования профессионального самоопределения личности.

4. Дидактическая модель по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов реализуется на личностном, содержательном и операционально-динамическом уровнях. Личностный уровень проявляется в оценочно-смысловых трансформациях познающего и определяется глубиной смыслового переживания, содержательный уровень позволяет варьировать задачами, отличающимися источниками, смысловыми отношениями, актуализацией вербализацией смысла, а динамический уровень определяется смысловой интенсивностью, глубиной смыслового проникновения, устойчивостью возникающих смысловых образований.

5. На основании экспериментальной апробации дидактической модели по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов выявляется методическая система для преподавателей по внедрению данной методики в практику реального учебного процесса. Методические рекомендации определяют специфику задач на смысл в зависимости от специфики начальной интенции по поиску смыслового выбора и степени смыслового приращения в процессе решения задачи.

Апробация и внедрение результатов исследования. Материалы диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры «Начального обучения» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, 2017-2019); были представлены на: Anglo-American Conference on Multidisciplinary Studies (Le Chateau Lambousa, North Cyprus, 2017); Втором Международном симпозиуме «Единое здоровье» (Ростов-на-Дону, 2018); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социокультурные проблемы развития образования в условиях проектного управления» (Азов, 2018); Международном научно-практическом симпозиуме «Бессознательное в духовной жизни человека: ретроспектива и перспектива исследований в психологии, философии и педагогике» (Ростов-на-Дону, 2018); Международной научно-практической конференции «РОССИЯ, ЗАПАД, ВОСТОК: ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ЦИВИЛИЗАЦИЙ» (Стерлитамак, 2018); Всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение: эффективные модели в условиях инклюзивного и специального образования» (Ростов-на-Дону, 2018); «Неделе науки» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, 2018).

Материалы диссертационного исследования используются в деятельности Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону), Брюховецкого аграрного колледжа (ст. Брюховецкая Краснодарского края), Северо-Кубанского гуманитарно-технологического колледжа (ст. Куцевская Краснодарского края).

Публикации. По теме диссертации опубликовано 13 работ, общим авторским объемом 6,45 п.л., в том числе 3 работы – в журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения; трех глав; заключения, содержащего основные выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего изучения проблемы исследования; списка литературы, включающего 195 источников, в том числе 22 – на иностранных языках. Основной текст диссертации изложен на 142 страницах. Работа содержит 3 Рисунка и 10 Таблиц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновывается актуальность темы исследования и степень её разработанности; определяются объект, предмет, цель, задачи и методы исследования; формулируются гипотезы и положения, выносимые на защиту; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы.

В *первой главе «Дидактические основы профессионального самоопределения»* представлены исторические этапы исследования профессионального самоопределения как дидактической проблемы, охарактеризовано профессиональное самоопределение юристов в современной дидактической интерпретации, показан дидактический потенциал задач на смысл как технологий инициации смыслообразования в практике учебного процесса.

Существует несколько подходов, которые интерпретируют процесс профессиональной самореализации в соответствии с разным контекстным содержанием:

– педагогический подход разрабатывался Г.П. Щедровицким и его последователями. Они рассматривали становление профессиональной самоопределение через механизмы воздействия направленного образования как фактора, определяющего умение человека «строить себя», свою индивидуальную историю, свою уникальную сущность;

– психологический подход разрабатывался И. Коном. Он был ориентирован в своих исследованиях на развитие интроспективных способностей и особенности саморефлексии. В фокусе его внимания были личностные особенности человека (главным образом в юношеском возрасте) на определенном этапе онтогенетического развития. В зависимости от особенностей онтогенетического развития складывается разный личностный потенциал, который и определяет специфику профессионального самоопределения;

– профориентационный подход разрабатывался Е.А. Климовым, Н.С. Пряжниковым. Профессиональное самоопределение рассматривалось авторами как вхождение и реализация в профессии. С их точки зрения это не одномоментный акт, а пролонгированный процесс, длительный и последовательный, который продолжается на протяжении всей «профессиональной жизни».

Достаточно большой опыт накоплен в зарубежной педагогике и психологии по проблеме профессионального самоопределения, которое трактуется как начальный этап профессиональной самореализации, период когда выбирающий субъект начинает осознавать (рефлектировать) уровень своих способностей как предрасположенности к определенному виду профессиональной деятельности, как систему требований в виде умений и навыков для достижения определенного успеха в соответствующей профессиональной сфере (Хью Брэйн, Найджел Данкан, Ричард Граймз).

Еще З. Фрейд и его последователи (А. Адлер, К. Хорни) считали, что профессиональный выбор определяется целым комплексом причин: тем, насколько гармонично прошел этап становления детской сексуальности, как складывалась структура потребностей ребенка, как проходила сублимация инстинктивных «энергий» в общественно-одобряемые виды деятельности, как переживались

комплексы маскулинности, неполноценности, неадекватной самооценки и т.д. З. Фрейд считал, что выбор профессии и «качество» профессиональной самореализации в основном закладывается на этапе детства. По мнению А. Адлера выбор профессии, наряду с социальным признанием и любовью (гармонии в любви и браке), является третьим обязательным компонентом в определении жизненных приоритетов. Сам выбор, с его позиции, определяется борьбой двух врожденных интенций: комплекса неполноценности и стремление к превосходству.

Особый раздел в исследовании профессионального самоопределения занимают исследования профконсультации и профориентации в молодежной среде. Чаще всего этот этап работы с человеком в момент выбора им своей будущей профессии сводится к диагностическим процедурам: собеседование, экспертиза, психологическая и личностная диагностика. При этом ряд специалистов (Е.М. Борисова), считают, что чаще всего «диагностический подход» игнорирует активность самого выбирающего субъекта, снижает уровень его личностной ответственности и не отражает реальную картину индивидуальных ценностей человека, традиция в профориентации «навязывает молодому человеку готовые решения, создает условия для манипулирования человеком, выбирающим профессию». Необходимо не просто провести диагностику, но реально учитывать потребности, мотивы, интересы, ценностные ориентации выбирающего субъекта. Необходимо также ориентироваться на его способности, самосознание, межличностные и коммуникативные особенности.

Юридические специальности имеют разный уровень требований к профессии:

- психофизиологический (юристы достаточно часто работают в условиях хронических перегрузок, высокого нервного напряжения, эмоциональной напряженности в стрессогенных ситуациях);

- когнитивный (профессиональная деятельность юристов сопряжена с освоением большого количества информации, умение анализировать и доказывать, активно переосмысливать информацию, работа в условиях жесткой нормативно-правовой регламентации, умение планировать свои действия, прогнозирование результатов деятельности, мыслительное моделирование, развитое произвольное внимание, хорошая произвольная память, гибкое мышление, интуиция);

- личностно-смысловой (юристы должны быть личностно-устойчивыми, нравственно ориентированы, обладать развитой ценностно-смысловой сферой, иметь адекватную самооценку, эффективно взаимодействовать с окружающими, иметь убеждения и смысложизненные ориентации, нацеленные на эталонные характеристики, позиционируемые обществом и государством как позитивные). В личностно-смысловых характеристиках требований к юридическим специальностям выделяют три важнейших составляющих: мотивационно-ценностный (то, что побуждает его к профессиональной деятельности), эмоционально-волевой (то, что позволяет справиться с эмоциями, формирует личностную и профессиональную устойчивость) и коммуникативную (важнейшее качество юриста – умение взаимодействовать с людьми. Общение – это важнейшая профессиональная составляющая деятельности юриста).

По мнению А.В. Агаевой, важнейшая составляющая профессиональной готовности юристов к реализации себя как юриста, является коммуникативная функция: «Коммуникативная природа профессиональной деятельности юристов выдвигает на первый план потребность в формировании их коммуникативной готовности. Юрист изначально должен уметь не только ставить определенные цели, конкретизировать их в осознанных задачах, вырабатывать план общения, конструировать модели общения, владеть ими в различных профессионально значимых ситуациях». Только через правильно построенный диалог юрист может организовать грамотное взаимодействие с теми, с кем он должен взаимодействовать в процессе своей профессиональной деятельности (клиенты, коллеги, руководители).

Особый интерес вызывают работы, связанные с диагностикой и формированием профессиональной идентификации юристов. Идентификация – важнейший показатель личностного становления, рефлексия (осознание) себя как профессионала с хорошим потенциалом, потребность в сравнении своих возможностей с «эталонными характеристиками» лучших специалистов в данной области. Это пролонгированный процесс, на разных этапах профессионального становления, юрист по-разному себя профессионально идентифицирует, видит и интерпретирует каким он должен быть в соответствии с профессиональными и квалификационными требованиями. Проблема профессиональной идентификации напрямую сопряжена с нашим исследованием, поскольку профессиональная идентификация является существенной составляющей профессиональной самореализацией. Продуктивная профессиональная самореализация должна быть ориентирована на то, чтобы субъект профессиональной деятельности отождествлял свои реальные достижения в профессии с определённым социальным и жизненным успехом. Это находит отражение в его самооценке, саморефлексии, в позитивном принятии себя как успешного сотрудника. Это характеристика как раз и позволяет сотруднику идентифицировать самого себя как специалиста в данной профессиональной области. Позитивная профессиональная идентификация имеет устойчивые характеристики. Человек не просто сравнивает себя с определёнными «эталонными» признаками успешного сотрудника, но и рефлексиирует как именно это проявляется на уровне его индивидуальных проявлений, возникают ценностно-смысловые установки как готовность действовать определённым образом в различных профессиональных ситуациях. По мнению И.Г. Березина, стратегия профессиональной идентификации имеет определенную структуру, и каждый элемент имеет определенные особенности выраженности:

- отношение сотрудника к эталонным характеристикам своей профессиональной деятельности как к характеристикам, носителем которых он бы хотел быть сам;
- понимание позитивных перспектив в профессиональной самореализации, понимание своей индивидуальной профессиональной траектории, осознание целей и задач, которые могут быть реализованы в будущем;
- принятие и оценка условий своей работы (условия конкретной организации) как позитивных, оценка себя как элемента сформировавшегося (или формирующегося) профессионального сообщества;

– продуктивное взаимодействие с руководством, эффект «профессионального доверия» руководству организации, возможность преодоления коммуникативных барьеров.

Юриспруденция – особая специальность и как следствие, должны быть разработаны особые требования к обучению юристов. В различных образовательных программах и учебных планах эти требования интерпретируются по-разному. Наиболее универсальные, характеризуют следующие требования: новые, современные интерпретации базовых юридических понятий (государство, право, законы, законодательство, общественные нормативно-правовые требования и т.д.), новые курсы, которые необходимо изучать, в силу новых общественно-экономических отношений и новых рисков и вызовов (прогностический, опережающий характер обучения), новые стандарты качества образования (мировые, европейские стандарты, новые профессиональные стандарты), ориентация на разные образовательные уровни (бакалавр, специалист, магистр), новые инновационные методы обучения, ориентированные на современные требования к личностным и мировоззренческим особенностям.

Дидактические модели профессиональной подготовки юристов можно разделить на две группы: подготовка специалистов для органов охраны правопорядка и подготовка студентов-будущих юристов. К первой группе относятся исследования П.П. Баранова, З.И. Брижак, С.П. Безносова, А.А. Волкова, О.Ю. Михайловой, А.М. Столяренко, А.Р. Ратинова, В.Ю. Рыбникова. Наиболее популярной в настоящее время при подготовке специалистов силовых структур и охраны правопорядка применяется, так называемая, компетентностная модель обучения. Она основана на компетентностной интерпретации цели обучения. Мы учим для того, чтобы сформировать у наших обучающихся определенный набор компетенций, которые обеспечат им успешную профессиональную самореализацию, обеспечить эффективную деятельность специалиста в данной области. Этот подход предполагает наличие двух уровней стандартов: первый стандарт – образовательный (система требований к образовательной программе, которая обеспечивает овладение определенным комплексом компетенций необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности), второй стандарт – это профессиональный стандарт специалиста, который регламентирует необходимые компетенции в определенном виде профессиональной деятельности (очевидно, что профессиональный стандарт сотрудника следственного комитета может существенно отличаться от профессионального стандарта нотариуса или преподавателя юридических дисциплин, хотя с точки зрения образовательного стандарта, они все являются юристами).

Дидактические модели при подготовке юристов как раз и должны исходить из этих двух стандартов (требования к образовательной программе и требования к профессионалу в условиях реальной профессиональной деятельности). Исходя из этих позиций была разработана система повышения квалификации, экспериментально апробированная в условиях переподготовки сотрудников следственного комитета. Она имеет модульную конфигурацию и состоит из следующих содержательных блоков:

– компетенции, ориентированные на современные геополитические условия (повышенные экстремистские и террористические риски, сложные международные отношения, ориентация государства и общества на борьбу с коррупцией и финансовыми преступлениями, мировоззренческая консолидация общества и т.д.);

– компетенции, связанные с идеологической устойчивостью сотрудников правоохранительных органов, их психологическая и личностная готовность противодействовать распространению агрессивных и экстремистских тенденций среди различных групп населения;

– информационно-коммуникативные компетенции, позволяющие сотрудникам грамотно реализовывать процесс цифровизации в профессиональной сфере и организацию соответствующего электронного документооборота, компетенции, ориентированные на обеспечение информационной безопасности профессиональной деятельности;

– коммуникативные компетенции, ориентированные на эффективное взаимодействие с различными группами населения в условиях новых социально-экономических и политических реалий.

В контексте смыслодидактики происходит определенная трансформация понимания методов обучения (И.В. Абакумова). Метод – то, что «запускает», инициирует познавательную активность обучаемого, то, что определяет логику направленного познания. Для реализации метода в реальной практике учебного процесса нужна система его операционализации (последовательность действий и операций по реализации внешней и внутренней деятельности), которая в современной дидактической терминологии называется технологией обучения. Это своеобразная «развертка» метода в практике учебного процесса. В традиционной науке метод обучения практически всегда знаниево-ориентирован, т.е. имеет гностическую природу (направлен на усвоение определенной информации, на формирование определенных умений и навыков и т.д.). Существующие дидактические типологии и классификации как раз и отражают этот «безличностный» подход. Чаще всего методы делят по сенсорной направленности: зрительные, тактильные, слуховые и т.д.; по способу изложения информации: наглядно-демонстрационные, словесные-вербальные, практико-ориентированные. Более «лично» насыщенной является классификация, которая ориентирована на особенности протекания мыслительных процессов, т.е. на мыслительную активность самого познающего.

Анализируя основные компоненты учебного процесса с точки зрения их смысловой составляющей можно сделать вывод, что «обучение, построенное по сценарию смыслообразования, не только адаптирует к себе этот процесс, «указывая» ему на нужные смыслы, их иерархию по степени значимости, но и само адаптируется к смысловым закономерностям, приобретает облик самого смыслообразования, его гибкой, подвижной структуры, используя адекватные смыслообразованию методы управления – «улавливание» и поддержку смысловых интенций» (И.В. Абакумова). Возникающий смысл проходит ряд стадий от зарождающегося до явленного сознанию, допускает перенос и экстраполяцию смысла в иные содержательные контексты.

Во *второй главе* «**Дидактическая модель применения технологии «задачи на смысл» как фактора инициации профессионального самоопределения студентов юридических специальностей**» задачи на смысл представлены как смыслоиницирующая технология, охарактеризованы механизмы, типологии и техники использования задач на смысл в практике учебного процесса, составлена методическая программа изучения специфики применения задач на смысл как дидактической технологии актуализации профессионального самоопределения будущих юристов.

Задачи на смысл направлены на создание условий, при которых то или иное событие будет не просто постигаться человеком, но и станет окрашиваться определенными оценочными оттенками, определенными отношениями в виде смысловой пристрастности сознания, в учебном процессе они становятся инициирующим импульсом для актуализации ситуативных или устойчивых смыслов в процессе обучения;

Дидактическая модель по использованию задач на смысл в профессиональном самоопределении студентов-юристов должна быть реализована на трех уровнях: личностный (это, прежде всего, сами оценочные трансформации у субъекта познавательной деятельности), содержательный (то, что инициирует смыслообразование, порождая противоречие и потребность в оценочной позиции) и динамический (то, что определяет интенсивность смыслообразования). По специфике динамики смыслообразования при решении задач на смысл их можно разделить на импульсивные (когда решение принимается очень быстро, в режиме «инсайта») и рефлексивно обоснованные (когда решение принимается в результате пролонгированного процесса обдумывания (вынашивания) смысла и его последующей вербальной актуализации). В качестве техник, влияющих на динамику смыслообразования, были определены следующие смыслотехники как фактор и компонент смысловой регуляции:

- подключение дополнительных мотивов, влияющих на поведенческую динамику (подключение мотивации самоуважения, позитивной оценки, соревновательной мотивации и т.д.);
- символизация как фактор подключения смысловых конструктов «через специфическое означивание объекта» (по терминологии Д.А. Леонтьева) (Холокост, могила неизвестного солдата, Новый год и т.д.);
- подключение смысловых диспозиций (ссылки на авторитеты, архетипические образы, на мнение референтной группы и т.д.);
- задачи на смысл отличаются от более традиционных мыслительных задач в зависимости от специфики смыслового выбора на начальном этапе решения задачи данного типа.

Описывая модельные условия реализации задач на смысл в учебном процессе И.А. Рудакова и Н.Ю. Зильбербранд утверждают, что ключевым условием в данной ситуации является проблемно-конфликтный вариант воздействующей ситуации. Именно «конфликтность» (противоречие) становится импульсом для запуска смыслообразования: «При разрешении проблемно-конфликтной ситуации переживание конфликтности не подавляется, не игнорируется и не служит толчком к личностному «уходу», а, наоборот, обостряется, поскольку субъекту

приходится двигаться к нахождению решения вопреки очевидной его невозможности» (Н.Ю. Зильбербранд). В данной интерпретации конфликтность (конфликт) понимается не как прямое противоречие одного факта с другим, а как оценочная неопределенность, возникающая у обучаемого. Решение проблемно конфликтной ситуации подразумевает обязательный компонент переживания, которое может проявляться с разным уровнем интенсивности: непосредственное или эмоционально-образное переживание, дифференциация переживания, осмысление переживания. Именно последний уровень – осмысление переживания и может рассматриваться как решение задачи на смысл.

Оценочная неопределенность как процесс решения задачи на смысл состоит из следующих компонентов:

- когнитивный опыт (уровень информированности, наличие сопряженных когнитивных схем, опыт ориентировочной основы действий в сходных или аналогичных ситуациях);
- личностный опыт (наличие определенных ценностно-смысловых установок, сопряженных с данной тематикой);
- проектный опыт (стремление к реализации определенных смысло-жизненных планов и поведенческих программ).

Само понятие «неопределенность» зачастую интерпретируют через принятие или отторжение такой ситуации обучающимся субъектом. Так, по мнению М.И. Дубенцова, ее можно трактовать через толерантное-интолерантное (принятие-отторжение) отношения учащегося к ситуациям неопределенности. «В зависимости от многозначности и сложности понимания информации в зарубежной психологии используют термин толерантность к двусмысленности. Если же речь идет о недостаточности информации и неизвестности будущего, то используют другой термин собственно толерантность к неопределенности (*tolerance for uncertainty*)».

Помимо условий реализации задач на смысл, в рамках рассматриваемой модели, внимание также акцентируется на действиях обучающегося субъекта. При этом можно выделить отдельные действия, совокупность которых обеспечивают успешность реализации обучения в целом (например, для соотношения между объектами и их величинами используются такие понятия как часть-целое, разность, кратность, и т.д. Традиционный алгоритм выглядит следующим образом: сбор и компоновка информации, активная переработка информации, постановка приоритетной цели деятельности, принятие решения и его практическая реализация.

Однако, когда мы говорим о задачах на смысл, данные алгоритмы могут действовать лишь отчасти, поскольку в логику процесса осмысления включаются смысловые компоненты: переживание, «раскристаллизация личностного смысла», преодоление или не преодоление смысловых барьеров (достижение смысловых консонансов), возникновение альтернативных смыслов и как следствие, смысловых диссонансов и т.д. По мнению ряда авторов (Е.Ю. Мандрикова), основное отличие задач на смысл от более традиционных мыслительных задач, заключается главным образом в том, что именно эти задачи содержат то,

что можно назвать смысловым выбором, причем в зависимости от типа смыслового выбора сами задачи на смысл будут различны. Реактивный выбор предполагает актуализацию оперативного смысла, активный выбор реализуется через возникновение личностного смысла и собственно личностный выбор, возникающий тогда, когда в основании предпочтения лежит устойчивая оценочная позиция познающего субъекта.

Все вышеперечисленное свидетельствует, что в современной дидактической науке задачи на смысл достаточно подробно осмыслены и охарактеризованы в качестве технологии инициации смыслообразования. Показано, что в зависимости от целого ряда переменных они могут иметь разную эффективность и направленность воздействия. Однако, в современной педагогической науке наблюдается очевидный дефицит исследований как задачи на смысл влияют на специфику профессионального становления студентов той или иной профессиональной направленности. В результате проделанной работы, было выявлено, что в современной отечественной педагогической и психолого-педагогической науке существует традиция исследования профессионального самоопределения. Это сложный, многоуровневый процесс выбора своей будущей профессии и условий дальнейшей профессиональной самореализации.

На высшем уровне студент-юрист начинает достаточно четко рефлексировать свои оценочные позиции, может аргументировано характеризовать свои смысловые интерпретации. Учебное содержание, подлежащее усвоению, начинает циркулировать в двуединой деятельности «учебное содержание-профессиональные условия деятельности», становится включённым в пристрастную, смысловую сферу субъектов процесса обучения и его смысловое освоение начинает подчиняться логике смысловой интегральной саморегуляции как показателю высокого уровня развития ценностно-смысловой сферы личности обучаемого.

Далее был создан методический пакет задач на смысл по инициации функции смыслообразования у студентов-юристов на этапе подготовки к работе в юридической поликлинике. Задачи на смысл были интерпретированы в соответствии с определением, предложенном в работах А.А. Зеленова и К.Ю. Колесниковой. Они определяют такой вид задач, как задачи, берущие на себя функцию активатора, запускающего «поток сознания» по поиску того, что выводит постигаемое учебное содержание на уровень личностно-смыслового принятия. Задача на смысл порождает интенцию по поиску личностного смысла, актуализации смыслообразующего мотива познавательной деятельности, трансформацию смысловой установки обучающегося. Специфика таких задач в том, что они могут иметь различные варианты решений, порождая различные смысловые интерпретации.

В процессе разработки задач на смысл были выбраны основные стратегии смыслообразования обучающихся, которые легли в основу задач на смысл как дидактической технологии по конструированию смысловых процессов:

– стратегия заданного смысла – анализируемый смысл задан (определена оценочная позиция), и, «отталкиваясь от него, конструируются смыслообразующие связи и контексты» (по терминологии Д.А. Леонтьева);

– стратегия заданных смыслообразующих контекстов – смысл не задан, но спроектированы условия его инициации, в результате чего «отталкиваясь от этих условий, конструируются смысловые связи с конкретным объектом или действием» (по терминологии Д.А. Леонтьева).

Задачи на смысл были классифицированы по способу и типу смыслового выбора. Эта авторская типология и была использована для разработки дидактических пакетов, используемых на семинарах при подготовке к прохождению практик в условиях юридической поликлиники.

Были выбраны следующие типы задач:

1. Задачи на профессиональную идентификацию (с элементами ролевых и позиционных дидактических игр) и оценку своего профессионального потенциала (проективные задания, каким я буду специалистом через 3 года, 5-10 лет), оценка деятельности эталонных специалистов в той или иной юридической области (например, анализ речей известных юристов, их выступления в процедурах судопроизводства).

2. Задачи на преодоление внутриличностного барьера между этапом обучения и переходом к реальной профессиональной деятельности (самоотчет, что в наибольшей степени мешает мне решить возникшую проблему, как я могу преодолеть данный барьер), подключение рефлексивных игр и техник самоотчета.

3. Задачи на развитие коммуникативных возможностей в процессе профессиональной самореализации (ролевые игры, задачи на режиссированные конфликтные ситуации и варианты выхода из сложившихся противоречий, варианты решения смысловых диссонансов, когда участники коммуникативного взаимодействия находятся на противоположных оценочных позициях (например, прокурор и защитник), оценка позиций альтернативного позиционирования).

4. Задачи мировоззренческого и ценностно-смыслового плана действий (например, оценка тех или иных тенденций возникающих в общественном развитии, влияние общества на нормативно-правовые основы жизни общества и государства, обсуждение дискуссионных проектов урбанистической направленности и т.д.).

В третьей главе «Анализ эмпирических результатов исследования дидактического потенциала задач на смысл как технологии инициации профессионального самоопределения юристов» были представлены диагностические результаты апробации дидактической модели использования задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники, а также даны методические рекомендации преподавателям, которые могут использовать задачи на смысл в качестве дидактической технологии инициации профессионального самоопределения.

На начальном этапе диагностического исследования со всеми участниками исследования (предполагаемые экспериментальные и контрольные группы), было проведено предварительное анкетирование, которое позволило выявить уровни психологической готовности к профессиональному самоопределению. Была проведена первичная диагностика с целью выявить исходный уровень развития ценностно-смысловой сферы как показателя психологической готовности

к профессиональной самореализации. Тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера адаптирован Е.Ф. Бажиным, С.А. Голькиной, А.М. Эткиндом. Эта методика позволяет выявить особенности субъективного контроля личности по нескольким основным характеристикам смысловой сферы [Рисунок 1].

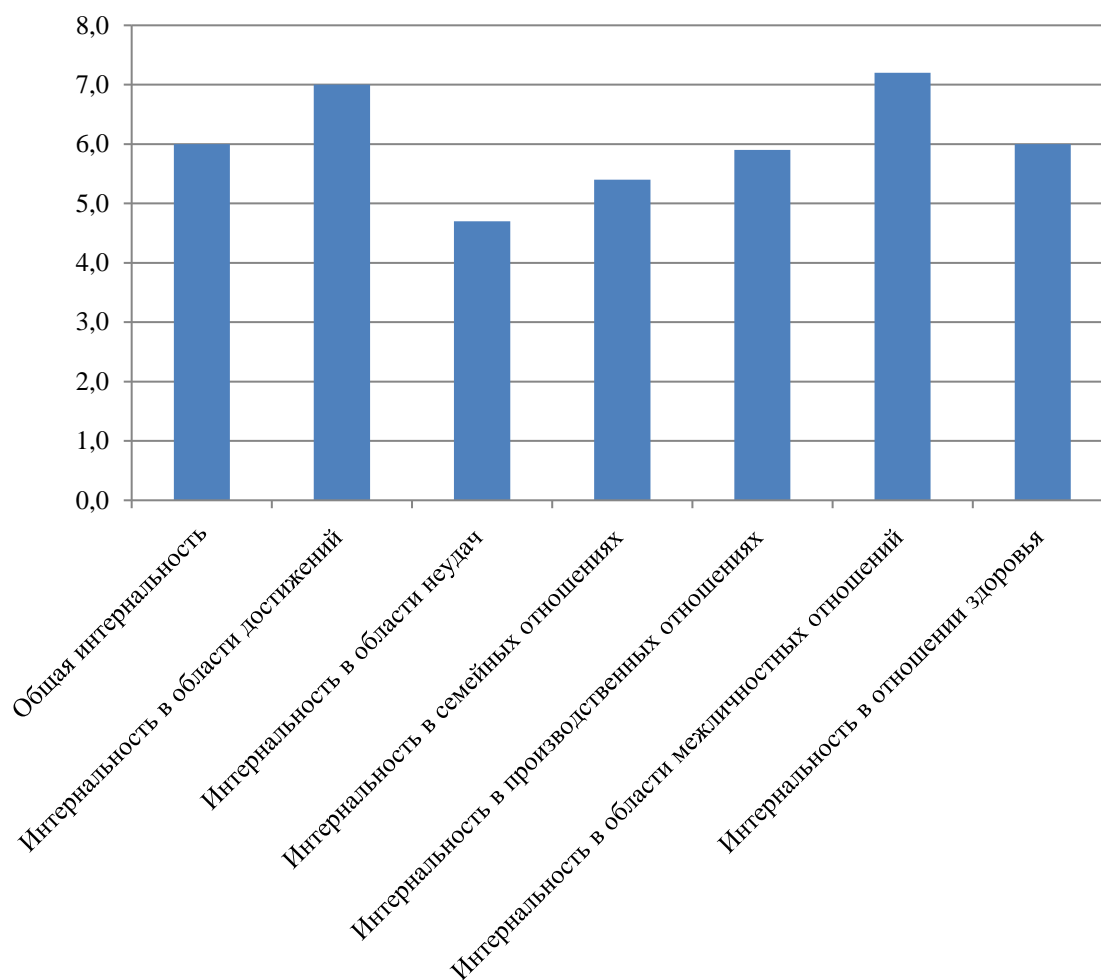


Рисунок 1. Усредненный профиль УСК на начальном этапе экспериментального исследования (ориентировочная диагностика)

Существенных различий в ценностно-смысловой организации респондентов на этом этапе выявлено не было.

Далее были определены контрольные и экспериментальные группы. В экспериментальных работали преподаватели, прошедшие обучающие семинары по использованию задач на смысл в практике преподавания курса «Введение в профессиональную деятельность». Они принимали активное участие в разработки задач данного вида для дидактической апробации. Далее эти же преподаватели были руководителями практики у студентов-юристов, которые проходили ее в условиях «Юридической поликлиники». Группы, в которых работали преподаватели, не участвующие в обучающих семинарах и работающие по традиционной программе, были контрольными (группы сравнения).

В процессе обучающего эксперимента задачи на смысл применялись не только как технология инициации смыслообразования в процессе освоения курса (модуля) «Введение в профессиональную деятельность», но и в процессе

разбора конкретных ситуаций, которые проводились системно в процессе непосредственного прохождения производственной практики. На заключительном этапе прохождения практики в экспериментальных группах была использована, так называемая «Рефлексивная игра», основным инструментарием которой также выступили задачи на смысл. В качестве техник, влияющих на динамику смыслообразования были определены следующие смыслотехники как фактор и компонент смысловой регуляции: подключение дополнительных мотивов, влияющих на поведенческую динамику (подключение мотивации самоуважения, позитивной оценки, соревновательной мотивации и т.д.); символизация, как фактор подключения смысловых конструкторов «через специфическое означивание объекта» (по терминологии Д.А. Леонтьева) (семья, конфликт, ссора и т.д.); подключение смысловых диспозиций (ссылки на авторитеты, архетипические образы, на мнение группы и т.д.).

На заключительном этапе была проведена заключительная диагностика в экспериментальных и контрольных группах. Была проведена диагностика по методике определения типа мышления и уровня креативности («Профиль мышления», авторы В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец). Методика позволила выявить уровень творческого потенциала как индивидуальной стратегии в ситуациях, которые могут иметь полимодальный характер решений (возможность найти несколько траекторий в решении возникающей проблемы) [Рисунок 2].

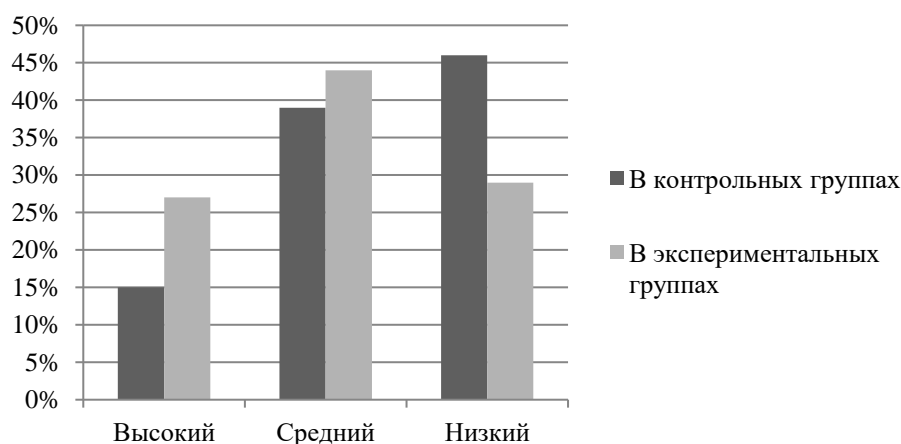


Рисунок 2. Уровень творческого потенциала как компонент индивидуальной стратегии в ситуациях решения дивергентных задач

По результатам диагностики были получены следующие показатели: в контрольной группе высокий уровень творческого потенциала составил 15%, средний – 39%, низкий – 46%; в экспериментальной группе высокий уровень – 27%, средний – 44%, низкий – 29%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в экспериментальных группах уровень креативности выше, нежели в контрольных. Задачи на смысл можно рассматривать как дидактическую технологию, которая актуализирует дивергентные способности, стремление искать вариативные способы решения

возникающих проблем и противоречий. В экспериментальных группах выявлено, что у студентов с высоким уровнем коммуникативной компетенции преобладают образно-знаковая стратегия как направленность на генерализацию разнокачественной информации и знаково-символическая стратегия как стремление к переработке информации на уровне теоретических обобщений. Таким образом становится понятно, что задачи на смысл инициируют именно эти мыслительные стратегии.

В **Заключении** по итогам обучающего эксперимента были сделаны **выводы**, подтверждающие ранее выдвинутые гипотезы.

Задачи на смысл как дидактическая технология вызывают эффекты генерализации (уплотнению и обобщения) смыслов, порождая смыслы более высокого и устойчивого уровня (смысловые конструкты и диспозиции, элементы интегрированной смысловой саморегуляции), что оказывает определяющее влияние на специфику формирования профессионального самоопределения личности.

Дидактическая модель по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов реализуется на личностном, содержательном и операционально-динамическом уровнях: личностный – необходимо рассматривать как анализ специфики смыслообразования на уровне познающего субъекта, специфика его смысловых трансформаций в зависимости от уровня смыслового освоения учебного содержания; содержательный (содержательно-технологический) – как анализ техник смысловой актуализации на уровне самого учебного содержания; динамический – как анализ характеристик, определяющих темп и динамику реализации смысловых интенций.

На основании экспериментальной апробации дидактической модели по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов выявляется методическая система для преподавателей по внедрению данной методики в практику реального учебного процесса. В процессе разработки задач на смысл были выбраны основные стратегии смыслообразования обучающихся, которые легли в основу задач на смысл как дидактической технологии по конструированию смысловых процессов:

- стратегия заданного смысла – анализируемый смысл задан (определена оценочная позиция), и, «отталкиваясь от него, конструируются смыслообразующие связи и контексты»;

- стратегия заданных смыслообразующих контекстов – смысл не задан, но спроектированы условия его инициации, в результате чего «отталкиваясь от этих условий, конструируются смысловые связи с конкретным объектом или действием». Задачи на смысл необходимо также классифицировать по способу и типу смыслового выбора.

Анализ результатов обучающего эксперимента показал развивающий и смыслоиницирующий потенциал задач на смысл как фактора и технологии, влияющий на смысловое развитие студентов, а как следствие, и на их професси-

ональное самоопределение. Студенты, которые принимали участие в обучающем эксперименте и проходили практику в условиях юридической поликлиники, на заключительном этапе диагностики показали себя более (в психологическом плане) подготовленными к дальнейшей профессиональной самореализации.

Практические рекомендации. Полученные данные могут быть использованы при разработке лекционных и практических занятий по педагогике, дидактике, педагогике профессионального становления. Разработанный в процессе экспериментальной апробации курс «Введение в профессиональную деятельность» может быть использован как модуль в программах производственной практики, как подготовительный этап в развитии профессиональной самореализации в условиях работы в юридической поликлинике будущих юристов.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы исследования представляются в использовании задач на смысл для самореализации студентов сопряженных специальностей, а также иной профессиональной направленности; разработке интегрированной системы использования задач на смысл в условиях междисциплинарной подготовки специалистов.

Основное содержание работы отражено в следующих публикациях автора:

I. В журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций

1. Пеньков, Д.В. Задачи на смысл как дидактическая технология инициации смыслообразования в учебном процессе / Д.В. Пеньков, Л.Я. Хоронько // Вестник Адыгейского государственного университета, серия «Психология и педагогика». – 2019. – № 2. – С. 93-100. – авт. вклад 0,5 п.л.

2. Пеньков, Д.В. Смыслотехники, обращенные к субъектному опыту обучающегося как основе его ценностно-смыслового выбора на примере математики / И.В. Абакумова, Н.Н. Мироненкова, Д.В. Пеньков // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16. – № 2. – С. 70-87. – авт. вклад 0,4 п.л.

3. Пеньков, Д.В. Стратегии смыслообразования: переход от дуальности к триалектике / И.В. Абакумова, М.В. Годунов, Д.В. Пеньков // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16. – № 1. – С. 55-79. – авт. вклад 0,45 п.л.

II. Остальные работы

4. Пеньков, Д.В. Мотивационный тип ценностно-смыслового барьера при изучении иностранного языка студентами технического вуза и технологии его преодоления / Д.В. Пеньков // Национальное здоровье / National Health. – 2018. – № 1-2. – С. 234-240. – авт. вклад 0,4 п.л.

5. Пеньков, Д.В. О выявлении основных и вспомогательных показателей-маркеров полярных стратегий смыслообразования / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, М.В. Годунов, Е.А. Мацюк, Д.В. Пеньков // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. – 2018. – Т 1. – № 2. – С. 18-33. – авт. вклад 0,25 п.л.

6. Пеньков, Д.В. Проблемы обеспечения психологической безопасности образовательной среды в условиях реформирования системы образования / И.В.

Абакумова, Л.Ц. Кагермазова, Д.В. Пеньков / Психология безопасности городского пространства. Материалы II Международного симпозиума «Единое здоровье». – М.: Изд-во «КРЕДО», 2018. – С. 8-12. – авт. вклад 0,15 п.л.

7. Пеньков, Д.В. Психологические особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов начальных и старших классов средних общеобразовательных учреждений / В.С. Бутенко, А.М. Кукуляр, А.С. Коленова, Д.В. Пеньков // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 6. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/117PSMN618.pdf>. – авт. вклад 0,25 п.л.

8. Пеньков, Д.В. Организационно-педагогические условия выявления самоопределения как фактора профессиональной мобильности будущих специалистов в условиях развивающегося регионального университетского комплекса: учебное пособие / Д.В. Пеньков, Л.Я. Хоронько. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2019. – 61 с. – авт. вклад 1,55 п.л.

9. Пеньков, Д.В. Особенности представлений у старшеклассников о факторах успешности профессии юриста // Sociologie člověka. – 2019. – № 1. – С. 11-19. – авт. вклад 0,6 п.л.

10. Пеньков, Д.В. Особенности современных исследований стратегий смыслообразования / И.В. Абакумова, М.В. Годунов, Д.В. Пеньков // Национальное здоровье / National Health. – 2019. – № 1. – С. 85-96. – авт. вклад 0,5 п.л.

11. Пеньков, Д.В. Смыслообразующие стратегии: потенциал современных исследований: учебное пособие / И.В. Абакумова, М.В. Годунов, Д.В. Пеньков. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2019. – 46 с. – авт. вклад 0,8 п.л.

12. Пеньков, Д.В. Особенности применения смыслоиницилирующих технологий для профессионального самоопределения для будущих юристов / Д.В. Пеньков // Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 2. – С. 175-180. – авт. вклад 0,45 п.л.

13. Пеньков, Д.В. Смыслотехники как фактор инициации самореализации / Д.В. Пеньков, Л.В. Соловьева // Молодой исследователь Дона. Материалы национальной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и техники-2019». – 2019. – № 3. – С. 35-38. – авт. вклад 0,15 п.л.

Пеньков Д.В. Задачи на смысл как дидактическая технология инициации профессионального самоопределения будущих юристов: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2019. 24 с.