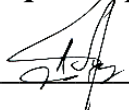


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*



---

**ПЕНЬКОВ Денис Васильевич**

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

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

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук, профессор,  
**Хоронько Любовь Яковлевна**

**Ростов-на-Дону  
2019**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ.....	16
1.1. Исторические этапы исследования профессионального самоопределения как дидактической проблемы.....	16
1.2. Профессиональное самоопределение юристов в современной дидактической интерпретации.....	27
1.3. Дидактические методы инициации профессионального самоопределения. Смыслодидактический подход.....	46
Выводы к Главе 1.....	64
ГЛАВА 2. ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ЗАДАЧИ НА СМЫСЛ» КАК ФАКТОРА ИНИЦИАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	67
2.1. Задачи на смысл как смыслоиницирующая технология. Механизмы, типологии и техники использования в практике учебного процесса.....	67
2.2. Методическая программа изучения специфики применения задач на смысл как дидактической технологии актуализации профессионального самоопределения будущих юристов.....	74
2.3. Дидактическая модель по апробации использования задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники.....	87
Выводы к Главе 2.....	96
ГЛАВА 3. АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗАДАЧ НА СМЫСЛ КАК ТЕХНОЛОГИИ ИНИЦИАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЮРИСТОВ.....	99
3.1. Диагностические результаты апробации дидактической модели использования задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники.....	99
3.2. Методические рекомендации по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники в период прохождения профессиональной практики.....	110
Выводы к Главе 3.....	115
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	118
ЛИТЕРАТУРА.....	122

## ВВЕДЕНИЕ

**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, 2011). 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 соотносить требования определенной профессии и со своим индивидуально-личностным потенциалом и своим уровнем притязаний (Н.Д. Апраксина, 2008; В.В. Выборнова, Е.А. Дунаева, 2008).

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 инициация их развития; профессиональное

консультирование; профессиональный отбор; профессиональная адаптация. 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, 2015; З.И. Брижак, 2016; А.А. Волков, 2009), 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 (2009) рассматривает их как свойство потенциала смыслоиницирующего воздействия при оценке рациональных явлений или фактов, К.Ю. Колесина (2008) рассматривает их в контексте «значащего действия» как действия основанного на личностном смысле или смыслообразующем мотиве, И.А. Рудакова (2006) интерпретирует задачи на смысл как характеристику метода, порождающего лич-

ностное 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, это 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, иницирующие 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. Голыкиной, 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. Куцевская 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 инициирует 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) инициирует 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 технология актуализации смыслообразования, порождающего 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 источ-

никами, смысловыми отношениями, актуализацией вербализацией смысла, а динамический уровень определяет смысловой интенсивностью, глубину смыслового проникновения, устойчивость 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 объёмом 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.

## ГЛАВА 1. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

### 1.1. Исторические этапы исследования профессионального самоопределения как дидактической 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 чего зависит такой выбор? Что оказывает наибольшее влияние на субъекта выбора? Что мотивирует или, напротив, демотивирует молодого человека на этапе принятия такого решения? В зависимости от направленности в интерпретации можно выделить разные подходы, которые возникнув на определенном этапе развития данной темы, ее по-разному интерпретируют и оказали различное влияние на ее сегодняшнее понимание.

Наиболее влиятельным на педагогические исследования оказался подход, который традиционно называют *педагогическим*. В качестве основателя этого подхода обычно выделяют П.Г. Щедровицкого, который рассматривал механизмы воздействия направленного образования как фактор, определяющий умение человека «строить себя», свою индивидуальную историю, свою уникальную сущность. В своей статье «Лекция о самоопределении» он выделяет 3 уровня самоопределения: самоопределение в ситуации (ситуативная реакция, возможность формировать ориентировочную основу действий, не является устойчивой), самоопределение в позиции (наличие оценочной позиции, что придает определенную устойчивость определенному типу поведения вне зависимости от конкретных ситуативных воздействий), самоопределение в системе деятельности (устойчивая характеристика, возможность действовать в соответствие с определенными смысловыми конструктами и именно этот вид самоопределения может быть выражен в форме профессионального самоопределения) [170].



*Психологическое* направление разрабатывалось И. Коном, который был ориентирован в своих исследованиях на развитие интроспективных способностей и особенности саморефлексии [87]. В фокусе его внимания были личностные особенности человека (главным образом в юношеском возрасте) на определенном этапе онтогенетического развития. Молодой человек оценивает себя, свои возможности и перспективы жизненного становления, а затем, начинает действовать в соответствие с отрефлексированными приоритетами. По мнению представителей данного подхода, от того, как переживается этот этап в развитии человека зависит последующая успешность его социализации, нахождения своего места в обществе, профессиональные и социальные притязания (выбор профессии, поступление в ВУЗ, вступление в брак). Специфика самоопределения во многом определяет различных людей в одно поколение, характеризует их жизненные приоритеты и общие личностные ориентации [87]. Сопрежженными с подходом И. Кона можно рассматривать позицию Л.И. Божович, которая направлена на исследование «жизненного пути» человека [31]. Она считает, что самоопределение, это не одномоментный шаг, это последовательная совокупность действий субъекта (на это понадобится несколько лет), в которых можно выделить стадии развития [31]:

– фантастический выбор (10-11 лет) – ребенок воображает своё будущее, представляет себе кем он будет во взрослой жизни, что будет признаками его жизненного успеха, однако на этом этапе, поскольку ребенок еще не может отрефлексировать причинно-следственные зависимости, ребенок еще не может четко увязать цели и средства их достижения;

– первичный выбор (11-16 лет) – идет конкретизация целей и приоритетных жизненных задач. Интересы и склонности еще не устойчивы, смысловые образования – ситуативны, представление о будущей профессии является мало дифференцированным;

– пробный выбор (16-19 лет) – смысловые образования становятся более устойчивыми, представление о жизненных ценностях и приоритетах становятся

достаточно определенными, из множества вариантов выбираются наиболее привлекательные, ассоциирующиеся с представлениями о жизненном успехе;

– реальный выбор (после 19 лет) – ценностные ориентации и личностная направленность уже устойчивы, молодой человек пристраивает свою жизненную перспективу и начинает реально действовать в соответствии с этими представлениями [31].

На этих же позициях стоят те специалисты, которые рассматривают самоопределение, не просто как этап в развитии личности, когда молодой человек выбирает свою профессию и иные жизненные приоритеты, а как то, что имеет пролонгированный характер, это длительный период в жизни человека, когда происходит не просто выбор специальности или профессии, но и социальное созревание, выбор основных жизненных приоритетов (О.Н. Семеняка [148]), приоритетов самоактуализации, самоосуществления (А. Маслоу [100]). По мнению А. Маслоу интенция (как внутренняя побудительная сила, как основной мотиватор поведения) к самоактуализации, во многом определяет специфику профессиональных выборов и приоритетов человека на различных этапах его жизненного пути [100].

Еще одно направление исследования самоопределения *профориентационное* (Е.А. Климов [82], Н.С. Пряжников [133]). Эти специалисты рассматривают профессиональное самоопределение как вхождение и реализация в профессии. С их точки зрения – это не одномоментный акт. Это пролонгированный процесс, длительный и последовательный. Он продолжается на протяжении всей «профессиональной жизни».

Теорию профессионального самоопределения была обогащена работами Н.С. Пряжникова который акцентировал внимание на том, что профессиональная самореализация всегда связана с ценностными ориентациями и жизненными приоритетами человека [133]. Он разработал содержательно-процессуальную модель профессиональной самореализации и включил в нее следующие модули:

общая ориентация в профессиональной деятельности (мечта о профессии); понимание труда как общественной ценности, как того, что работает на благо многих; понимание престижности будущей профессии; ориентировочная основа действий по реализации целей и задач для достижения данной профессии; определение базовых этапов по достижению поставленных целей по освоению профессией; рефлексия препятствий и барьеров на пути достижения поставленных целей; актуализация резервных стратегий по достижению приоритетных целей; реальное осуществление «личной профессиональной перспективы».

Е.Н. Климов выделил механизмы, которые являются определяющими при формировании профессионального самоопределения [82]:

- профессиональная перспектива личностной самореализации и интересы;
- особенности мотивации, которая инициирует субъекта на поиск профессии в наибольшей степени ориентированной на жизненные приоритеты и эталонные представления;

- потребность рынка – социально-экономический заказ общества, региона, государства (потребность рынка в определенных трудовых ресурсах);

- мнение семьи и, прежде всего, родителей – ценности семьи транслируются, формируя у подростка определенные ценностные установки, которые существенно влияют на выбор жизненных приоритетов и профессиональные ориентации;

- мнение друзей и других представителей референтного окружения – по мнению многих специалистов (например, Ф. Райс), в подростковый и юношеский период, молодой человек подвержен влиянию окружающих, его оценочная позиция зависит от специфики и особенностей их оценок чего либо, включая профессиональные ориентации и способы их достижения. Однако, целый ряд исследований свидетельствует, что степень такой зависимости определяется целым рядом дополнительных факторов (социальный статус, экономический уровень жизни, индивидуально-типологические особенности и т.д.);

– информированность – это осведомленность о специфике выбранной профессии, условиях ее освоения и реализации, уровень предполагаемого престижа;

– уровень притязаний – индивидуальная оценка своего потенциала в плане достижения успехов и признания в овладении данной, выбранной профессией (в ряде исследований определено, что в основном уровень притязаний в отношении выбираемой профессии зависит от социального статуса и интеллектуального потенциала выбирающего субъекта);

– способности (общие и специальные, уровень когнитивного, эмоционально-волевого и коммуникативного развития) [82].

Совокупность этих достаточно разнородных факторов определяет «стратегию» выбора профессии: реальное самоопределение (продукт осознанного рационального выбора) и «мнимое» самоопределение (выбор под влиянием ценностей, культивируемых в близком окружении и под влиянием просоциальных центраций, под влиянием моды и господствующих в коллективном сознании стереотипов).

Эти разнообразные механизмы определяют два уровня профессиональной самореализации: гностический (уровень развития сознания и самосознания) и практический (изменение социального статуса субъекта) [82].

Среди специалистов, рассматривающих процесс профессионального самоопределения можно также выделить два основных направления:

– связано с особенностями развития ребенка, вплоть до юношеского возраста. Это процесс природный, свойственный онтогенетическому развитию и приводящий к новообразованию в старшем школьном возрасте как желание найти свое место в будущей взрослой жизни через выбор определенной профессии и определенного уровня притязаний (С.П. Крягжде) [89]. Этот подход обычно называют личностным (И. Кон [87], А.В. Мудрик [116], В.Ф. Сафин [147]);

– связано с искусственно организованной системой педагогического сопровождения ребенка, подростка, юноши. Сюда относят влияние близкого окружения (прежде всего семьи), профориентацию и проконсультирование (Е.А. Климов [82], А.Е. Голомшток [52], А.К. Маркова [109], Н.С. Пряжников [133]). Этот подход обычно называют профориентационным.

В современной педагогике в связи с проблемой профессиональной самореализации и самоопределения накоплен не только отечественный, но зарубежный опыт. Особое влияние оказала теория американского педагога Д. Дьюи, подход которого иногда называют «прагматичным». По его мнению, вся педагогическая система должна работать на формирование прагматичной картины мира обучающегося, как психологической готовности к самоопределению, как готовность прогнозировать и оценивать результаты своей деятельности.

Достаточно большой опыт накоплен в зарубежной педагогике и психологии в связи с проблемой профессионального самоопределения, которое трактуется как начальный этап профессиональной самореализации, период, когда выбирающий субъект начинает осознавать (рефлексировать) 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. 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 мускулильности, неполноценности, неадекватной самооценки и т.д. [67]. З. Фрейд считал, что выбор профессии и «качество» профессиональной самореализации в основном закладывается на этапе детства [162]. 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 [174].

Психоанализ и теория развития бессознательного оказали влияние на другого американского психолога Э. Берна [30]. В отношении профессионального самоопределения он придерживался так называемого «сценарного» подхода, рассматривая данный вид жизненного выбора определенным «сценарием», который формируется у человека в детстве (в возрасте до 6 лет) как определенной программы жизненного пути. У каждого человека, согласно «сценарной» теории, есть три врожденные позиции (роли): Родитель, Взрослый, Ребенок. Особое влияние на выбор молодого человека оказывает влияние оказанного на него в детстве родителя противоположного пола и в более взрослое время, достижения родителя своего пола (эталонный пример, эталон поведения и социальных достижений) [30].

Еще одно достаточно продуктивное направление в исследовании профессионального самоопределения – это работы по пониманию сущности Я-концепции (саморефлексия своих потенциальных и реальных возможностей). Составной частью Я-концепции является профессиональная Я-концепция, которая интерпретируется как основы и процесс выбора профессии и специфика самореализации в данной профессиональной сфере. Человек выбирает специальность (профессию), которая соответствует основным ценностям и общей направленности его Я-концепции. В контексте теории профессиональной Я-концепции самоопределение уже не рассматривается, как только продукт детского развития. По мнению Эли Гинзберг это длительный и многоэтапный процесс, он состоит из последовательных шагов, промежуточных решений, перманентность которого определяет окончательный выбор. Подобно И. Кону она тоже выделяет в этом процессе ряд стадий:

- фантастический выбор (стадия мечты) – до 11 лет;
- гипотетический выбор – от 11 до 17 лет;
- реалистический выбор – от 17 лет и далее.

К числу теорий, оказавших влияние на развитие представлений о процессе профессионального самоопределения, можно отнести теорию потребностей А. Маслоу, теорию профессионального развития Д. Сьюпера, положения, касающиеся смыслообразующего и смыслореализующего значения выбора профессии и трудовой деятельности для человека, работах В. Франкла, теоретические положения Ш. Фукуямы, разработки стадий жизни личности Э. Эриксона. Э. Эриксон считал, что стадии развития в профессиональном становлении те же, что и при социализации (от доверия до интеграции) [171]. По мнению К. Роджерса, одного из ведущих специалистов в области гуманистической психологии, самоопределение зависит от его индивидуальной готовности меняться по отношению к себе самому (готовность к самоизменению) [100].

При том, что интерпретации профессионального самоопределения в рамках различных психологических школ, могут быть очень разными, практически все авторы сходятся в основных этапах периодизации в становлении данного процесса: формировании эмоциональной готовности к выбору профессии (младший школьный возраст) и формирование рационального выбора на основе комплексной оценочной позиции (старший школьный возраст).

В процессе развития и концептуализации самой категории «профессиональное самоопределение» появилось достаточно большое количество сопряженных и близкородственных понятий: профессиональная «Я-концепция», профессиональный «Я – образ», профессиональная «эго – идентичность».

Особый интерес представляет собой исследования, связанные с понятием профессиональной идентичности, которое призвано ответить на вопросы: Почему человек отождествляет себя именно с этой специальностью? Что в этой профессии для него становится наиболее привлекательным? Как он интерпретирует свои профессиональные устремления с уровнем притязаний и иными жизненными ценностями?

Я.С. Сунцова выделила уровни профессиональной идентичности (идентификация себя как принадлежащего к определенной профессиональной группе) [155]:

- неопределенная идентичность (нет еще четкого выбора, нет устойчивых профессиональных и карьерных предпочтений);

- навязанная идентичность (выбор сделан, но он определен не ценностными ориентациями выбирающего субъекта, а влиянием окружающих: родителями, членами референтной группы, влиятельными «другими», модой, стереотипами группового или коллективного сознания);

- кризисная идентичность (отрефлексирована проблема необходимости выбрать профессию, но сам выбор, по ряду причин, еще не сделан);

- сформированная идентичность (человек ассоциирует себя с определенной профессией, адекватно представляя себе, как именно можно добиться профессионального и социального признания в этой области) [155].

По мнению иных специалистов (А. Тэшфел), уровни профессиональной идентичности определяются двумя показателями: уровнем профидентичности (осознание своего профессионального ресурса и возможностей в плане профессиональной самореализации) и этапами профессионального становления [189]. Они взаимно обуславливают друг друга (на разных стадиях, проявляются разные уровни и каждый уровень характеризуется определенной стадией).

Близким по содержательной интерпретации к понятиям профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность, является категория «профессионализация» и ее синоним «профессиональное становление личности». Они понимаются, как перманентный процесс вхождения в профессию [54, 109, 138]. С точки зрения общей логики онтогенетического развития этот процесс индивидуально неповторим (каждый человек переживает его достаточно уникально), но в то же время можно выделить и общие для большинства людей характеристики профессионализации: формирование профессиональных интересов, выбор стратегии достижения поставленной цели (например, выбор учебного



заведения, дающего ту или иную специальность), процесс профессионального обучения и подготовки, готовность к самостоятельной профессиональной деятельности, освоение новой роли – профессионала в определенном виде деятельности, опыт в профессиональной деятельности, формирование профессионально важных качеств и профессионального стиля деятельности, идентификация с профессиональным сообществом, корпоративность, самостоятельность, профессиональная самореализация [67, 68].

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» [32]. 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.

В интерпретации А.Э. Поповича профориентация как составная часть профессионального самоопределения старшеклассника должна иметь: модель профессионального самоопределения старшеклассника как основу профильного обучения, комплексную программу ее операционализации в реальной практике учебного процесса, диагностический комплекс (обеспечивающий выявление потенциальной готовности к определенной деятельности, прогнозирование и коррекцию профессиональной успешности), «организационно-педагогические условия, реализуемые на основе закономерностей и принципов целостного

учебно-воспитательного процесса» [129, с. 5]. Школа («образовательное пространство школы» по терминологии автора), по мнению А.Э. Попович, это базовый институт по формированию самоопределения [129]. В качестве условий гармоничного протекания данного процесса, выделяется следующее: личностная готовность к выбору профессии, полнота представлений о специфике данной профессиональной деятельности, адекватная самооценка профессионального ресурса, перманентное психолого-педагогическое сопровождение. Наиболее гармонично профессиональное самоопределение будет проходить при наличии профильности в системе образования. Это обеспечивает вариативность, индивидуальность и контекстность в специфике обучения. Особый компонент профильности, формирование личностной готовности к профессиональной самореализации (показатель социально-психологической зрелости личности как осознание своих возможностей и личностного потенциала), которая состоит из трех основных компонентов [129]:

– личностно-целевой (насколько субъект мотивирован на овладение данной специальностью, насколько данная специальность соответствует его личностным устремлениям, жизненным приоритетам);

– информационно-гностический (насколько субъект информирован о специфике данной деятельности, в какой степени данная деятельность может быть для него доступна исходя из реальных жизненных условий и возможностей);

– рефлексивно-оценочный (насколько данный вид деятельности соответствует уровню притязаний выбирающего субъекта).

По мнению Ю.Е. Смирновой, которая анализировала психологические предпосылки профессионального выбора в условиях профильного обучения, основными психологическими характеристиками в данном случае являются: ценностные ориентации обучающихся, их профессиональная направленность и самооценка [150]. Профессиональное самоопределение зависит от того, насколько конкретно субъект выбора (обучающийся) ориентируется в своих жизненных приоритетах.

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 инициация их развития; профессиональное консультирование; профессиональный отбор; профессиональная адаптация. Профессиональное просвещение может быть реализована в разных образовательных формах: занятия по начальной профессиональной подготовке, стажировки, профессионально-ориентированные беседы, стажировки, реализация проектов (включая проекты, создаваемые на экспериментально-опытных площадках), конкурсы, олимпиады, летние профильные лагеря, тренинги.

### **1.2. Профессиональное самоопределение юристов в современной дидактической интерпретации**

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» таким образом, чтобы попав в профессиональную среду, выпускник мог приступить к деятельности компетентно и уверенно. Такие исследования в современной науке ведутся достаточно активно. По мнению психолога Е.Б. Матрешиной, которая посвятила исследование психологическим механизмам и условиям студентов-юристов: «Труд юриста сопряжён с наделением человека властными полномочиями, что требует от него чувства ответственности за свои действия [110, с. 3]. Основная задача психологического юридического труда – выявление рациональных соотношений между требованиями, которые предоставляются законом, правовой

свободой и наличием творческого, самостоятельного начала в юридической работе» [110, с. 3].

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» [11, с. 4]. 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).

Юрист специальность многопрофильная, совершенно очевидно, что в зависимости от профессиональных стандартов (а они могут быть очень разными), психологические особенности, востребованные в специальности, могут быть самыми разными. Это тоже нашло отражение в многочисленных исследованиях юристов, в зависимости от специфики профессионального контекста.

Профессиональный юрист должен быть не только личностно устойчивым (это безусловно обязательное требование), но что не менее важно, он должен иметь сформированное правосознание. По мнению В.П. Пономарева, который изучал особенности правосознания юристов в сравнении с их сверстниками, но обладателями других специальностей (педагоги, экономисты), даже студенты юристы по сравнению с другими профессиональными группами, имеют более устойчивое правосознание [126]. Он выявил, что отличия наблюдаются во всех трех компонентах правосознания, юристы не склонны к бытовым интерпретациям, возникающим при возникновении юридических проблем в бытовых условиях, они демонстрируют элементы зрелости профессионально-делового и социально-гражданского мировоззрения [126].

Интересные характеристики были получены относительно копинг-стратегий будущих юристов. По мнению В.П. Пономарева, для них характерен конфронтативный копинг, который характеризуется агрессивными усилиями для изменения ситуации, а также предполагает определенную степень готовности к риску в самых разных (в том числе и профессиональных) ситуациях, а также

стратегия повышенного самоконтроля по регулированию своих чувств и действий [126, с. 148]. «Для юристов представляет большую ценность все, что связано с регламентацией поведения, даже то, что не относится непосредственно к правовому поведению. Отсутствие четких директив, регламента в работе, стабильности трудовой нагрузки вызывает у них чувство неудовлетворенности и снижает их трудовую мотивацию» [126, с. 148].

В.П. Пономарев в своих исследованиях также проводит этноконфессиональное сравнительное исследование студентов-юристов и находит определенные различия в их ценностно-смысловой сфере в зависимости от национальности и конфессиональной ориентации, однако, в сфере профессионального самоопределения студентов-юристов значимых различий выявлено не было [126, с. 148].

Интересный подход к описанию личностных различий предложил Ю.В. Чуфаровский [166]. На основании анализа профессионального поведения работающих следователей он выделил следующие психотипы: – следователь-организатор; следователь-собеседник; следователь-мыслитель; следователь-следопыт; следователь-воспитатель. В основу этой типологии он взял комплекс поведенческих особенностей, характеризующих специфику определенного типа профессиональной деятельности [166].

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 рефлексивует 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 [29, с. 19], 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 [29, с. 19].

Взаимодействие компонентов объединено в устойчивую профессиональную стратегию, которая предполагает разную степень выраженности профессиональной идентификации: стратегия с элементами негативной оценочной позиции (понимаю каким надо быть, чтобы быть хорошим юристом, но в реальности есть много того, что не позволяет этому реализовываться); стратегия с позитивной оценочной позицией (я пока еще не вполне соответствую требованиям к хорошему юристу, но есть условия при которых у меня все получится); амбивалентная стратегия (часть требований я могу выполнять очень хорошо, но часть выполнить затруднительно); позитивная стратегия (я хороший профессионал, у меня очень многое получается); опережающая позитивная стратегия (у меня очень большой профессиональный потенциал).

По мнению И.Г. Березина, главным фактором, мешающим профессиональной самореализации юристов (в его конкретном исследовании это были сотрудники следственного комитета), являются так называемые барьеры вовлеченности [29, с. 19]. Он определяет их как индивидуальные ценностно-смысловые затруднения в профессиональной самоидентификации. Человеку очень сложно идентифицировать себя с определенным профессиональным сообществом и соотносить свои собственные способности с определенными эталонными характеристиками успешных профессионалов в данном виде деятельности. Выделяются два вида таких барьеров: внутренние и внешние. Внутренние барьеры связаны с ценностными ориентациями конкретного человека (противоречие между реальными условиями профессиональной самореализации и уровнем профессиональных притязаний), внешние барьеры возникают в результате психологического дискомфорта, сопряженного с профессиональной деятельностью (перегруженность, хроническая усталость, отсутствие условий для профессионального развития, плохо оборудованные помещения, отсутствие современных технических средств (например для проведения различных экспертных процедур), небольшая зарплата и т.д.). Преодоление таких барьеров как раз и является ресурсом для инициации профессиональной самореализации [29, с. 19].



Вышеперечисленные психологические и личностные характеристики юристов определяют профиль успешного профессионала в области правоведения и юриспруденции. Если возникает вопрос (а в современных условиях общественного развития, он безусловно возникает) о том, как именно надо учить юристов, как обеспечить их гармоничное профессиональное становление и уже на начальном этапе, когда человек только сделал свой профессиональный выбор, инициировать его профессиональное самоопределение, данные относительно того, какие личностные особенности сопряжены с профессиональной успешностью чрезвычайно важны.

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.

Исходя из определенной нами логики изложения материала, после описания того, какие именно признаки характеризуют юристов с высоким гармоничным уровнем профессиональной самореализации, необходимо проанализировать какие современные дидактические модели и образовательные технологии наиболее успешно работают на решение данной проблемы.

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 [20], З.И. Брижак [34], С.П. Безносова [25], А.А. Волкова [45], О.Ю. Михайловой [115], А.М. Столяренко [154], А.Р. Ратинова [137], В.Ю. Рыбникова [141]. 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 [34]. 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 [34].

Обосновывая целесообразность и жизнеспособность данной модели переподготовки специалистов силовых структур, авторы перечисляют, какие именно конкретные компетенции должны быть сформированы и какие системы фиксации по выявлению уровня сформированности этих компетенций целесообразно использовать. Это общие компетенции (то, что требуется и образовательным и профессиональным стандартом), межличностные компетенции (продуктивное общение со всеми участниками профессиональной деятельности), системные компетенции (определяются уровнем реализации профессиональной деятельности), личностно-ориентированные (иногда как синоним используют термин ценностно-смысловые).

С точки зрения авторов компетентностной модели повышения квалификации сотрудников силовых структур, формирование компетенций должно быть

реализовано по трем уровням в многомерной системе реализации соответствующей дидактической модели в практике реального учебного процесса [34]:

1. Социально-психологический уровень, отражающий рефлексию в обществе и государстве специфики геополитической ситуации на стоящем этапе развития.

2. Уровень построения образовательной программы и общедидактические принципы построения учебного содержания (цели и задачи программы, принцип проблемности содержания, ориентация на активизацию мыслительной активности обучающихся, интеграция и вариативность учебного содержания, метакомпетенции и т.д.).

3. Уровень базовых составляющих образовательного процесса (содержание, методы и технологии их реализации в образовательной практике, формы и способы организации учебного процесса) [34].

Любая модель на всех этапах (планирование, моделирование, реализация, коррекция) имеет определённую структуру, и рассматриваемая компетентностная модель, не является исключением. Главный, системообразующий компонент – образовательная цель. Специфика цели определяет содержательные и динамические компоненты данной конкретной системы. Цель определяет специфику содержания (то, что должно быть освоено в учебном процессе), методы обучения (совокупность приемов и методов по усвоению учебного содержания), технологии (способ реализации обучающих методов, система их операционализации в практике учебного процесса), образовательные формы с разным уровнем ориентации на активность самого субъекта обучения. Особая проблема выбор методов обучения. В качестве приоритетных были выделены методы смысловой инициации (методы инициации смыслообразования обучающихся): метод профессиональной идентификации (направленная актуализация адекватной самооценки, самоотношения), метод профессиональной самоактуализации в условиях повышенных террористических угроз (прямое воздействие на основе открытой аргу-

ментации, использование стимульной, в том числе соревновательной, мотивации), методы идеологического противодействия агрессии, экстремизму и терроризму, методы противодействия идеологии терроризма в сети Интернет, методы социально-коммуникативного взаимодействия с различными возрастными, профессиональными, социальными, этноконфессиональными группами в новых геополитических условиях.

Для реализации данной дидактической модели была предложена система дидактических принципов как исходных ценностных установок педагога, которыми они руководствуются при организации реального учебного процесса в соответствие с предложенной моделью и ее приоритетами. Эти принципы были непосредственно ориентированы на требования образовательного и профессионального стандартов. Это были следующие принципы: проблемности, интеграции учебного содержания, вариативного содержания учебного процесса.

Для реализации дидактической модели по повышению квалификации юристов в системе силовых структур, были выделены уровни реализации модели в практике учебного процесса, Выделено три уровня: операциональный, тактический, стратегический, они взаимодействуют и взаимодополняют друг друга.

Компетентностная модель определяет современный подход к подготовке юристов (уже работающих, имеющих профессиональный стаж, да еще в условиях повышенных рисков работы в силовых структурах). Для настоящей работы не менее важны дидактические работы, посвященные подготовке юристов еще на этапе обучения в ВУЗе. Традиционная модель обучения юристов включает следующие составляющие [11]:

– профессиональные знания как совокупность актуализированных в познании законов и нормативно-правовых норм, которые определяют общественный и государственный уклад. Профессиональные знания складываются из общепредметных (методология, фундаментальность, обобщенность) и частнопредметных (практико-ориентированность в отношении определенных профессиональных контекстов, аналитика);

– профессиональные навыки – автоматизированные компоненты деятельности. По мнению ряда авторов: «Они освобождают сознание юриста от «черновой работы», т.е. от припоминания разных сведений, приемов, рекомендаций, того, что и как делать, от контроля над движениями рук и ног, от размышления над соблюдением простейших правил. Они позволяют автоматизировано выполнять, действия, отработанные до навыка, и одновременно концентрировать внимание на чем-то другом, не менее важном: наблюдении за обстановкой, собеседником, их оценке, размышлении о способах преодоления трудностей, путях достижения более высокого результата и пр. Наличие навыков обеспечивает успешные действия в трудной обстановке, когда нет времени для размышлений и надо выдержать ее испытания, экономить силы и сохранять высокую работоспособность)»;

– профессиональные умения – автоматизированные способы и приемы реализации профессиональной деятельности, которые позволяют трансформировать навыки в зависимости от реальных особенностей возникающих ситуаций [11].

Предложенный перечень необходимых для формирования профессионала-юристов педагогических конструктов (знания, навыки, умения) нуждаются в операционализации. Как сделать так, чтобы познанное и даже сформированное в учебных аудиториях, перешло на уровень личностного смысла и стало составной частью его личности. В этом плане достаточно интересным является подход зарубежных исследователей Хью Брэйн, Найджел Данкан, Ричард Граймз – авторы книги «Клиническое юридическое образование: активное обучение в высшей школе права» [36]. Они выявили, что традиционное обучение (лекции, семинары, практикумы, практики и т.д.), как бы хорошо они не были приближены к практической профессиональной реальности, не могут обеспечить студенты эффективной профессиональной адаптацией и как следствие, на начальном этапе реальной профессиональной деятельности, возникают большие сложности по

преодолению «внутреннего» барьера, между всем тем, что освоено на этапе получения высшего образования и той реальной юридической помощью, которую необходимо реализовывать в контексте реальной профессиональной деятельности. Хотя в настоящее время в учебный процесс по подготовке юристов зачастую включают инновационные методы активного обучения: ролевые методы и дидактические игры, кейс-методы, проблемные дискуссии, творческие задания, проекты и моделирование и т.д., это недостаточно для формирования психологической готовности работать непосредственно с клиентами. Этого можно достичь посредством «супервизорства», внедрения студентов в реальную правовую деятельность, что как раз и может обеспечить «юридическая клиника». По мнению данных авторов, именно реальность процесса, а не его имитация (или какие-либо игровые формы), обеспечивают получения профессионального опыта. Такое образование они называют «клиническим» (погружение в реальную практику проблемы). Юридическая клиника выполняет две важнейшие миссии [36]:

– студенты (конечно же под контролем преподавателя, супервизора) начинают работать с реальными клиентами, видят особенности работы с разными психотипами, с различными возрастными, социальными, конфессиональными и т.д. группами. Начинает формироваться реальная юридическая этика в работе с клиентами;

– студенты учатся работать с «проблемными» группами населения (малоимущие, люди, оказавшиеся в ситуации кризиса занятости, жизненного кризиса, в ситуации потери близких и т.д.) [36].

При формировании «Юридической клиники» как модели по подготовке студентов-юристов к профессиональной деятельности авторы выделяют два модуля: практический и теоретический [36].

По мнению авторов данного подхода, чтобы актуализировать интеллектуальный и личностный ресурс будущего специалиста, помимо традиционных кур-

сов необходимо на этапе подготовки студентов к работе в «Юридической клинике», разработать учебные планы, ориентированные на формирование критического мышления, формирование навыков аргументации и контраргументации [36].

Вопрос о том, какие методы наиболее изоморфны (соответствуют) приоритетным целям подготовки современных юристов, активно рассматривается в современных профессионально ориентированных профессиональных теориях. Методы обучения юристов, с одной стороны, достаточно универсальны, поскольку целый ряд необходимых компетенций вообще являются базовыми для любой специальности, связанной с коммуникативным взаимодействием. Юрист должен с одной стороны иметь хорошие навыки аргументации (умение доказывать свою позицию), с другой – надо уметь слушать, анализировать, не проявлять эмоциональных реакций. Особое умение юриста – умение убеждать. Моделируя процесс убеждающего воздействия, будущий юрист должен концентрировать внимание на отборе информации (она должна отличаться актуальностью, новизной, проблемностью, должна вызывать интерес у пользователя), разработке драматургии сюжета (смысловая «завязка», основное противоречие, заключение, смысловой след как готовность в будущем опять обратиться к данной тематике), информационной насыщенности сюжета, порядке подачи информации.

У. Мак-Гуайр разработал модель процесса убеждения, состоящую из шести стадий: знакомство с информацией, концентрация внимания на сообщении, понимание значения предъявляемой информации, соотнесение сообщения с уже имеющимся информационным опытом, трансформация установки в зависимости от характера новой информации, действие в соответствии с новой установкой [176]. Любой процесс восприятия информации на уровне ее осмысления, понимания, принятия или отвержения проходит эти стадии.

Процесс убеждения должен быть ориентирован на реальные ценностные ориентации определенных групп населения (так для разных возрастных групп



скорее всего надо использовать разные доводы и убеждающие приемы), основываться на доказательной научной или факто логической базе, подкрепляться апелляцией к аналитическим материалам. Для реализации убеждающего воздействия необходимо давать четкие, понятные лозунги, апеллировать к реальному (желательно жизненному) опыту участников коммуникативного взаимодействия, формировать установки сопричастности, общности интересов и жизненных приоритетов.

Ключевой компонент убеждающего воздействия – аргументация и контраргументация. Это логически продуманная система доводов направленных на изменение оценочных позиций оппонента. При построении аргументации необходимо: стремиться к точным и понятным для собеседника формулировкам, оперировать его понятиями и терминами, учитывать его мотивы, интересы и приоритеты. И успешный юрист должен как раз и должен обладать данным видом компетенции. В традиционных образовательных программах этим компетенциям уделялось очень небольшое внимание, однако, сейчас это уже обязательное требование времени.

Еще одно обязательное умение будущих юристов как веление времени – это совокупность компетенций, связанных с идеологическим противодействием агрессии, экстремизму и терроризму. Угрозы со стороны идеологических угроз становятся все более и более очевидными. Это и террористические ячейки, и нетрадиционные религиозные секты, и различные «идеологические мошенники», маскирующиеся под видом общественных организаций. Государство и законодательство активно работает в плане нивелирования этих негативных (и реально опасных) тенденций, но нормативно-правовых ограничений очевидно недостаточно для противодействия. Необходимо подготовить специалистов, которые могут грамотно выполнить возложенные на них государством и обществом функции медиатором между законодательством и населением (а юристы как раз и являются этим промежуточным звеном).

Достаточно большое количество юристов, должны также обладать психолого-педагогической подготовкой, поскольку практически в любой образовательной программе, есть модуль, посвященный изучению законодательных основ жизни нашего общества и государства. Большинство учебных планов (в соответствие с требованием ФГОС, Федеральных государственных образовательных стандартов) содержат дисциплины связанные с методикой преподавания юриспруденции в высших учебных заведениях. Задачи этого образовательного модуля, следующие:

- разбираться (анализировать и обобщать) в современных дидактических системах, современных методах и технологиях реализации образовательного процесса, понимать сущность профессиональной деятельности юриста;
- ориентироваться в современных тенденциях подготовки юристов за рубежом (понимание основных тенденций и приоритетов в подготовке юристов;
- умения, связанные с научно-исследовательской деятельностью;
- формирование ценностно-смысловых установок к реализации функции преподавателя, и, в частности, преподавателя-юриста.

Компетенции, ориентированные на формирование юриста, профессионально и психологически подготовленными к условиям работы в современных социально-экономических и геополитических условиях. Выступая в качестве фактора, обуславливающего перемены в образовании, новые образовательные цели порождают поиск новых методов обучения. Наиболее продуктивными являются следующие методы:

- решение реальных проблемных ситуаций, в которых возникающее противоречие между наличным уровнем знаний и вновь представленной информацией, порождает интенцию разрешить данное противоречие или объяснить, почему такое объяснение невозможно;
- критический анализ уже решенных задач (аналитика разрешенного противоречия);

- анализ ситуаций-иллюстраций (ответы на вопросы, анализ иных способов решения);
- моделирование ситуаций (проективный метод формирования профессиональных компетенций).

Практически все современные методы подготовки юристов, так или иначе, ориентированы на решение так называемых «конкретных ситуаций». Они исходят из того, что учебная ситуация не дает компетенций, приближенных к реальности. Ведь для формирования учебного задания необходимо выбрать целый ряд позиций, выбрать условия, которые как бы подсказывают, какие компоненты ситуации надо учесть для ее «правильного» разрешения. Учебные задания обычно продукт тщательной дидактической работы, но в профессиональной деятельности, условия будут иные. Реальная ситуация будет содержать элементы неопределенности, в ней не будет подсказок, что важно, а что нет для решения возникшей проблемы (так как это представлено в учебных ситуациях). Поэтому аналитика и разбор конкретных ситуаций, являются для будущих юристов, значительно более перспективный и востребованный метод по сравнению с решением учебных ситуаций и учебных задач в традиционной интерпретации.

В связи с этой отрефлексированной методической проблемой, особую популярность при подготовке юристов, приобретает метод кейсов. В кейс-методе под руководством преподавателя, студент моделирует определенную ситуацию, связанную с профессиональной проблематикой. Это может быть одна конкретная проблема, а может быть их совокупность (например, несколько ситуаций, объединенных определенной проблематикой). В процессе моделирования выделяют несколько этапов: определение источника кейса (рефлексия основной цели); аналитика и подбор материала для решения задач, конкретизирующих основную цель кейса; создание пакета основного содержания кейса; апробация кейса в аудитории (групповое обсуждение, оценка содержания с разных аргументационных позиций); определение логики пролонгированной реализации кейса; определение этапов его жизненного цикла. Кейс, подготовленный для

обучения будущих юристов, должен соответствовать определенному ряду требований: четко поставленные цели (для чего создается данный кейс, какие компетенции оно может инициировать у будущих специалистов); определение уровня сложности моделируемой ситуации; иллюстрации с привлечением жизненного опыта обучаемых (ситуации должны быть типичными, проявляющимися достаточно часто); пролонгированность проблемы (кейс должен быть ориентирован на устойчивую, а не ситуативную проблематику). Все это должно инициировать дискуссию, желание оценить данную ситуацию в различных системах «координат».

Еще один метод, который рассматривается как современная технология инициации профессиональной позиции будущего юриста – ролевые игры. Этот метод позволяет имитировать состязательные судебные процессы, активно использовать опыт работы в рамках решения уголовных и гражданских дел прошлых лет. Это достаточно распространенный имитационный метод, который позволяет оценить профессиональные функции с точки зрения различных ролевых позиций (например, судебный процесс и альтернативные позиции прокурора и защитника, судьи и присяжных и т.д.). Разновидность дидактической игры – деловая игра как форма воссоздания будущей профессиональной деятельности. Это моделирование различных ситуаций, приближенных к будущей профессиональной реальности, типичных и обобщённых ситуаций, дидактически сконцентрированных в определенном временном масштабе (например, один или два академических часа). В рамках деловых игр, может быть задействована логика «мозгового штурма» (групповое решение проблемы через адресно организованную групповую дискуссию) или синектический метод (участники процесса решения имеют разный профессиональный опыт и разные личностные установки по поводу данной профессионально-учебной ситуации). Последние годы активно используют методы цифрового обучения: компьютерные классы, электронные библиотеки, активно используются справочные правовые системы: «Гарант», «Консультант Плюс» и т.д. Во многих ВУЗах вводятся мультимедийные

информационные обучающие системы (МИОС). Их развитие и совершенствование неразрывно связано с обновляемой электронной базой данных правоприменительной практики. Эта система совершенствуется, пополняется новыми данными, методическими рекомендациями, правоприменительными практиками. Электронные методы обучения будущих юристов, направлено на формирование следующих умений и навыков: прогнозирование типичных профессиональных ошибок и затруднений, дифференциация в уровне сложности при решении предлагаемых проблем, умение грамотно оформить юридическую документацию (в соответствии с эталонными вариантами, предложенными в электронно-информационном пространстве).

Практически все инновационные (или активные) методы обучения, ориентированы на то, чтобы сделать обучение будущих юристов, практико-ориентированным. Однако, по мнению целого ряда специалистов, в области подготовки юристов профессионалов (А.С. Подшибякин) [124], вопрос по поводу насыщения образовательных программа практическими модулями по-прежнему не удовлетворяет потребности профессиональной реальности: «К сожалению, в подавляющем большинстве вузов страны действительно имеются проблемы, связанные с явно недостаточным вниманием к практической составляющей обучения. Не только студент, но и выпускник-юрист, как правило, испытывает серьезные затруднения в самых необходимых прикладных знаниях и навыках – в том, как вести деловую переписку, составить протокол, постановление, обвинительное заключение или иной правоприменительный акт; как помочь гражданам подготовить необходимые им документы, защищая их права; как оптимальным путем пройти официальные процедуры, преодолеть бюрократические препоны» [124, с. 16]. Зачастую в основных образовательных программа по «Юриспруденции» по-прежнему доминирует теория и методика, в ущерб реальной, профессиональной практике. Выпускник ВУЗа несколько лет своей реальной профессиональной деятельности тратит на адаптацию и пониманию того, что действительно является необходимой компетенцией для профессиональной самореализации.

### **1.3. Дидактические методы инициации профессионального самоопределения. Смысловой подход**

Дидактические методы, рассмотренные в предыдущем параграфе, ориентированы на формирование профессиональных компетенций, но для большинства из них характерно то, что в самом методе не заложены принципы инициации профессионального самоопределения. Они работают на когнитивное развитие (память, мышление, информированность, умения, навыки), а зона активизации личностных отношений, остается или не проанализированной, или рассматривается фрагментарно. Для описания методов, которые ориентированы на развитие системы смыслов и ценностей человека, целесообразно рассмотреть подход, который в современной педагогической науке называется смыслодидактикой. В основе этого направления лежит одна из базовых теорий современной психологии – теория смысла и смыслообразования. В ее основе лежит концептуальная модель, описывающая основные, базовые механизмы возникновения смысла как «отношения мотива к цели деятельности» [96]. Как из нейтральной информация переходит в личностно значимое, как, то или иное событие обретает личностный смысл? Без ответа на эти вопросы невозможно понять смысл профессионального самоопределения.

Личностный смысл как показатель «личностной» значимости, пристрастности сознания к постигаемому или осмысливаемому, становится фактором, иницирующим познавательную активность обучаемого. Смыслу нельзя научить в непосредственной форме. Смысл всегда индивидуален. Однако, определенная режиссура познавательного процесса, ориентированная на смыслообразование, позволяет возникнуть смыслу, «раскристаллизовывать» его, подойти к эффекту смыслового консонанса (принятие и понимание смысла другого человека), умение представить свой смысл другому, создать смысловую трансляцию, свой смысл сделать смыслом для другого участника коммуникативного взаимодействия.

С точки зрения логики проявления смысла, его актуализации в различных познавательных контекстах, выделяют два вида смысла:

– ситуативный смысл (личностный смысл, смысловые установки, смыслоиницилирующие мотивы). Смысл актуализируется в конкретной ситуации, он «текущий», изменчивый. Его достаточно сложно рефлексировать, «уловить», понять и раскрыть другому человеку;

– устойчивые смысловые образования (надситуативные смыслы, стабильные смысловые конструкторы, смысловые диспозиции, личностные ценности, смысловая саморегуляция). Достаточно хорошо рефлексированы познающим субъектом, осознаются и могут транслироваться в процессе взаимодействия по принципу «мой смысл как смысл для другого».

По мнению И.В. Абакумовой: «Высшее предназначение смысловых структур человека – выступить в роли смысловой регуляции его жизнедеятельности, обеспечение его жизненных ориентаций, возможность самой жизни. Это означает, что смыслы в ситуативной и устойчивой фазах бытия личности выступают, прежде всего, как механизмы указанной регуляции, как способ связи человека с миром» [1, с. 143]. И если мы говорим о профессиональном самоопределении, то безусловно должны понимать данный процесс как смыслонасыщенный. Только профессиональная деятельность, наполненная смысловыми компонентами, может стать составной частью личностного становления, частью личностной ценности субъекта деятельности. Мотивы профессиональной деятельности имеют разные уровни смысловой насыщенности, зоны, которые проходит смысл в процессе своего развития: зона первичного смыслообразования, зона актуального развития смысловой сферы, зона ее ближайшего развития, зона саморазвития [1].

Описывая процесс возникновения смысла и логику его проявления (процесс смыслообразования) наиболее часто выделяют следующие стадии (так называемое смысловое нарастание, от первичной смысловой интенции к смыслу на уровне саморефлексии) [1, с. 163]:

– первичная инициация смысла, возникающего из противоречий индивидуального жизненного мира познающего субъекта и окружающего контекста (противоречие между индивидуальной оценочной позицией или готовностью что-либо оценивать определенным образом и фрагментами воздействующего события);

– смысловой выбор как смысловая дивергенция, ориентировочная основа наделение смысловым содержанием);

– актуализированный (явленный сознанию) личностный смысл определяет оценочную позицию познающего, переходит в стадию жизненного смысла, достаточно устойчивого отношения к событиям и фактам как тому, что может повлиять на особенности своей жизни и деятельности. Стадия смыслопроявления как фрагмента реальности;

– смысловая регуляция (наличие элементов волевой регуляции, аргументация ценностной позиции, понимание значимости познаваемого и осмысливаемого материала, формирование смысловых центраций);

– смысловая регрессия (как затухание смыслообразующей интенции) или напротив, переход в устойчивую форму как определенная оценочная позиция. Наиболее генерированные из них часть исследователей называют «ядерными» смыслами;

– смысловой след (установка на восприятие информации с определенных оценочных позиций). Переживание, есть проявление смысла, его след, устанавливающий связь между предшествующим и последующим моментами смыслообразования. Если смысл – отношение субъектного опыта к объектам действительности, то переживание – отношение к образу, возникающему в условиях раскрывающегося смысла [1, с. 163].

Концептуальная интерпретация смыслообразования, позволяет по-новому интерпретировать основные компоненты базовой модели образовательного процесса:



– цели и задачи образования (образование реализуется не только ради получения определённого объема информации, формирования универсальных умений и навыков, и даже формирования компетенций, но и ради формирования ценностно-смысловых позиций обучаемого);

– дидактические принципы как исходные установочные позиции того, кто режиссирует образовательный процесс (преподавателя), определяет его исходные позиции и содержательные приоритеты.

И.В. Абакумова считает, что традиционные принципы: «в основном же они наполнены когнитивным, гностическим, гносеологическим содержанием, направлены на усвоение знаний и развитие мышления, безотносительно к смысловым новообразованиям учащихся. Ни в одном из них не подчеркнута необходимость такой организации учебного процесса, когда бы материал поворачивался обучаемому лично – значимой стороной, раскрывался перед ним прагматическим, интеллектуальным или духовным смыслом». «Смысловой подход к образованию и обучению предполагает определенную, а в ряде случаев и значительную корректировку принципов, расставляет в действиях принципов новые акценты» [1, с. 186]. Содержание образования – традиционно понимается как информационная совокупность того, что подлежит активному усвоению, в контексте смыслодидактики предлагается дополнить содержательный компонент такой составляющей как развитие, а развитие в свою очередь интерпретируется как ценностно-смысловой личностный рост познающего субъекта. По определению, данном в учебнике «Смыслодидактика» в учебном процессе: «На первый план выступает задача конструирования такого содержания, в таком многообразии смыслов и смысловых оттенков, в которых бы сознание обучающегося могло найти интересующие его смыслы» [5, с. 188].

В контексте смыслодидактики также происходит определенная трансформация понимания методов обучения. 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. Сюда относятся репродуктивный, проблемный, исследовательский методы. При этом «взаимодействие учителя и ученика является ярко выраженным, а ученик предстает не столько как объект педагогического воздействия со стороны учителя, сколько как субъект деятельности, её репродуктивных и творческих стадий» [5, с. 88]. Однако, даже такой подход все равно не переходит границы когнитивного познания. Оно становится более активным, усиливается познавательный интерес, иницируется оригинальность и уровень осмысленности постигаемого содержания, но при этом взаимодействие учитель-ученик остаются как субъект-объектные отношения. Даже проблемный метод обучения, достаточно подробно описанный классиками отечественной педагогической науки, в большинстве исследований предстает как метод активизации мышления, но отнюдь не личностных характеристик обучаемого. Собственно личностно-смысловой способ взаимодействия оказывается не задействованным, нет трансформации оценочной позиции, нет субъект-субъектной составляющей, нет интенции к достижению смыслового консонанса между учителем и учеником, учеником и

другими учащимися. Смысловый потенциал учебного процесса чаще всего остаётся не раскрытым или получает лишь фрагментарные смыслоиницирующие импульсы. Даже при описании личностно-ориентированных методов, таких как «диалог», «педагогическая фасилитация», «метод погружения», «метод конкретных ситуаций», «опережение в учебном процессе», «обучение на основе ценностно-смысловых установок», «метод смыслового инсайта и сингулярности» и т.д., обычно авторы лишь констатируют наличие смысловой составляющей, но чрезвычайно редко описывают как именно происходит актуализация смысла, как именно он из потенциальной формы переходит в оценочную стадию, рефлексится и даже может быть вербализован (ученик может рассказать о своих смысловых переживаниях, попробовать обосновать свою авторскую оценочную позицию). Сама идея взаимодействия учителя и ученика на уровне «пристрастности познания» порождает новую интерпретацию целого ряда дидактических категорий. Так обучение как двуединый процесс рассматривается не только как совместная мыслительная или даже коммуникативная деятельность, а как смыслообразующий контакт. «Деятельность учителя заключается не в трансляции знаний учащимся, а в координации их деятельности, в ориентации её на запланированный результат, в активизации учащихся на проникновение в знания, овладение ими способами деятельности. Управление деятельностью учащихся приобретает в данном варианте совместной деятельности учителя и учащихся опосредованный, косвенный характер, осуществляется через ситуации процесса, их создание учителем и организацию условий выхода из них» [5, с. 93]. Актуализация субъектности ученика как раз и происходит за счет смысловой интенции. Учитель (преподаватель, если мы распространяем данные характеристики и на образование в ВУЗЕ) побуждает обучаемого к смыслообразованию, помогает вывести смысл из непосредственно эмоционального отношения на уровень оценочной позиции, осознать его и дать возможность поделиться «своим смыслом» с другими участниками учебного процесса, «раскристаллизовать смысл» (по терминологии А.Н. Леонтьева [96]). «Свой смысл» становится смыслом для

других, порождая смысловую цепочку, ориентированную на поиск генерированных смыслов, смысловые переориентации, смысловые центрации и возникновение того, что в психологии называют предельными смыслами.

В этой же плоскости «ученик-учитель», формируются механизмы, называемые в дидактике – главные движущие силы учебного процесса. В традиционной интерпретации они понимаются как то, что определяет познавательную активность и как следствие, развитие обучаемого. Другими словами, весь тот педагогический арсенал, который обеспечивает разрешение противоречия между наличным уровнем знания обучаемого и той информацией, которая поступает в виде учебного содержания. Традиционно, «уровень имеющейся у учащихся информации и уровень информации, предписываемый целями обучения, оказываются внутренне рассогласованными, и источник развивающих возможностей обучения дидактика усматривает в указанном рассогласовании. В возникшей ситуации, периферийные зоны сознания человека затушевываются, и его внутренние механизмы перемещаются в «центр ясного сознания». Все структуры сознания сосредотачиваются вокруг неизвестного, и образовавшаяся «фиксированная точка сознания» – точка возникновения интереса, желаний, влечений. На стыке встречных потоков информации из подобной ситуации обучаемому бывает трудно выйти, пока он не найдет способ разрешения противоречия» [5, с. 94]. Но это очевидно, когнитивный аспект проблемы. Привлечение к интерпретации смысловых компонентов, позволяет не просто говорить о развитии мыслительных способностей ученика или студента, но и акцентировать внимание на его личностном росте. Это не новая трактовка «движущих сил учебного процесса», а дополнение того, что уже разработано в дидактике, расширение интерпретации за счет смыслового уровня осмысления проблемы. Движущие силы приобретают свойство многомерности и многоуровневости. Учебный процесс инициирует как нейрокогнитивные возможности обучаемого (то, что не подлежит активному осмыслению, а усваивается на уровне сенсорного и перцептивного восприятия), его когнитивный потенциал (мышление, рефлексия, логическое запоминание,

воображение, волевая регуляция и т.д.), так и ценностно-смысловые образования (личностные смыслы, смыслообразующие мотивы, смысловые установки). Особенно это важно для обучения студентов. Если у учащихся, даже старшеклассников, доминируют в основном ситуативные смысловые образования, то в период 21-23 года, у большинства юношей и девушек, смысловые образования переходят в устойчивую форму. Их оценочные позиции, жизненные приоритеты, мировоззренческие установки менять становится все сложнее. Их смысловые образования, смысловые диспозиции и конструкты приобретают устойчиво направленный характер. Молодой человек достаточно четко рефлексировывает свои оценочные позиции, может аргументировано характеризовать свои смысловые интерпретации. Учебное содержание, подлежащее усвоению, начинает циркулировать в двуединой деятельности преподаватель-студент, 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. При этом субъект-субъектность имеет две составляющие: смысловые позиции преподавателя и смысловые позиции студента. Если их смыслы способны синхронизироваться (сближаться, взаимно дополнять друг друга), то мы имеем эффект смыслового консонанса (принятия смыслов друг друга), если смыслы противоположны (например, преподаватель и студент находятся в ситуации альтернативных оценок), то возникает эффект смыслового диссонанса (неприятия смыслов друг друга), однако, и он может вызывать активизацию смыслообразования.

Следующий важнейший компонент организации учебного процесса – дидактическое целеполагание, также претерпевает трансформацию в связи с анализом на уровне инициации смыслообразования. Если охарактеризованные выше компоненты учебного процесса: обучение как двуединый процесс (субъект-субъектное взаимодействие преподаватель-студент) и движущие силы про-

цесса обучения (перцептивные, когнитивные и смысловые познавательные интенции), мы рассматриваем как «горизонтальные» характеристики, то дидактическое целеполагание очевидно вертикальная составляющая, поскольку определяет логику развития учебного процесса во временном ракурсе (обучение от прошлого к будущему, от неизвестного к постигаемому и постигнутому). «Удаленность от «начала» процесса, цели располагаются следующим образом: оперативная, или ситуативная – тактическая – стратегическая – всеобщая, или глобальная, цели. В когнитивном целеполагании за этим стоят такие единицы содержания, как: фрагмент темы – тема (раздел) – учебный предмет – система учебных предметов. Цель менее высокого порядка всегда ориентирована на цель более высокого уровня и ассимилируется ею. Если предположить, что запроектирована оперативная (ситуативная) цель в виде повторения, то это повторение, как правило, не ради самого повторяемого материала, а с целью подведения учащихся к восприятию новой темы, т.е., с ориентацией на тактическую цель; если программируется освоение темы как тактическая цель, её реализация мыслится не только как постижение именно данного материала, но и как предпосылка возникновения и реализации стратегической цели, состоящей, например, в овладении обучающимися системой базовых математических понятий, позволяющих им ориентироваться в математике, её целостной структуре (если это математика). Такое же соотношение между стратегической и всеобщей (глобальной) целями» [5, с. 97]. Это когнитивная интерпретация целеполагания, она акцентирует наше внимание на знаниевой логике познавательных процессов, показывает этапы и уровни формирования понятийной системы человека и системы сформированности значений, которыми он способен оперировать в различных жизненных контекстах. Но значение, становится мыслительным импульсом, только тогда, когда возникает эффект наполнения его смыслом (по терминологии А.Н. Леонтьева: «вливание смысла»), и следовательно, дидактическая цель должна быть ориентирована не только (а возможно и не столько) на усвоение надличных зна-

чений (они ведь не порождаются индивидуальным сознанием, они черпаются познающим из окружающей реальности), сколько на раскрытие смысла как индикатора того, что познаваемое содержание имеет личностную значимость (оно имеет определенную личностную ценность или для логики понимания проблемы, или для решения возникшего противоречия, или для принятия определенного решения).

Идея смысловой насыщенности целеполагания, достаточно новая для дидактической системы, хорошо осмыслена в психологической науке. Еще в 70-80-х гг. 20 века О.К. Тихомировым была предложена идея «динамической смысловой системы», которая описывала какие этапы проходит смыслообразование [156]:

– операциональные смыслы элементов ситуации (что-то воспринимается как первичный смыслозапускающий импульс, что-то начинает приобретать личностный смысл, на что-то влияет смысловая установка, что-то порождает мотивационную активность);

– операциональные смыслы ситуации (смысл генерализуется, уплотняется, появляется рефлекслируемое отношение к происходящему);

– операциональные смыслы цели (актуализация смысла на уровне смыслообразующей мотивации, готовность к осознанию ценностных приоритетов как концентраций сознания) [156].

«Смысл конечной цели определяет смысл промежуточных целей, которые, в свою очередь, определяют избирательность и регуляцию деятельности на стадии поиска решений и, в конечном счете, формирование и развитие операционального смысла ситуации (В.А. Терехов, 1977) в направлении, прежде всего, его сужения» [5, с. 99]. Если мы рассматриваем учебный процесс в логике и специфике смыслообразования, то предложенная О.К. Тихомировым триада как раз и выражает последовательность смыслоиницирующих воздействий: смысл элемента, смысл ситуации, смысл цели деятельности. Значимые единицы учебного

материала представлены в учебной логике таким образом, чтобы смысловая составляющая раскрывалась поэтапно: от единичного к более общему, более насыщенному, более генерированному. Существенна и обратная логика. Чем более насыщенно 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.

Еще одна составляющая смыслодидактической модели – это основная линия движения обучения, которая интерпретируется как траектория формирования знаний, умений и навыков в определенной логически обоснованной последовательности. Здесь также наблюдается очевидный дефицит в осмыслении смысловых компонентов учебного процесса. Приоритетная логика должна быть ориентирована не просто на усвоение определенной информации, но и на развитие оценочной, «пристрастной» позиции по отношению к постигаемому содержанию.

Проанализировав 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» [5, с. 109]. Возникающий смысл проходит ряд стадий от зарождающегося до явленного сознанию, допускает перенос и экстраполяцию смысла в иные содержательные контексты.



Анализируя смысловой потенциал различных компонентов учебного процесса, можно выделить целый ряд механизмов, которые «работают» на смысловые инициации:

– наличие разнородных элементов учебного содержания, объединенные единым смысловым центром (общая ценность постигаемого содержания);

– наличие элементов, содержащих межличностные и внеличностные смысловые составляющие (знаки, символы, метафоры), которые свидетельствуют о генерированной определенной ценности постигаемого содержания как смысловую рефлексию на уровне коллективного сознания;

– диалоговые техники и формы активизации смыслообразования, когда соответствующий импульс возникает в процессе коммуникативного взаимодействия. В зависимости от степени смысловой насыщенности и готовности участников образовательного процесса к смысловому взаимодействию, диалог может быть реализован как в субъект-объектном варианте (когда непосредственно преподаватель задает вектор смыслового поиска) или как субъект-субъектный вариант (когда и преподаватель, и обучаемый иницируют смыслообразование друг друга, взаимодействуют на уровне смыслового принятия осваиваемого учебного содержания).

Описанные механизмы, порождающие смыслообразующие эффекты (смысловая генерализация, присвоение межличностных и внеличностных смыслов, диалоговые техники) могут реально работать только при условии смыслонасыщенного содержания, а точнее – учебный материал должен рассматриваться как носитель содержания. Если он безличен и отчужден от смысловой сферы обучаемого, он не сработает и, соответственно, также смыслотехники не смогут его актуализировать, если он потенциально смыслоориентирован на ценности и смыслы обучаемого, то соответствующая технология запустит механизм и смысл будет иницирован. Наибольшей смыслоиницирующей силой обладают те фрагменты содержания, которые несут в себе целостное описание проблемы. Проблему можно рассматривать как единицу учебного содержания, имеющую

определённый диалогизирующий потенциал. Чем более многоуровневой в осмыслении будет проблема, тем выше ее потенциал как фактора актуализирующего смыслообразование. Проблема как единица познаваемого содержания предстает как механизм самореализации содержания. Важным является вопрос адекватных такому содержанию методов и технологий обучения. Как метод будет работать на раскрытие и решение проблемы? Как технология, «запуская» работу метода, выведет проблему на уровень смыслового принятия или отторжения? Как соблюсти принцип соответствия (принцип изоморфности) содержание-технология?

В качестве методов, наиболее успешно иницирующих смысловые образования обучающихся, достаточно часто рассматриваются так называемые рефлексивные технологии. «Рефлексивные технологии, как особая группа педагогических технологий выполняют функцию инициации раскрытия, «раскристаллизации смысла» по отношению к содержанию, которое хоть и является их носителем, не является самоценным пока смысл не «раскрыт» для обучаемого [26, с. 2]. Благодаря рефлексивным технологиям учебное содержание из пока еще плохо познанного или частично забытого (контролируемое содержание) актуализируется и переходит в сознаваемую форму. Рефлексивные технологии «выросли» из так называемого рефлексивного подхода в педагогической науке. Его основоположник, профессор Гарвардского университета М. Липман, еще в середине 20-го века призвал учить не сумме знаний, а разумному поведению, основанному как раз на рефлексивных интенциях самих обучающихся, на их способности раскрывать индивидуальный смысл и ценность лично для себя того, что подлежит усвоению.

«Ключевыми составляющими дефиниции «рефлексия», являются следующие положения: всякая рефлексия предполагает сомнения – в себе, своей позиции, своих возможностях, которые могут привести к пессимистическим результатам (пассивность, бездействие, неверие в успех) или оптимистическим, побуж-

дающим к активному действию, преодолению себя и обстоятельств, поиску и реализации способов самоутверждения; рефлексия не столько констатация наличия или отсутствия определенных качеств, сколько стимулирование их развития, обогащения и усиления самоцентрированности; рефлексивные процессы могут быть как спонтанными, так и специально организованными и управляемыми, что важно для приобретения рефлексивного опыта в ходе овладения учебным содержанием» [26, с. 39].

Рефлексивное обучение (достаточно часто, при описании сути рефлексивных технологий, используется именно данный термин) имеет свои отличительные особенности по сравнению с традиционными интерпретациями сути основных компонентов учебного процесса. В качестве основных особенностей, можно выделить следующее [26]:

– цели образования смещаются из предметной подготовки (насколько преподаватель свободно владеет учебным содержанием) в развивающий спектр. Главное для педагога не просто ознакомить обучающегося с определенной информацией и даже сформировать у него навыки и умения, но главное – инициировать рефлексивные способности, потребность осмысливать постигаемое с личностной позиции. В этом случае само преподавание выступает в качестве личностного развития обучающегося»;

– происходит преодоление отчуждения между учебной и исследовательской деятельностью, формирование интегрированных навыков обобщения и анализа в реальной практике учебного процесса, что позволяет за счет рефлексивного осознания познавательных проблем выйти на уровень контекстного усвоения;

– уровень личностного взаимодействия учитель-ученик смещается в плоскость субъект-субъектного взаимодействия (рефлексивное) [26].

Рефлексивное образование или (по терминологии И.А. Стеценко [153]) «рефлексивно-ориентированного образования» предполагает активное взаимо-

действие всех участников учебного процесса. Достаточно подробно рассматривается содержание рефлексивной деятельности обучающихся, представлена содержательная модель рефлексивного обучения и система ее формализации, для распространения в массовом опыте, показаны технологии развития рефлексии для разных возрастных категорий, однако, по мнению целого ряда авторов сама модель рефлексивных образовательных технологий и система её операционализации в практике реального учебного процесса пока еще разработаны в педагогике недостаточно (И.В. Абакумова, З.И. Брижак, Е.А. Белова, К.Ю. Колесина, В.Т. Фоменко) [26]. Какие конкретно педагогические технологии инициируют направленность познание на интроспекцию? Как добиться эффекта рефлексивности для разных возрастных групп? Эти вопросы пока еще слабо представлены в современной дидактике.

Рефлексивное обучение и технологии, ориентированные на инициации рефлексивных способностей всех участников образовательного процесса содержательно тесно связаны с проблемами смыслообразования. «Это достигается через способность педагога к «смене перспектив» у обучаемых, его умением рефлексивно поместить себя в перспективу другого, обращая их внимание не на факты действительности как таковые, а на содержание и формы переживаний и оценки (субъективные причины) отношения к последним. В смысловой интерпретации сам механизм рефлексии и его реализация в учебном процессе как компонента педагогической технологии непосредственно выступает инициацией смысловой самоцентризации обучаемого. Это означает осознание способов деятельности, обнаружение её смысловых особенностей, выявление образовательных приращений и их личностной ценности самим обучающимся. Рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом в ситуации учебного выбора и личностного предпочтения учащихся и студентов» [5, с. 236]. Такая интерпретация рефлексивных технологий и методов

обучения фактически позволяет представить их как реальную смысло-поисковую деятельность обучаемых, деятельность по смыслораскрытию постигаемого учебного содержания.

В ряде дидактических работ (Е.А. Белова [26], И.А. Рудакова [140]) рефлексивные технологии рассматриваются как интраперсональные рефлексивные технологии, ориентированные на инициацию индивидуализированных смысловых образований. Основной вектор идет от внутренних смысловых установок обучающегося к смысловым интерпретациям познаваемой реальности; интерперсональные рефлексивные технологии, ориентированные на инициацию межличностных и внеличных форм смыслообразования. Этот вектор направлен от системы генерализованных смыслов окружающего мира к субъектным центрациям обучающегося.

Еще одно важное направление исследований связано с работами, посвященными изучению специфики смысловой установки в условиях учебного процесса. В современной психолого-педагогической литературе смысловая установка понимается как готовность воспринимать что-либо на уровне определенной оценочной позиции (И.В. Абакумова [1, 5], А.Г. Асмолов [16], З.И. Брижак [34], И.Е. Нестеренко [117]). Раскрытый, явленный сознанию (раскристаллизованный), отрефлексированный личностный смысл не исчезает бесследно. Он оставляет эффект готовности к новому этапу раскрытия смысла, это своеобразный смысловой след, влияющий на специфику ценностного принятия или, напротив, отторжения постигаемой информации. В смыслодидактической интерпретации это изложено следующим образом: «В субъекте перед каждым актом его поведения возникает своеобразное динамическое состояние – установка, которая, оставаясь бессознательной, целесообразно, в соответствии и со структурой, и с предметным содержанием данной ситуации, направляет развертывание процессов сознания и актов практического поведения» [5, с. 240]. Смысловая установка обеспечивает непрерывность (перманентность) процесса смыслообразования. Оценка чего-либо начинается не с нуля, у каждого человека уже есть

определенный опыт в принятии или отторжении того содержания, которое имело родственный смыслоиницирующий импульс. Она также содержит в себе потенциал опережающего отражения реальности в виде психологической готовности к определенной модальности восприятия. В качестве наиболее распространенного определения смысловой установки можно выделить следующую интерпретацию: «Смысловая установка выражает проявляющееся в деятельности личности отношение её к тем объектам, которые имеют личностный смысл» [5, с. 243] и тем самым установка берет на себя функцию стабилизации деятельности. Еще одна важная функция смысловой установки – фильтрация информации по степени ее индивидуальной значимости: она может блокировать оценочное восприятие того, чего не было в прошлом опыте или, наоборот, вызывать «пристрастность» к тому, что ранее активировало ценностно-смысловые образования.

В современной дидактике и педагогической психологии описаны основные структурные компоненты смысловой установки (И.В. Абакумова [1, 5], И.Е. Нестеренко [117]):

- информационный компонент (содержательно-информационное наполнение как основа мировоззренческой позиции познающего);
- эмоционально-оценочный компонент (выделение объекта как личностно значимого через определенное оценочное отношение);
- поведенческий компонент (готовность действовать определенным образом в соответствие с определенной оценочной позицией);

Как было уже определено выше, смысловая установка в учебном процессе реализуется в несколько этапов: операциональный уровень (в ряде работ, в частности по терминологии О.К. Тихомирова этот уровень называется положительная перцептивная установка [156], по терминологии А.Ю. Панасюка – установка на восприятие [122]) – на этом уровне актуализируется познавательный интерес обучаемого, появляется эмоциональное отношение к изучаемому материалу. Перцептивная установка может и не перерасти в смысловую, а смысловая уста-

новка, в свою очередь, вне перцептивной возникнуть не может. Следующие уровни – это уровень ситуативной смысловой установки (то, что определяет специфику раскристаллизации личностного смысла и то, что является первичным личностным откликом на проявление смыслообразующего мотива) и наконец уровень смысловых устойчивых установок как ценностная готовность человека к интегрированной готовности воспринимать что-либо как личностную ценность. В смыслодидактической интерпретации дано следующее определение: «Смысловая установка обеспечивает не просто понимание или усвоение изучаемого содержания, но, что самое основное, выводит знание на уровень личностного присвоения, личностного принятия. Принятие на личностном уровне можно рассматривать как процесс интериоризации убеждающей информации в осознанный мотив для реализации обучающим учебной деятельности на субъектном уровне» [5, с. 245]. Личностная ценность начинает влиять не только на уровне отдельной, конкретной познавательной ситуации, она влияет на целостные оценки, такие как личностная направленность, ценностные и смысложизненные ориентации, мировоззренческие позиции. Этот последний уровень реализации установки предполагает новый уровень взаимодействия в системе преподаватель-обучающийся. Он может быть реализован лишь в системе субъект-субъектного взаимодействия. На этом уровне становится возможным так называемое убеждающее воздействие как технология воздействия ценностных интенций преподавателя для трансформации смысложизненных ориентаций обучаемых. Это воздействие не на познавательную сферу, а на мотивационные образования обучающегося, инициация не просто определенных оценочных позиций, но и устойчивых поведенческих программ. «При этом степень эффективности убеждающего воздействия будет определяться степенью конгруэнтности (совмещения) ценностных характеристик усваиваемого содержания с собственными ценностными ориентациями обучающегося» [5, с. 247]. Смысловая установка таким

образом приводит к эффекту смыслового консонанса как смыслового соответствия того смысла, который транслирует педагог и того, что раскрывается обучающемуся.

### **Выводы по Главе 1**

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. 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.

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 особен-



ности 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. Эти специалисты рассматривают профессиональное самоопределение как вхождение и реализация в профессии. С их точки зрения, это не одномоментный акт. Это пролонгированный процесс, длительный и последовательный. Он продолжается на протяжении всей «профессиональной жизни».

Достаточно большой опыт накоплен в зарубежной педагогике и психологии в связи с проблемой 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 Брэйи, Найджел Данкан, Ричард Граймз).

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 инициация их развития; профессиональное консультирование; профессиональный отбор; профессиональная адаптация. 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 профессиональной самоопределения (З.И. Брижак, И.Г. Березин, 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.

## **ГЛАВА 2. ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ЗАДАЧИ НА СМЫСЛ» КАК ФАКТОРА ИНИЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

### **2.1. Задачи на смысл как смыслоиницирующая технология. Механизмы, типологии и техники использования в практике учебного процесса**

Задачи на смысл как психотехника по инициации смыслообразования, были предложены еще А.Н. Леонтьевым, который рассматривая специфику «запуска» смысла, вывел педагогическую максимуму «смыслам не учат и смыслам не учатся» [96]. Если смыслу нельзя научить и нет технологий, которые бы позволили направленно транслировать смысл от одного человека другому, то, следовательно, для инициации смыслообразования надо искать иные техники, техники опосредованного воздействия. Именно они будут 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.

Возможность привнесения задач на смысл в качестве дидактической технологии рассматривается целым рядом авторов: Е.В. Шелестюк рассматривает их как свойство потенциала смыслоиницирующего воздействия при оценке рациональных явлений или фактов [167], К.Ю. Колесина рассматривает их в контексте «значашего действия» как действия основанного на личностном смысле или смыслообразующем мотиве [85], И.А. Рудакова интерпретирует задачи на смысл как характеристику метода порождающего личностное отношение познающего субъекта [140]. Все эти разнообразные определения можно, однако, обобщить, выделив наиболее существенное и общее: задачи на смысл становятся иницирующим импульсом для актуализации ситуативных или устойчивых смысловых образований в процессе направленного познания. Это вид опосредованной смыслотехники, воздействие которой порождает смыслообразование у обучаемого.

«Задачи на смысл в учебном процессе берут на себя функцию активатора, запускающего «поток сознания» по поиску того, что выводит постигаемое учебное содержание на уровень личностно-смыслового принятия» [69, с. 47]. Задача на смысл порождает интенцию по поиску личностного смысла, актуализации смыслообразующего мотива познавательной деятельности, трансформацию смысловой установки обучающегося. По мнению ряда авторов (К.Ю. Колесина [85], А.А. Зеленов [69]) задача на смысл не просто активизирует смыслообразование, но и вызывает эффекты генерализации (уплотнению и обобщения) смыслов, порождая смыслы более высокого и устойчивого уровня (смысловые конструкты и диспозиции, и даже элементы интегрированной смысловой саморегуляции).

Описав наиболее общие механизмы и функциональную направленность задач на смысл, проведем анализ типологий и классификаций этой дидактической техники применительно к разным образовательным контекстам.

В работах Н.Ю. Зильбербранд и И.А. Рудаковой предлагается рассматривать задачи на смысл в зависимости от уровня личностной значимости постигаемого учебного материала (личностного отношения как характеристики метода обучения) [72]. Они различают задачи на смысл по уровням смысловой насыщенности, которая определяется спецификой реализации задачи в практике учебного процесса. В их интерпретации любая дидактическая задача на смысл реализуется в несколько этапов [72]:

- формирование ориентировочно-смысловой основы деятельности (смысловая ориентация);
- конкретизация и актуализация смысла (конкретизация мотива в цели деятельности);
- смысловой выбор (принятие решения);
- формирование смысловой установки (смысловой след как оценочная готовность воспринимать последующую информацию) [72].

Выделенные этапы реализации задач на смысл в практике учебного процесса, позволяют перейти к процедурам дидактического моделирования, акцентируя внимание на том или ином этапе предлагаемого алгоритма формирования. Исходя из данной позиции, можно представить целый ряд критериев, по которым можно выделить разные задачи на смысл: в зависимости от источника или транслятора задачи (предложена ли она педагогом или определена самим студентом), от особенностей генерализации смысла в ходе решения, от уровня актуализации и вербализации смысла, от уровня устойчивости смысловых трансформаций, наличие рефлексивных компонентов в процессе смыслообразования.

В работах В.А. Савина предлагается рассматривать три вида задач на смысл: задачи, ориентированные на самоотношение и самооценку, задачи на выявления отношения к референтной группе, мировоззренческие задачи [142]. В качестве психологического механизма, который лежит в основе любой задачи на смысл (ее исходная позиция), автор рассматривает смысловой диссонанс как возникающее противоречие (рассогласование) между оценочной позицией педагога и специфическим смыслом учащихся, диссонанс (проблемная ситуация) инициирует смыслообразование, которое может реализовываться по двум стратегиям: как резонанс (смысловое противостояние) и консонанс (сближение смыслов, смысловое принятие позиции другого).

В работах В.М. Голубовой [53], В.А. Савина [142], А.А. Зеленова [69] предлагается также рассматривать задачи на смысл исходя из логики смыслового выбора. Если задача на смысл предполагает поиск определенного, достаточно конкретизированного смысла, то ее можно рассматривать как конвергентную, если смыслообразование при решении задачи на смысл носит полисмысловой характер (можно выделить разные смыслы, достаточно альтернативные и самостоятельные при оценке чего-либо), то говорят о дивергентном смысле. Таким образом задачи на смысл можно различать как конвергентные и дивергентные. «Именно в этой типологии впервые выделен уровень смысловой (творческой)

активности, который непосредственно определяется смысловой дивергентностью (готовность к полисмысловой интерпретации постигаемого содержания)» [69, с. 41].

В диссертационном исследовании А.А. Зеленова, была также высказана мысль, чрезвычайно важная для настоящей работы. Сравнивая особенности решения задач на смысл у студентов разной профессиональной направленности (он использовал дивергентный тип задач), А.А. Зеленов выявил, что «задачи на смысл (задачи, инициирующие смыслообразование) могут по-разному влиять на личностные оценки в зависимости от специфики профессионального контекста в котором будут реализованы. При этом сами задачи на смысл могут иметь разный потенциал по инициации смыслового выбора в ситуациях смысловой неопределенности» [69, с. 46]. Специфика таких задач в том, что они могут иметь различные варианты решений, порождая различные смысловые интерпретации. Они могут быть классифицированы по способу и типу смыслового выбора. Аналогичная позиция обоснована также в работах В.М. Голубовой, которая исследовала влияние задач на смысл на мыслительные особенности в условиях развития смысл имеет две основные характеристики: содержательную и динамическую [53]. Содержательная (то, что инициирует смыслообразование, порождая противоречие и потребность в оценочной позиции) и динамическая (то, что определяет интенсивность смыслообразования). Содержательные характеристики позволяют варьировать задачами, отличающимися источниками, смысловыми отношениями, актуализацией и вербализацией смысла, а динамические характеризуют смысловую интенсивность, глубину смыслового проникновения, устойчивость возникающих смысловых образований.

Важный компонент в описании реализации задач на смысл в реальной практике учебного процесса, предложен в работах И.А. Рудаковой и Н.Ю. Зильбербранд [72]. Они представили модель, описывающую условия и действия обучающегося субъекта в ситуации решения задач на смысл. Данные авторы провели сопоставительный анализ мыслительных задач и задач на смысл, выявив

как именно они связаны друг с другом. Мыслительные задачи традиционной в дидактике интерпретируются как «текстовые», как логическое установление причинно-следственных связей, которое позволяет понять суть осваиваемого содержания. Между мыслительными задачами и смысловыми есть общий принцип, определяющий всю познавательную логику: значение – операциональный смысл – личностный смысл – устойчивая оценочная позиция. И те и другие, реализуются по этим этапам. Однако, мыслительная задача может быть реализована на уровне установления причинно-следственной зависимости (логика операционального смысла по Тихомирову [156]) и на этом ее интенция заканчивается, задача на смысл же может быть реализована только при условии возникновения (пробуждения) личностного смысла. Основное же отличие этих задач в том, что мыслительные задачи – конвергентны, имеют одно единственное верное решение, которое не зависит от оценочной позиции автора), а задачи на смысл – дивергентны (имеют поли вариативные решения, выбор предпочтительного решения зависит от оценочной позиции автора).

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 [72]. 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» [71, с. 65]. 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 смысложизненных 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 (*tolerance for ambiguity*). Если же речь идет о недостаточности информации и неизвестности будущего, то используют другой термин собственно толерантность к неопределенности (*tolerance for uncertainty*)» [62, с. 68].

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 различаться [108]. 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.

## **2.2. Методическая программа изучения специфики применения задач на смысл как дидактической технологии актуализации профессионального самоопределения будущих юристов**

Для экспериментально-диагностического исследования особенностей использования задач на смысл в практике учебного процесса как дидактической технологии актуализации профессионального самоопределения студентов, будущих юристов, была разработана программа эмпирической апробации данной технологии. Эта программа включала целый ряд этапов.

**Первый этап – теоретический.** На этом этапе были проанализированы дидактические основы профессионального самоопределения, выявлена специфика исторических этапов исследования профессионального самоопределения как дидактической проблемы, проведена сравнительная аналитика наиболее влиятельных исследований профессионального самоопределения юристов в современной дидактической интерпретации, охарактеризованы дидактические методы инициации профессионального самоопределения, описан смыслодидактический подход как теоретическая основа осмысления современных педагогических методов в различных образовательных контекстах. 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. В современной педагогической науке существует несколько подходов, которые интерпретируют процесс профессиональной самореализации в соответствии с разным контекстным содержанием: педагогический подход Г.П. Щедровицкого [170], психологический подход И. Кона [87], профориентационный подход Е.А. Климова [82], Н.С. Пряжникова [134]. Были проанализированы зарубежные подходы и интерпретации проблемы профессионального самоопределения, которое за рубежом чаще всего 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 Брэйи, Найджел Данкан, Ричард Граймз) [36].

Проведенный анализ литературных источников, обзор тех исследований, которые существуют в педагогической и психологической науке, позволил сделать важный вывод для планирования дальнейших этапов данной работы – в рамках дидактических моделей по подготовке юристов на настоящем этапе развития предложен целый ряд программ по инициации смысловых компонентов в процессе профессионального самоопределения (З.И. Брижак [34], И.Г. Березин [29], А.А. Волков [45]), 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. Это и определило цель, задачи и общую логику дальнейших этапов исследования.

**Второй этап – ориентационно-проективный.** На этом этапе были выделены основные инструментальные характеристики задач на смысл как дидактической технологии. Задачи на смысл по мнению современных дидактов (А.А. Зеленов [69], К.Ю. Колесина [85], Е.В. Шелестюк [167]) становятся иницирующим импульсом для актуализации ситуативных или устойчивых смысловых образований в процессе направленного познания. Это вид опосредованной смыслотехники, воздействие которой порождает смыслообразование у обучаемого. Задача на смысл порождает интенцию по поиску личностного смысла, актуализации смыслообразующего мотива познавательной деятельности, трансформацию смысловой установки обучающегося. По мнению ряда авторов (К.Ю. Колесина [85], А.А. Зеленов [69]), задача на смысл не просто активизирует смыслообразование, но и вызывает эффекты генерализации (уплотнению и обобщения)

смыслов, порождая смыслы более высокого и устойчивого уровня (смысловые конструкты и диспозиции, и даже элементы интегрированной смысловой саморегуляции). Была разработана дидактическая модель применения задач на смысл как технологии инициации профессионального самоопределения будущих юристов (параграф 2.3). Разработана программа экспериментальной апробации данной модели. Определены базы экспериментальной апробации, календарный график апробации. Сформирован диагностический пакет для выявления уровня психологической готовности к профессиональному самоопределению у участников эмпирической части исследования. Разработана анкета по выявлению (предварительного) уровня готовности к профессиональному самоопределению студентов-юристов. Сформированы экспериментальные группы (те, кто непосредственно будет обучаться с использованием предлагаемой модели) и контрольные группы (те, кто будет учиться по традиционной программе).

Авторская анкета была ориентирована на выявление психологической готовности к профессиональному самоопределению, включала 14 вопросов, связанных с особенностями учебной мотивацией, желанием работать по специальности в будущем, верой в свои профессиональные возможности и профессиональную успешность:

1. Ваш пол, возраст, место и продолжительность учебы.
2. Что побудило Вас выбрать специальность юриста:
  - ваше желание стать специалистом в области юриспруденции;
  - вера в то, что работа юристов улучшает качество общества и государства (буду работать юристом, буду приносить пользу людям);
  - высокий социальный статус юридических профессий;
  - желание Ваших родителей или других авторитетных взрослых;
  - мнение Ваших сверстников (юридический это «круто», престижно).
3. Нравится ли Вам учиться в Вашем ВУЗе?
  - все нравится;
  - не все предметы мне нравятся;

- студенческая жизнь мне нравится, но учиться очень сложно;
- если бы выбирал сегодня, выбрал бы другой факультет;
- хочу бросить учебу, не представляю себя в будущем юристом.

4. В процессе профессиональной подготовки мне больше всего нравится:

- содержание учебных курсов, которые Вам преподают;
- методы, которые используют преподаватели, в процессе преподавания;
- формы, посредством которых организованы учебные занятия (лекции, семинары, практики);
- инновационные методы, которые используют преподаватели;
- дополнительные занятия, которые включены в Вашу образовательную программу (факультативы, курсы по выбору, работа в студенческом кружке или студенческом научном обществе и т.д.).

5. Каковы Ваши академические успехи:

- круглый отличник;
- учусь на хорошо и отлично;
- учусь хорошо;
- большинство моих оценок «удовлетворительно»;
- я хронический задолжник (у меня более двух задолженностей).

6. Что мешает Вам учиться:

- объективные обстоятельства (вынужден подрабатывать, у меня есть еще и семья, которой надо уделить время, наличие маленьких детей и т.д.);
- не удобное расписание (слишком большое количество не юридических курсов, ранее начало учебных занятий, наличие вечерних занятий, сложно и далеко добираться от дома или общежития и т.д.);
- отсутствие современного оснащения учебного процесса (комплексы для презентации, современные компьютеры и программное обеспечение, современное криминалистическое оснащение и т.д.);
- моя собственная несобранность;
- то, что мне это не интересно и не нужно.

7. Уверены ли Вы, что в будущем будете работать юристом:

- буду работать при любых жизненных обстоятельствах;
- буду работать с большой долей вероятности;
- хотелось бы работать по специальности;
- хотелось бы работать, но есть сомнения, что смогу устроиться;
- мне главное получить диплом, работать по специальности не собираюсь.

8. Если Вы хотите работать юристом, то в какой области:

- хотелось бы работать в силовых структурах;
- хотелось бы работать в судебной системе;
- хотелось бы работать нотариусом или его помощником;
- хотелось бы работать в адвокатуре или юристом-консультантом;
- хочу быть преподавателем в области «Правоведения и юриспруденции».

9. Готовы ли Вы к реальной профессиональной деятельности:

- готов и хочу начать практическую работу;
- прежде чем начать работать, хотелось бы еще поучиться у юристов-практиков;

- у нас мало практики, и, хотя я хочу работать, я не уверен, что уже к этому

- я не очень люблю общаться с людьми и хотя знаний мне достаточно, меня

страшит момент начала реальной работы;

- не предполагаю в будущем работать по специальности и поэтому не думаю о том, как начинать работу.

10. Что Вас пугает в будущей работе юриста:

- ответственность за судьбы людей;
- большой объем работы;
- зависимость от руководителей;
- общение с самыми разными людьми;
- взаимоотношения с коллегами.

11. Что Вас привлекает в будущей работе юриста:

- большой заработок;
- власть над людьми;
- возможность общаться с большим количеством людей;
- возможность все время развиваться в профессиональном плане;
- высокий социальный статус юристов.

12. Для чего нужна практика в процессе обучения:

- надо адаптироваться к будущей профессии;
- надо знать не только теорию, но и уметь работать практически;
- надо посмотреть, как все реально работает;
- вряд ли практика поможет мне стать хорошим профессионалом;
- это просто потерянное время.

13. В какой форме Вы бы хотели пройти практику:

- пойти поработать помощником юриста, посмотреть, как реально работают уже состоявшиеся специалисты;
- хотелось бы пройти практику в полиции или других силовых структурах;
- главное для юриста, правильно разобраться в проблеме, хотелось бы потренироваться в разных проблемах. Для этого целесообразно пройти практику в «Юридической поликлинике»;
- я бы хотел (ла) пройти практику в учебном заведении, хотелось бы попробовать поучить студентов;
- я вообще не хочу проходить практику.

14. Помимо профессиональных навыков и компетенций, чему Вы хотите научиться на практике:

- умению общаться с людьми, которым нужна юридическая консультация;
- умению взаимодействовать с коллегами;
- умению учиться у уже работающих коллег;
- умению правильно распределить свое рабочее время;
- вряд ли там можно чему-то научиться.

Перед тем, как обучающиеся начинают отвечать на вопросы анкеты, им была дана инструкция: Уважаемые участники анкетирования! Просим Вас ответить на поставленные вопросы и выбрать к каждому вопросу один ответ, который в наибольшей степени подходит именно Вам. Отметьте этот вариант ответа. Спасибо.

Одновременно с анкетированием, проводилась психометрическая диагностика, которая позволила выявить психологические параметры участников исследования, характеризующие их общий и ценностно-смысловой уровни развития на начальном этапе исследования. Для этого были отобраны соответствующие диагностики:

**1. Методика определения типа мышления и уровня креативности** («Профиль мышления», авторы В.А. Ганзен, К.Б. Малышев, Л.В. Огинец) [61]. Эта методика позволяет достаточно быстро (ее временной регламент – 15 мин, объем – 75 вопросов) определить целый ряд важных параметров мыслительной активности реципиента: основные способы переработки информации, стремление к символизации, наличие образных компонентов при переработке информации, наличие абстрактных компонентов в переработке информации, креативность, стиль мыслительной деятельности и т.д. Ответы на вопросы однозначны, по способу «да» или «нет». Можно выбрать только один вариант ответа. Данная методика позволяет выявить 4 основных типа мышления: предметный, символический, знаковый и образный. Каждый из перечисленных типов имеет доминирующее содержание: предметный – предполагает обязательно наличие предметного плана действий (предметной составляющей), символический – наличие абстракций на основе символических, знаковых и метафорических составляющих психосемантической представленностью сознанию, знаковый – абстрактные понятия обобщены и генерализованы на уровень рефлекслируемых умозаключений, образный (или художественный) тип – преобладают дивергентные операции, мышление гибкое, вариативное.



Данная методика позволяет выявить 6 типов переработки информации и как следствие охарактеризовать познавательные стратегии реципиентов:

– предметно-образная стратегия (практический тип мышления) – человек с данным типом мышления ориентирован на конкретные ситуации, его мышление имеет контекстный характер (включено в контекст реальности);

– предметно-знаковая стратегия (гуманитарный тип) – стремление воспроизвести информацию в варианте наиболее тождественному предъявляемому содержанию;

– предметно-символическая стратегия (оперативный тип) – преобладают поведенческие реакции по образцу (алгоритму), тенденция к стереотипизации в последовательности умственных действий;

– образно-знаковая стратегия (художественный тип) – направленность на генерализацию разнокачественной информации;

– образно-символическая стратегия (технический тип) – тенденции к проактивной и технологической переработке информации;

– знаково-символическая стратегия (теоретический тип) – стремление к переработке информации на уровне теоретических обобщений (по терминологии В.В. Давыдова).

Методика также предполагает выявление уровня творческого потенциала (креативности) как индивидуального стремления решать полимодальные задачи.

**2. Была применена методика «Опросник коммуникативно-организаторских склонностей»** (разработчики – В.В. Синявский, Б.А. Федоришин) [61].

Данная методика помогает выявить две важнейшие, для будущих юристов, компетенции – коммуникативную компетентность и организационную компетентность. Компетентность рассматривается нами как готовность использовать знания, умения и навыки использовать применительно к реальному профессиональному контексту деятельности. Коммуникативная компетентность рассматривается как важная личностная характеристика, отражающая как совокупность умений и навыков, направленных на эффективное взаимодействие с другими

людьми (коллегами, потерпевшими, подозреваемыми, а также тех, кто нуждается в юридической консультации и т.д.), так и общую психологическую готовность к оценке ситуации общения в целом. От уровня сформированной коммуникативной компетенции во многом зависит готовность будущего специалиста-юриста к профессиональной самореализации. Коммуникативная компетентность складывается из целого ряда показателей: умение правильно оценить специфику возникшей ситуации, прогнозировать ее коммуникативную логику; реализация этапов коммуникативного взаимодействия; готовность выполнять все требования, предъявляемые к условиям коммуникативного взаимодействия (в том числе и профессиональным требованиям, которые необходимо выполнять при любом взаимодействии регламентированным профессиональной деятельностью). Организационная компетентность (иногда этот вид компетентности еще называют организационным лидерством) также характеризуется целым рядом присущей ей особенностей. Здесь присутствуют так называемые управленческие функции: умение организовать людей для командной деятельности на всех ее этапах, от постановки задачи до оценки полученного результата. В ряде работ (Е.И. Сарфанова [146]; М.Б. Чельшкова, В.И. Звонников, О.В. Давыдова [163]) организационная компетентность рассматривается как интегральная компетентность составными составляющими которой являются: эмоциональная компетентность (умение владеть своими эмоциями и адекватно оценивать эмоциональные состояния других людей); интеллектуальная компетентность (когнитивная готовность к профессиональной деятельности); коммуникативная компетентность (умение грамотно построить коммуникативное взаимодействие).

Данная методика позволяет выявить готовность к профессиональной самореализации на разных уровнях: группа (организационная компетенция); личность (эмоциональная компетентность); деятельность (интеллектуальная компетентность); взаимодействие (коммуникативная компетентность). Эти уровни соответствовали уровням, заложенным в дидактическую модель использования задач на смысл как технологий инициации профессионального саморазвития в

практике учебного процесса, которая будет рассмотрена в следующем параграфе настоящей главы.

3. В качестве еще одной методики был использован *«Многомерный опросник самореализации личности»* (разработчик – С.И. Кудинов) [91]. Специфика данной методики сводится к тому, что автор разводит два традиционно родственные для психологической интерпретации понятия – самореализация и самоактуализация. Создатель методики не считает данные дефиниции рядоположными. По его мнению, они имеют свои уникальные (отличные друг от друга) содержательные характеристики. Мы также разделяем эту точку зрения. Автор определяет ее отличительные особенности в рамках авторского полисистемного подхода, где аргументировано, изложена сущность понятий самореализации (воплощение, опредмечивание своих способностей, знаний, умений и навыков, возможностей, здесь и сейчас, в настоящий момент времени в различных сферах жизнедеятельности) и самоактуализации (стремление реализовать свой потенциал в значимой для субъекта сфере в отдаленной или ближайшей перспективе) [90]. В результате исследования с использованием данной методики (ответы на 103 предлагаемых вопроса), можно выявить уровень психологической готовности к самореализации в разных областях жизни, включая профессиональную сферу. Методика содержит 16 шкал, каждая из которых позволяет выявить важнейшие характеристики самореализации: социально-корпоративные установки (готовность к профессиональному взаимодействию в контексте профессиональной деятельности со всеми субъектами ее реализации, субъектно-личностные установки (смысловой след, подробно описанный в параграфе 1.3); активность-инертность (готовность к деятельностной реализации); оптимистичность – пессимистичность (готовность к определенной эмоциональной оценке профессиональной ситуации); интернальность – экстернальность (специфика личностной включенности в ситуацию); социоцентрическая мотивация (просоциальные смысловые центрации), эгоцентрическая мотивация (самоцентрации); креатив-

ность (готовность к дивергентному мышлению) – консервативность; конструктивность – деструктивность (готовность к достижению позитивного результата); социальные барьеры самореализации и личностные барьеры самореализации) и дополнительную шкалу искренности. Последняя шкала была индикатором правдивости ответов респондентов, участников исследования. Данные характеристики позволяют оценить самореализацию по следующим показателям: установочный (наличие определенных смысловых установок), динамический (динамика реализации готовности), эмоциональный (эмоциональный фон реализуемой деятельности), регуляторный (готовность проектировать и реализовывать профессиональную деятельность), мотивационный (то, что побуждает к реализации профессиональной деятельности), когнитивный, прогностический, компетентностно-личностный (как интегрированная личностная готовность).

**4. Тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера адаптирован Е.Ф. Бажиным, С.А. Голыкиной, А.М. Эткиндоном [121].** Эта методика позволяет выявить особенности субъективного контроля личности по нескольким основным характеристикам: общая интернальность, интернальность в области достижений, интернальность в области неудач, интернальность в семейных отношениях, интернальность в производственных отношениях, интернальность в области межличностных отношений, интернальность в отношении здоровья.

**Третий этап – диагностико-экспериментальный.** На этом этапе была апробирована основная задача эмпирической части настоящего исследования – выявить, оказывают ли задачи на смысл влияние на особенности профессиональной самореализации будущих юристов. В соответствие 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. Куцевская Краснодарского края), Брюховецком аграрном колледже (ст. Брюховецкая Краснодарского края). Всего в исследование принимали участие 257 человек. Часть студентов имела реальную возможность проходить практику в так называемых юридических поликлиниках (130 бакалавров), остальные (127 бакалавров) проходили практики в традиционных учреждениях (юридические консультации, полиция, суд). Для обучающихся, которые имели возможность проходить практику в юридической поликлинике (где они реально, бесплатно, консультировали граждан, которые нуждались в юридической помощи и грамотном совете), был разработан дополнительный курс «Введение в профессиональную деятельность», который был в модульной форме в течении 2 недель проведен с участниками экспериментальной части исследования. Именно этот курс был ориентирован на задачи на смысл в форме как разборов конкретных ситуаций из опыта прошлых лет, так и решением задач на смысл, ориентированных на инициацию генерализации смысловых центральных: самоотношение, отношение к другим субъектам профессиональной деятельности, отношения к мировоззренческим приоритетам общества и государства.

На начальном этапе диагностической части исследования было проведено анкетирование и предварительная диагностика, которая помогла выявить уровень смыслового развития всех участников исследования (и экспериментальные, и контрольные группы).

Далее экспериментальные группы (в преддверии практики) изучили курс «Введение в профессиональную деятельность» (основанный на использовании задач на смысл в реальной практике учебного процесса (18 часов), задачи на смысл представлены в параграфе 2.3) и прошли практику двух видов (3 курс – научно-исследовательскую, 4 курс – преддипломную). Этот этап рассматривался нами как экспериментальный. Экспериментальные группы проходили практику в соответствии с логикой настоящего исследования: вначале осваивали курс

«Введение в профессиональную деятельность», который был основан на решении конкретных ситуаций и задач на смысл и проводился методом погружения (в течении 2 недель ежедневно в количестве 4 часов).

Контрольные группы курс «Введение в профессиональную деятельность» не проходили. Они были традиционно проинструктированы преподавателями, что они должны делать в процессе прохождения практики и какие должны представить отчетные документы, после чего были распределены в соответствующие организации, которые имели реальные договора как базы для прохождения практик соответствующего вида.

На начальном этапе также проводились обучающие семинары для преподавателей – руководителей практик, работающих в юридической поликлинике. Для них были представлены теоретические материалы о специфике задач на смысл как дидактических технологий инициации смыслообразования обучающихся, представлена дидактическая модель по апробации использования задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники, даны методические указания по разработке задач на смысл для использования их в реальной практике учебного процесса. Совместно с этими специалистами был составлен дидактический пакет задач на смысл по типологии, представленной в параграфе 2.3.

Далее на протяжении нескольких недель участники экспериментальных групп работали в юридической поликлинике, в режиме проведения консультаций с населением, под руководством соответствующих преподавателей. На заключительном этапе практики, была проведена рефлексивная беседа и заключительное анкетирование (7 вопросов в открытой форме) по поводу того, в какой степени задачи на смысл, решаемые на подготовительном этапе к практике, помогли проводить реальные консультации и повлияли на их качество. Далее была проведена заключительная диагностика, а также сравнение академических результатов по итогам практики в экспериментальных и контрольных группах. По

результатам сопоставительного анализа были сделаны выводы о том, как именно задачи на смысл влияют на специфику формирования личностной готовности к профессиональной самореализации студентов-юристов. В соответствие со сделанными выводами (на основании эмпирической части исследования) были разработаны методические указания по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники.

**Четвертый этап – заключительный.** На этом этапе все полученные материалы (теоретические, эмпирические, выводы), были оформлены в виде диссертационной работы в соответствие с квалификационными требованиями, предъявляемыми к кандидатским диссертациям на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

### **2.3. Дидактическая модель по апробации использования задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники**

Для реализации поставленной цели и задач, определивших исследовательские приоритеты и общую логику проведения дидактического исследования, была разработана дидактическая модель по апробации использования задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники.

В процессе освоения образовательной программы студенты-юристы (уровень бакалавриата) обязательно проходят практику (ознакомительную, научно-исследовательскую, преддипломную), ходе которой как раз и должна быть сформирована личностная готовность к реальной профессиональной деятельности. Однако, реализации этой образовательной функции зачастую зависит от того в какой форме эти различные виды практик проводятся. Анализ реально существующей ситуации (проанализирована ситуация в целом ряде ВУЗов Юга России – Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону), Донской государственный

технический университет (Ростов-на-Дону), Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования (Краснодар), Северо-Кубанский гуманитарно-технологический колледж (ст. Куцевская Краснодарского края), Брюховецкий аграрный колледж (ст. Брюховецкая Краснодарского края), показала, что достаточно часто поставленные цели (достижение профессиональной готовности к реализации профессиональной деятельности) не соответствуют тем формам, которые реально используются в процессе прохождения практики. Для выявления уровня удовлетворенности результатами прохождения практик с целью адаптации к реальным условиям профессиональной деятельности студентам задавали 7 вопросов на выявление особенностей прохождения практик и степенью удовлетворенности освоением данного учебного модуля. Так было установлено, что более 30% студентов проходят практику в системе супервизии (наблюдают как работает уже профессионально действующий юрист, юрисконсульт и т.д.). С одной стороны, все вроде бы оправдано, студенту предъявляются образцы квалифицированной профессиональной деятельности уже работающего юриста, с другой, в такой форме есть большой недостаток – студент-практикант остается в роли пассивного наблюдателя, он не задействован в реальной деятельности, он не учится преодолевать психологический барьер, который фактически есть у каждого человека при переходе от учебной деятельности к реальной профессиональной. Более 27% студентов-юристов проходили практику не у консультирующих юристов, а в силовых структурах. Здесь тоже, у большинства студентов, было чувство разочарования, поскольку в основном им доверяли лишь анализ (или вообще сортировку) документов, до формирования уже рассмотренных дел, упорядочивание бумаг. Большинство из студентов-практикантов, отмечали, что данная практика, конечно, полезна, поскольку позволяет увидеть реальные условия работы юристов, работающих в силовых структурах, но для ориентировочной основы профессиональной деятельности этого опыта недостаточно. Наиболее удовлетворенными (те, у кого практика соответствовала психологическим



ожиданиям) оказались студенты, проходившие практику в нотариальных конторах. Именно они считали (чаще всего), что в процессе прохождения практики не просто актуализировали уже ранее полученные компетенции (научились применять знания к реальной деятельности), но получили новые умения и способы их реализации в реальных профессиональных условиях. Однако, студентов, которые проходили практику в таких условиях было немного (менее 11%).

Для решения данной проблемы (соответствия практик целям адаптации к реальным условиям профессиональной деятельности) перспективным может быть вариант, который был достаточно подробно описан параграфе 1.3 настоящей работы – это прохождение практик в так называемой юридической поликлинике. По мнению авторов данного подхода, чтобы актуализировать интеллектуальный и личностный ресурс будущего специалиста, помимо традиционных курсов необходимо на этапе подготовки студентов к работе в «Юридической клинике», разработать учебные планы, ориентированные на формирование критического мышления, формирование навыков аргументации и контраргументации, умения вести переговоры, выступать в суде первой инстанции, и т.д. Преподаватель разрабатывает примеры ситуаций для анализа и составления документов, а также осуществляет общее руководство.

Студенты, в свою очередь, участвуют в тренингах и мастер-классах, связанных с правовым анализом; составлением юридических документов; интервьюированием; консультированием; анализом конкретных дела; овладением навыками ораторского искусства.

Именно этот вид образовательной площадки для прохождения практик, мы рассматривали как наиболее перспективный в соответствии с задачами формирования компетенций адекватных требованиям реальной профессиональной деятельности. И именно для подготовки студентов к работе в данных условиях организации учебной практики, мы предполагаем использовать задачи на смысл как дидактическую технологию, влияющую на специфику и эффективность профессиональной самореализации будущих юристов. Приоритетная логика должна

быть ориентирована не просто на усвоение определенной информации, но и на развитие оценочной, «пристрастной» позиции по отношению к постигаемому содержанию.

Была предложена следующая дидактическая модель. Ее исходная теоретическая основа сводилась к следующему положению: Чем более насыщенно 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.

В процессе разработки модели были проанализированы три уровня:

– личностный – анализ специфики смыслообразования на уровне познающего субъекта, специфика его смысловых трансформаций в зависимости от уровня смыслового освоения учебного содержания;

– содержательный (содержательно-технологический) – анализ техник смысловой актуализации на уровне самого учебного содержания;

– динамический – анализ характеристик, определяющих темп и динамику реализации смысловых интенций.

В процессе решения задачи на смысл были выделены этапы смыслового уровня смысловой насыщенности, которая приобретает информация в процессе ее содержательного освоения [Таблица 1].

**Уровни смысловой насыщенности познаваемого учебного содержания  
в процессе решения задачи на смысл**

<b>№ уровня</b>	<b>Название уровня</b>	<b>Смысловая характеристика</b>
1	Первичная инициация смысла	Оперативные смыслы ситуации
2	Смысловой выбор	Оперативные смыслы цели (формирование промежуточных смыслов)
3	Актуализация и вербализация смыслов (иди хотя бы готовность к вербализации)	Личностные смыслы, генерализация смыслов
4	Смысловая регуляция	Смыслообразующая мотивация
5	Затухание смысловой интенции	Формирование смысловой установки
6	Смысловой след	Генерализация устойчивых смысловых образований (смысловые конструкты, диспозиции, ценностные ориентации, личностная направленность и т.д.

В данной таблице прослеживается какие уровни смысловой насыщенности переживает познающий субъект в процессе решения задачи на смысл. Показано какие этапы проходит смысловое приращение: 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). 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 были выделены признаки смыслоиницирующего учебного содержания, которые определяют логику и специфику содержания задач на смысл как дидактических технологий [Таблица 2].

Таблица 2

**Основные виды дидактических техник актуализации смыслообразования  
в процессе освоения учебного содержания**

№ п/п	Вид дидактической техники	Смыслоиницирующий эффект
1.	Генерализация содержательных компонентов постигаемого учебного содержания как факторов смыслообразования наличие разнородных элементов учебного содержания, объединенные единым смысловым центром (общая ценность постигаемого содержания)	Межличностные и внеличностные смыслы элементы культуры
2.	Инициация межличностных и внеличностных форм смысла	Наличие элементов содержащих межличностные и внеличностные смысловые составляющие (знаки, символы, метафоры), которые свидетельствуют о генерированной определенной ценности постигаемого содержания как смысловую рефлексию на уровне коллективного сознания
3.	Диалоговые техники и формы активизации смыслообразования	Соответствующий импульс возникает в процессе коммуникативного взаимодействия. В зависимости от степени смысловой насыщенности и готовности участников образовательного процесса к смысловому взаимодействию, диалог может быть реализован как в субъект-объектном варианте (когда непосредственно преподаватель задает вектор смыслового поиска) или как субъект-субъектный вариант (когда и преподаватель, и обучаемый инициируют смыслообразование друг друга, взаимодействуют на уровне смыслового принятия осваиваемого учебного содержания)

Эти дидактические техники (смысловая генерализация содержательных компонентов постигаемого учебного содержания, актуализация межличностных и внеличностных смыслов, а также диалоговые техники активизации смыслообразования, легли в основу при разработке задач на смысл, используемых в процессе проведения настоящего исследования.

Далее был выделен третий уровень – динамический (определяющий темп и динамику процессов смыслообразования). На этом уровне рассматривалось три вида характеристик: когнитивный (интеллектуальный компонент), эмоциональный компонент, поведенческий компонент [Таблица 3].

Таблица 3

**Характеристики динамического уровня смыслообразования в процессе решения задач на смысл при подготовке студентов-юристов к прохождению практики в условиях юридической поликлиники**

№ п/п	Название характеристики	Признаки смыслообразования
1.	Когнитивный (интеллектуальный компонент)	Темп раскрытия смысловых аспектов постигаемого содержания
2.	Эмоциональный компонент	Динамика возникновения эмоциональной оценки постигаемого содержания
3.	Поведенческий компонент	Личностная готовность к реальной деятельности в контексте постигаемого содержания

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.).

Далее был создан методический пакет задач на смысл по инициации функции смыслообразования у студентов-юристов на этапе подготовки к работе в

юридической поликлинике. Как было уже определено в параграфе 2.1 задачи на смысл понимаются нами в соответствии с определением, предложенном в работах А.А. Зеленова и К.Ю. Колесиной [69, 85]. Они интерпретируют 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 [69, с. 47]. 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) [98, с. 362];

– 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» [98, с. 362].

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 внутри личностного 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.).

Задачи на смысл данных типов, активно использовались в процессе прохождения курса «Введение в профессиональную деятельность». На заключительном этапе практики, студенты в форме анкетирования, давали свои оценки эффективности использования задач такого типа для формирования их личностной готовности к профессиональной самореализации в контексте реальной профессиональной деятельности. Далее проводилась сравнительная диагностика тех, кто непосредственно был участником обучающего эксперимента, с результатами участников контрольных групп. Соответствующая аналитика представлена в параграфе 3.1.

## Выводы по Главе 2

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 профессионального самоопределения студентов-юристов должна быть реализована на трех уровнях: личностный (то, 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 конструкторов «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.

В основе любой задачи на смысл лежит психологический механизм – смысловой диссонанс как возникающее противоречие (рассогласование) между оценочной позицией педагога и специфическим смыслом обучающегося, диссонанс (проблемная ситуация) инициирует 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;

– 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;

– 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.

Существуют этапы смыслового приращения 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).

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.

### **ГЛАВА 3. АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЗАДАЧ НА СМЫСЛ КАК ТЕХНОЛОГИИ ИНИЦИАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЮРИСТОВ**

#### **3.1. Диагностические результаты апробации дидактической модели использования задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники**

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. Анкета включала 14 вопросов, связанных с особенностями учебной мотивацией, желанием работать по специальности в будущем, верой в свои профессиональные возможности и профессиональную успешность. Ответы оценивались с использованием элементов контент-анализа: позитивные (3 балла), нейтральные с элементами позитивности (2 балла), нейтральные (1 балл), нейтральные с элементами отрицательной оценки (0 баллов), негативная оценка (- 1 балл). Далее результаты суммировались и соотносились с базовой шкалой, разработанной специально для данного анкетирования: 42-30 – высокий уровень готовности; 29-15 – средний уровень готовности; менее 14 баллов – низкий [Таблица 4].

**Таблица 4**

**Уровни психологической готовности к профессиональному самоопределению  
(начальный этап исследования, % соотношение)**

Группы	Уровни психологической готовности		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальные	37	42	21
Контрольные	39	38	23

Представленные уровни свидетельствуют, что на начальном этапе обучающего эксперимента, и в экспериментальных, и в контрольных группах наблю-

дается примерно одинаковые тенденции в распределении по уровням психологической готовности к профессиональному самоопределению студентов-юристов.

Качественный показатель ответов респондентов определялся с помощью частотного анализа (частота выбора ответов всеми участниками анкетирования), что позволило представить общий профиль психологической готовности к профессиональному самоопределению [Таблица 5].

Таблица 5

**Качественные особенности характеристик психологической готовности к профессиональному самоопределению респондентов на начальном этапе экспериментального исследования (частотное распределение)**

<b>№ вопроса</b>	<b>Наиболее выбираемый вариант ответа</b>	<b>Вариант ответа (2-ой по частоте выбора)</b>	<b>Наименее выбираемый вариант ответа</b>
1	2	3	4
2	высокий социальный статус юридических профессий	мнение Ваших сверстников (юридический это «круто», престижно)	желание Ваших родителей или других авторитетных взрослых
3	не все предметы мне нравятся	студенческая жизнь мне нравится, но учиться очень сложно	если бы выбирал сегодня, выбрал бы другой факультет
4	содержание учебных курсов, которые Вам преподают	дополнительные занятия, которые включены в Вашу образовательную программу (факультативы, курсы по выбору, работа в студенческом кружке или студенческом научном обществе и т.д.)	формы, посредством которых организованы учебные занятия (лекции, семинары, практики)
5	учусь на хорошо и отлично	учусь хорошо	большинство моих оценок «удовлетворительно»
6	моя собственная несобранность	не удобное расписание (слишком большое количество не юридических курсов, ранее начало учебных занятий, наличие вечерних занятий, сложно и далеко добираться от дома или общежития и т.д.)	отсутствие современного оснащения учебного процесса (комплексы для презентации, современные компьютеры и программное обеспечение, современное криминалистическое оснащение и т.д.)
7	хотелось бы работать нотариусом или его помощником	хотелось бы работать в судебной системе	хотелось бы работать в силовых структурах

## Продолжение Таблицы 5

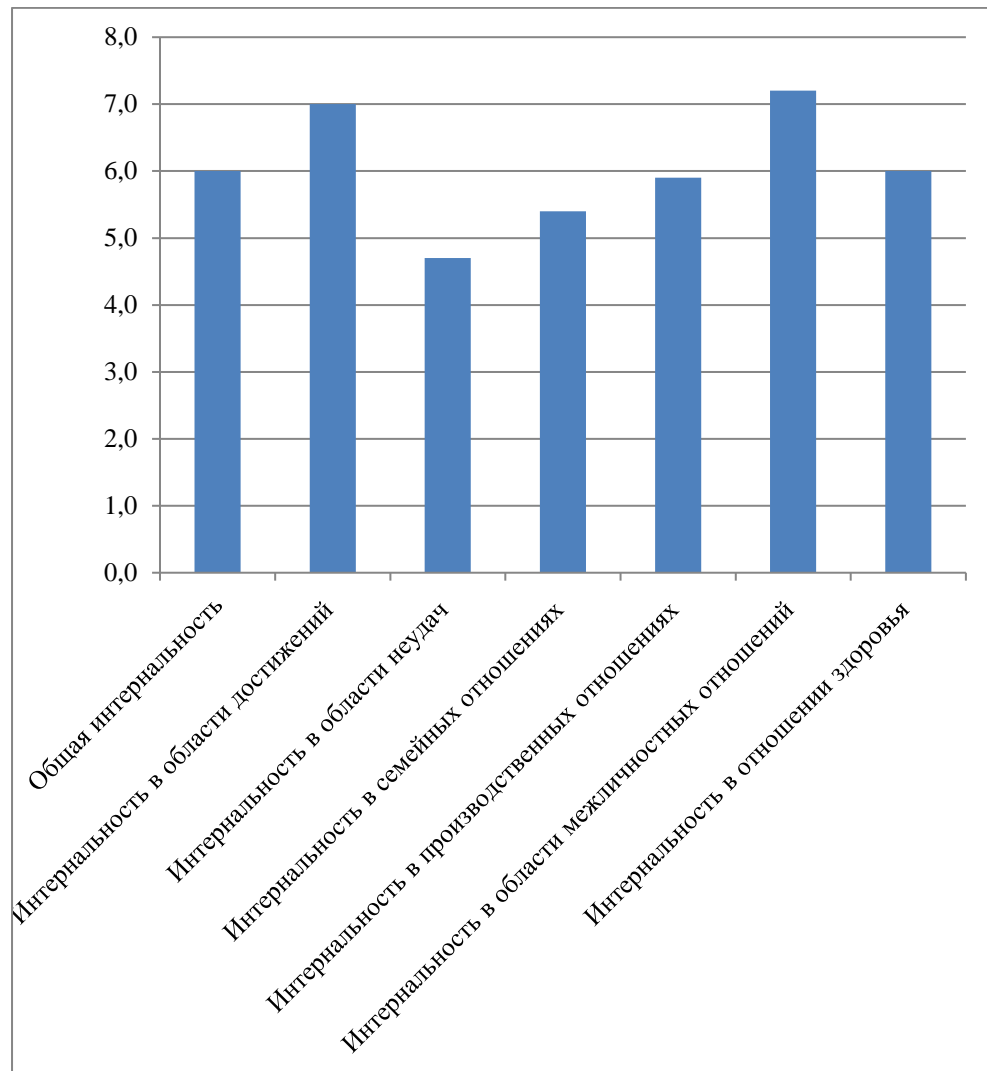
1	2	3	4
8	хотелось бы работать, но есть сомнения, что смогу устроиться	буду работать с большой долей вероятности	хотелось бы работать по специальности
9	у нас мало практики, и хотя я хочу работать, я не уверен, что уже к этому готов	прежде чем начать работать, хотелось бы еще поучиться у юристов-практиков	я не очень люблю общаться с людьми и хотя знаний мне достаточно, меня страшит момент начала реальной работы
10	зависимость от руководителей	общение с самыми разными людьми	большой объем работы
11	высокий социальный статус юристов	большой заработок	власть над людьми
12	надо адаптироваться к будущей профессии	надо знать не только теорию, но и уметь работать практически	это просто потерянное время
13	главное для юриста, правильно разобраться в проблеме, хотелось бы потренироваться в разных проблемах. Для этого целесообразно пройти практику в «Юридической поликлинике»	я бы хотел (ла) пройти практику в учебном заведении, хотелось бы попробовать поучить студентов	я вообще не хочу проходить практику
14	умению общаться с людьми, которым нужна юридическая консультация	умению взаимодействовать с коллегами	умению правильно распределить свое рабочее время

Студенты позиционируют себя как субъекты готовые к самостоятельному выбору (я сам принимаю решение, мнение взрослых (включая родителей) для меня не очень важно), их беспокоит, что профессиональная деятельность юристов определяется жесткой системой подчиненияб зависимостью от начальства; образование во многом воспринимается большинством студентов как нечто рутинное, консервативное, но неизбежное для получение престижной специальности, высокий статус юристов для большинства не вызывает сомнения (самая престижная специальность), наиболее статусные юристы – нотариусы и судьи, наименее – представители силовых структур. Для многих характерны сомнения

в успешности дальнейшего трудоустройства, то, что этот вопрос многих студентов-юристов беспокоит, также свидетельствует о высоком уровне ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности. Отношение к прохождению профессиональной практики у большинства студентов позитивное. Практически нет респондентов, которые бы считали, что практика не нужна. Идея пройти практику в формате «Юридической поликлиники» большинству студентов кажется привлекательной. Проведенный анализ дал возможность выявить (как тенденцию) взаимосвязь академической успешности и уровнем профессиональной мотивации, те студенты, которые показывали устойчивую академическую успешность (учились на хорошо и отлично), в большей степени были ориентированы на активные формы развития профессиональных компетенций (хотели реально консультировать в «Юридической поликлинике», хотели преподавать в ВУЗе и т.д.).

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. Эткиндоном [121]. Эта методика позволяет выявить особенности субъективного контроля личности по нескольким основным характеристикам смысловой сферы. Диагностика включала несколько этапов. На первом из них, испытуемые отвечали на 44 вопроса. Далее был произведен подсчет «сырых баллов» по семи основным шкалам методики, которые были переведены в соответствующие баллы (стандартные оценки), что дало возможность построить профили УСК по всем заявленным шкалам. Полученный результат свидетельствует, что в целом студенты-юристы находятся на среднем уровне общей интернальности (лишь 22% продемонстрировали уровень выше среднего), то есть большая часть из них не уверены в том, что от их собственных усилий может зависеть их профессиональная судьба. Большинство из них считает, что профессиональный успех будет

зависеть от целого ряда переменных (наличие протекции, стечение обстоятельств и т.д.) [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.

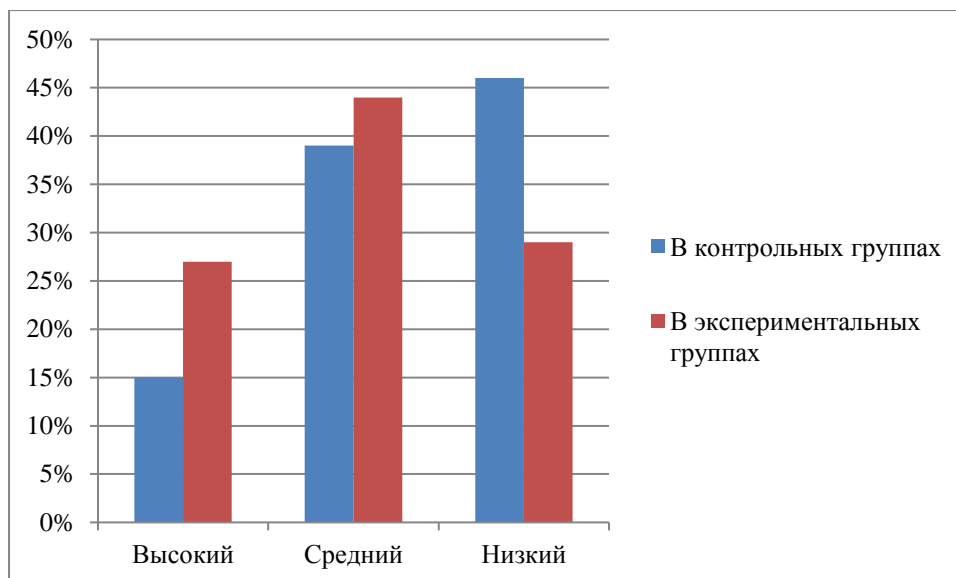
Далее были определены контрольные и экспериментальные группы. В экспериментальных работали преподаватели прошедшие обучающие семинары по использованию задач на смысл в практике преподавания курса «Введение в профессиональную деятельность». Они принимали активное участие в разработки задач данного вида для дидактической апробации. Далее эти же преподаватели были руководителями практики у студентов-юристов, которые проходили ее в

условиях «Юридической поликлиники», остальные же группы (в которых работали преподаватели, не участвующие в обучающих семинарах и работающие по традиционной программе), далее они участвовали как контрольные группы (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 конструктов «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) [61]. 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.

«Опросник коммуникативно-организаторских склонностей» (разработчики – В.В. Синявский, Б.А. Федоришин) [61] помог выявить две важнейшие, для будущих юристов, компетенции – коммуникативную компетентность и организационную компетентность. Компетентность рассматривается нами как готовность использовать знания, умения и навыки использовать применительно к реальному профессиональному контексту деятельности. Результаты диагностики оценивались с использованием так называемого оценочного коэффициента, который рассчитывался исходя из показателей совпадений в ответах с фиксированным ключом. Были получены следующие результаты [Таблицы 6, 7].

Таблица 6

**Сравнительные характеристики результатов диагностики организаторских способностей в экспериментальных и контрольных группах (на заключительном этапе обучающего эксперимента)**

<b>Уровень (средний показатель)</b>	<b>Экспериментальные группы</b>	<b>Контрольные группы</b>
низкий	–	–
ниже среднего	0,52	0,48
средний	0,59	0,62
высокий	0,72	0,7

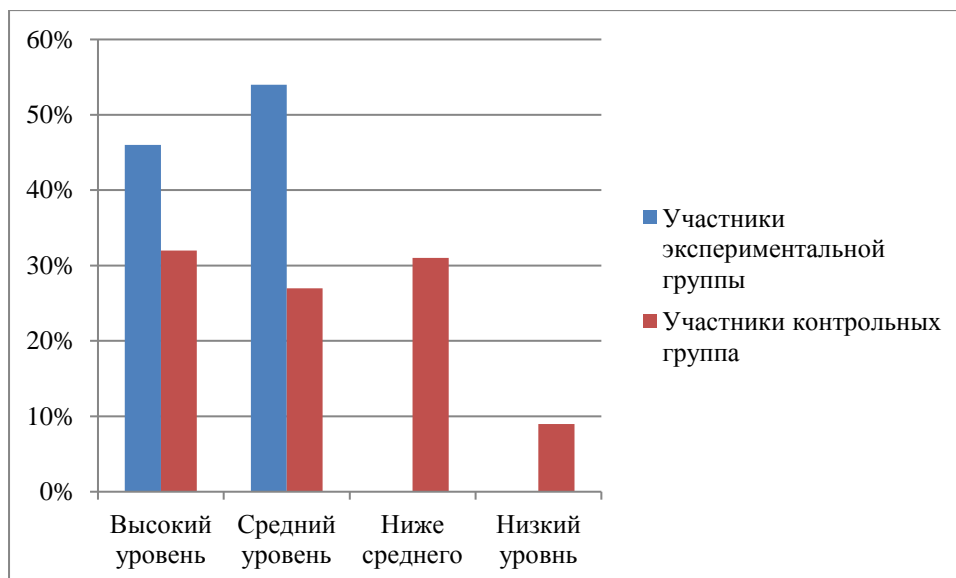
Существенных различий выявлено не было. Студенты обеих выборок проявили примерно соотносимые организаторские способности. В контрольных группах высокий уровень был зафиксирован у 21% от количества участников, в экспериментальных – 23%.

Таблица 7

**Сравнительные характеристики результатов диагностики коммуникативных способностей в экспериментальных и контрольных группах (на заключительном этапе обучающего эксперимента)**

<b>Уровень (средний показатель)</b>	<b>Экспериментальные группы</b>	<b>Контрольные группы</b>
низкий	–	0,27
ниже среднего	–	0,51
средний	0,66	0,61
высокий	0,74	0,69

Участники экспериментальной группы показали более высокий уровень сформированности коммуникативных способностей. 46% респондентов экспериментальных групп показали высокий уровень по данной шкале, 54% – средний уровень, низкий и ниже среднего уровни у них выявлены не были. В контрольных группах было иное распределение – 32% высокий уровень, 27% – средний, 31% – ниже среднего, 9% – низкий уровень [Рисунок 3].



**Рисунок 3. Уровень коммуникативности как фактор определяющий успешность в решении задач на саморефлексию**

Полученные результаты свидетельствуют, что использование задач на смысл, апробация навыков в условиях максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности (консультативная работа с населением в условиях юридической поликлиники), рефлексивный разбор и анализ конкретных ситуаций, решение возникающих противоречий оказали влияние на формирование компетенций связанных прежде всего с коммуникативной составляющей (реальное взаимодействие с клиентом, наставником, коллегами и т.д.), в то время как организаторские навыки (которые фактически не отрабатывались в условиях юридической поликлиники) существенно не отличаются в экспериментальных и контрольных группах. Организационная компетентность – это умение организовать людей для командной деятельности на всех ее этапах. Структурно это более сложная компетенция, чем коммуникативная компетентность. Это также нашло подтверждение в процессе диагностики. Фактически все респонденты по организационной компетентности показали более низкие результаты, чем по коммуникативной. В экспериментальных группах была также выявлена корреляционная связь (коэффициент Спирмена) между профилем мышления и уровнем сформированности коммуникативной компетенции. Было выявлено, у студентов с

высоким уровнем коммуникативной компетенции преобладают образно-знаковая стратегия как направленность на генерализацию разнокачественной информации ( $t=3,75$  при  $p<0,001$ ) и знаково-символическая стратегия как стремление к переработке информации на уровне теоретических обобщений ( $t=3,87$  при  $p<0,001$ ). Таким образом было выявлено, что задачи на смысл инициируют именно эти мыслительные стратегии. Чем более насыщено 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.

В качестве еще одной методики был использован «Многомерный опросник самореализации личности» (разработчик – С.И. Кудинов) [91]. Как было представлено в параграфе 2.2 данная методика выявляет две важнейшие личностные характеристики: самореализацию и самоактуализацию. Самореализация рассматривается как совокупность (готовность) навыков, умений и знаний к определенному роду деятельности, а самоактуализация свидетельствует о мотивационных факторах, инициирующих эту деятельность. Самореализация рассматривается как личностная основа для проявления самоактуализации. Это разные уровни становления и развития личности [Таблица 8].

Таблица 8

**Средние значения по переменным в экспериментальных и контрольных группах (МОСЛ)**

№ п/п	Название переменных	Среднее значение и уровень выраженности для экспериментальных групп	Среднее значение и уровень выраженности для контрольных групп
1	2	3	4
1.	Социально-корпоративные установки	14,7 (средний)	15,1 (средний)
2.	Субъектно-личностные установки	21,4 (высокий)	16,2 (средний)
3.	Активность	19,9 (выше среднего)	14,2 (средний)
4.	Инертность	8,1 (низкая)	12,8 (средняя)
5.	Оптимистичность	15,8 (средняя)	9,1 (низкая)

Продолжение Таблицы 8

1	2	3	4
6.	Пессимистичность	7,8 (низкая)	13,9 (средняя)
7.	Интернальность	22,7 (высокая)	13,3 (средняя)
8.	Экстернальность	10,1 (низкая)	13,8 (средняя)
9.	Социометрическая мотивация	11,6 (средняя)	12,6 (средняя)
10.	Эгоцентрическая мотивация	20,9 (выше средней)	13,5 (средняя)
11.	Креативность	22,7 (высокая)	12,1 (средняя)
12.	Консервативность	13,5 (средняя)	12,9 (средняя)
13.	Конструктивность	17,2 (средняя)	16,4 (средняя)
14.	Деструктивность	9,1 (низкая)	10,2 (средняя)
15.	Социальные барьеры	8,5 (низкая)	11,4 (средняя)
16.	Личностные барьеры	9,5 (низкая)	9,3 (низкая)
17.	Удовлетворенность прошлым	15,3 (средняя)	16,1 (средняя)
18.	Удовлетворенность настоящим	17,8 (выше средней)	12,4 (средняя)
19.	Прошлые барьеры	16,7 (средняя)	15,4 (средняя)

Диагностика с использованием методики МОСЛ позволила выявить, что в экспериментальных группах есть целый ряд характеристик, которые статистически отличаются от результатов контрольных групп: в экспериментальных группах выявлен более высокий уровень субъективно-личностных установок (наличие устойчивых смысловых установок и аргументированных оценок), выше общий уровень профессиональной активности, выше так называемая эгоцентрическая мотивация (как направленность на само понимание и самоутверждение, готовность проектировать и реализовывать профессиональную деятельность самостоятельно, готовность брать на себя решение определенных вопросов), выше уровень удовлетворенности настоящим (позитивный эмоциональный фон реализуемой деятельности).

Данная методика позволила также провести сравнительное исследование интернальности, которая была диагностирована на начальном этапе (до обучающего эксперимента) с помощью другой методики (методика УСК). Существенных различий в ценностно-смысловой организации респондентов на начальном этапе выявлено не было. На заключительном этапе (после обучающего экспери-

мента) было установлено, что в экспериментальных группах уровень интернальности повысился, а в контрольных группах качественных изменений фактически зафиксировано не было. Поскольку интернальность (готовность брать на себя ответственность, вера в то, что ты сам творец своей судьбы, один из ключевых компонентов самореализации (в том числе и профессиональной), можно сделать вывод о том, что задачи на смысл влияют на развитие профессиональной самореализации личности. Был проведен корреляционный анализ между уровнем развития коммуникативной компетенции и уровнем интернальности, на заключительном этапе обучающего эксперимента было выявлено, что существует зависимость между этими двумя характеристиками ( $t=2,95$  при  $p<0,001$ ).

### **3.2. Методические рекомендации по использованию задач на смысл как фактора и технологии инициации профессионального самоопределения студентов-юристов в условиях юридической поликлиники в период прохождения профессиональной практики**

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

В экспериментальных группах была также выявлена корреляционная связь (коэффициент Спирмена) между профилем мышления и уровнем сформированности коммуникативной компетенции. Было выявлено, у студентов с высоким уровнем коммуникативной компетенции преобладают образно-знаковая стратегия как направленность на генерализацию разнокачественной информации ( $t=3,75$  при  $p<0,001$ ) и знаково-символическая стратегия как стремление к переработке информации на уровне теоретических обобщений ( $t=3,87$  при  $p<0,001$ ). Таким образом было выявлено, что задачи на смысл инициируют именно эти

мыслительные стратегии. На заключительном этапе (после обучающего эксперимента) было установлено, что в экспериментальных группах уровень интернальности повысился, а в контрольных группах качественных изменений фактически зафиксировано не было. Поскольку интернальность (готовность брать на себя ответственность, вера в то, что ты сам творец своей судьбы, один из ключевых компонентов самореализации (в том числе и профессиональной), можно сделать вывод о том, что задачи на смысл влияют на развитие профессиональной самореализации личности. Обобщая полученные эмпирические данные можно сказать, что чем более насыщено 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.

Поскольку ранее выдвинутые гипотезы о том, что в качестве дидактического инструментария по формированию интенции (потребности) молодого человека в профессиональном самоопределении могут быть использованы задачи на смысл как технология актуализации смыслообразования, а также положение о том, что задачи на смысл могут не просто активизировать смыслообразование, но и вызывает 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, нашли свое эмпирическое подтверждение, возникла дальнейшая необходимость по разработке системы операционализации использования задач на смысл в реальной практике учебного. Для этого была разработана методическая программа по реализации этого процесса. Она включала следующие этапы:

**1. Обучающие семинары для педагогов, ориентированных на работу с задачами на смысл** как дидактической технологии по инициации развития смысловой сферы обучающихся. Курс рассчитан на 16 часов [Таблица 9].

Таблица 9

**Примерный учебный план для подготовки преподавателей, ориентированных на работу с задачами на смысл как дидактической технологии по инициации развития смысловой сферы обучающихся**

Модуль	Форма	Тематика	Количество часов
теоретический	лекция	Смыслодидактические основы современного учебного процесса	2
теоретический	Дидактическая игра	Разработка дидактических технологий инициации смыслообразования обучающихся	2
теоретический	Семинар	Задачи на смысл как дидактическая технология	2
теоретический	лекция	Психологические механизмы применения задач на смысл: актуализация индивидуальных и социализированных смыслов	2
практический	Дидактический проект	Разработка задач на смысл в соответствии со спецификой различных образовательных программ	2
практический	Дидактическая игра	Отработка приемов и навыков использования задач на смысл как технологии инициации смыслообразования	2
практический	Дидактический аудит (метод гуманитарно-смысловой экспертизы)	Отработка приемов и методов по оценке эффективности задач на смысл как технологии инициации смыслообразования	
практический	Рефлексивная игра	Интроспективный и групповой анализ	

**2. Разработка дидактических заданий по использованию задач на смысл как дидактических технологий** в процессе подготовки студентов к прохождению ознакомительной, научно-исследовательской и профессиональной практик. На этом этапе определяется логика использования задач на смысл, раскрывается последовательность этапов смыслового проникновения в освоение учебного содержания от первичных смысловых интенций (личностные смыслы) до устойчивых смысловых образований (смысловые конструкты) [Таблица 10].



**Этапы разработки задач на смысл для реализации в практике учебного процесса**

<b>№ п/п</b>	<b>Название этапа</b>	<b>Характеристика этапа</b>
1.	первичная инициация смысла	противоречие между индивидуальной оценочной позицией или готовностью что-либо оценивать определенным образом и фрагментами воздействующего события
2.	смысловой выбор	побуждение к смыслообразованию и смысловой интенции
3.	актуализированный (явленный сознанию) личностный смысл определяет оценочную позицию познающего	Стадия смыслопроявления
4.	смысловая регуляция	наличие элементов волевой регуляции, аргументация ценностной позиции, понимание значимости познаваемого и осмысливаемого материала, формирование смысловых центраций
5.	смысловая регрессия	переход в устойчивую форму как определенная оценочная позиция
6.	смысловой след	установка на восприятие информации с определенных оценочных позиций

Учебное содержание преломляясь через задачу на смысл как оценочное затруднение, подлежащее усвоению и разрешению, 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.

**3. Разработка задач на смысл в зависимости от специфики смысловых центраций обучающегося.** Для того чтобы использовать задачи на смысл в качестве дидактической технологии, необходимо определиться с их типологией. В качестве индикатора вида задачи на смысл можно использовать разные характеристики. Одна из них – динамика протекания принятия смыслового выбора как результат решения задачи на смысл. 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 зависимости от особенностей смыслотехник применяемых для проектирования задачи на смысл, можно предложить следующую типологию [Таблица 11].

Таблица 11

**Виды смыслотехник для проектирования задач на смысл в практике учебного процесса**

№ п/п	Вид смыслотехники	Технология реализации
1.	подключение дополнительных мотивов	подключение мотивации самоуважения, позитивной оценки, соревновательной мотивации
2.	символизация как фактор подключения смысловых конструктов «через специфическое означивание объекта»	Холокост, могила неизвестного солдата, Новый год
3.	подключение смысловых диспозиций	ссылки на авторитеты, архетипические образы, на мнение референтной группы

**4. На основании разработанных типологий и логики (последовательности) реализации задачи на смысл в практике учебного процесса были разработаны следующие задачи:**

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 внутри личностного 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.).

Предложенные 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.

### **Выводы по Главе 3**

На начальном этапе обучающего эксперимента, и в экспериментальных, и в контрольных группах наблюдается примерно одинаковые тенденции в распределении по уровням психологической готовности к профессиональному самоопределению студентов-юристов. Качественный показатель ответов респондентов определялся с помощью частотного анализа (частота выбора ответов всеми участниками анкетирования), что позволило представить общий профиль психологической готовности к профессиональному самоопределению. На начальном этапе (до обучающего эксперимента) данные по методике УСК свидетельствовали о том, что качественных различий (достоверных различий) по уровню развития смысловой сферы обнаружено не было.

Для экспериментальной апробации модели реализации в практике учебного процесса задач на смысл как дидактической технологии, 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 (заключительный этап обучающего эксперимента), 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 конструктов «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.).

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

В экспериментальных группах была также выявлена корреляционная связь (коэффициент Спирмена) между профилем мышления и уровнем сформированности коммуникативной компетенции. Было выявлено, у студентов с высоким уровнем коммуникативной компетенции преобладают образно-знаковая стратегия как направленность на генерализацию разнокачественной информации

( $t=3,75$  при  $p<0,001$ ) и знаково-символическая стратегия как стремление к переработке информации на уровне теоретических обобщений ( $t=3,87$  при  $p<0,001$ ). Таким образом было выявлено, что задачи на смысл инициируют именно эти мыслительные стратегии.

На заключительном этапе (после обучающего эксперимента) было установлено, что в экспериментальных группах уровень интернальности повысился, а в контрольных группах качественных изменений фактически зафиксировано не было. Поскольку интернальность (готовность брать на себя ответственность, вера в то, что ты сам творец своей судьбы, один из ключевых компонентов самореализации (в том числе и профессиональной), можно сделать вывод о том, что задачи на смысл влияют на развитие профессиональной самореализации личности.

Обобщая полученные эмпирические данные можно сказать, что чем более насыщено 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 именно эти характеристики имеют существенное влияние на специфику профессионального самоопределения молодого специалиста.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На начальном этапе работы в качестве основания для определения общей логики настоящего исследования была выбрана проблема, конкретизированная в вопросе: Как ввести в практику подготовки специалистов методы и технологии, которые будут обеспечивать консонанс между требованиями общества (все более возрастающие и претензионные) и реальными возможностями специалиста, который только что закончил ВУЗ? Социальные и экономические проблемы конкретизировались в проблеме дидактической, которая предполагает актуализацию внутриличностных ресурсов самого обучающегося за счет привлечения в учебный процесс метод, технологий и техник смыслоиницирующей направленности, когда постигаемое учебное содержание будет восприниматься на уровне индивидуальной личностной ценности. В качестве такой технологии мы рассмотрели и экспериментально апробировали задачи на смысл как дидактические технологии. В результате исследования были сделаны **выводы**, подтверждающие ранее выдвинутые гипотезы.

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

– оценочной позиции обучающегося и формирование его профессионального самоопределения опосредуются задачами на смысл в учебном процессе, которые выводят учебное содержание на уровень личностного принятия;

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

В экспериментальных группах была также выявлена корреляционная связь (коэффициент Спирмена) между профилем мышления и уровнем сформированности коммуникативной компетенции. Было выявлено, у студентов с высоким уровнем коммуникативной компетенции преобладают образно-знаковая стратегия как направленность на генерализацию разнокачественной информации ( $t=3,75$  при  $p<0,001$ ) и знаково-символическая стратегия как стремление к переработке информации на уровне теоретических обобщений ( $t=3,87$  при  $p<0,001$ ). Таким образом было выявлено, что задачи на смысл инициируют именно эти мыслительные стратегии. На заключительном этапе (после обучающего эксперимента) было установлено, что в экспериментальных группах уровень интернальности повысился, а в контрольных группах качественных изменений фактически зафиксировано не было. Поскольку интернальность (готовность брать на себя ответственность, вера в то, что ты сам творец своей судьбы, один из ключе-



вых компонентов самореализации (в том числе и профессиональной), можно сделать вывод о том, что задачи на смысл влияют на развитие профессиональной самореализации личности. Обобщая полученные эмпирические данные можно сказать, что чем более насыщено смысловое содержание познающего, тем выше его психологическая готовность (познавательная, ценностно-смысловая готовность) воспринимать вновь поступающую информацию как то, что имеет индивидуально-личностное смысловое насыщение.

**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.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова, И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумова. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2002. – 423 с.
2. Абакумова, И. В., Анистратенко, Т. Г., Серикова, И. Б. Основы проведения эмпирического психологического исследования / И.В. Абакумова, Т.Г. Анистратенко, И.Б. Серикова. – Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2018. – 72 с.
3. Абакумова, И. В., Кагермазова, Л. Ц., Савин, В. А. Диалог культур как смыслотехнология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов ВУЗа / И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова, В.А. Савин // Российский психологический журнал. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 46-59.
4. Абакумова, И. В., Рудакова, И. А. Дидактика: современные методы и технологии обучения / И.В. Абакумова И.В., И.А. Рудакова. – Saarbrusken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 367 с.
5. Абакумова, И. В. Смыслодидактика: учебник для магистров педагогики и психологии / И.В. Абакумова. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2008. – 368 с.
6. Абакумова, И. В., Ермаков, П. Н., Макарова, Е. А. Схема и фон: интроекция в неоднородном семиотическом пространстве / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, Е. А. Макарова. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2007. – 283 с.
7. Абакумова, И. В., Ермаков, П. Н., Рудакова, И. А. Дидактические методы: структурно-смысловой анализ: учебник для магистров педагогических и психологических специальностей / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, Е.А. Макарова. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2007. – 254 с.
8. Абакумова, И. В., Ермаков, П. Н., Рудакова, И. А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
9. Абакумова, И. В., Кагермазова, Л. Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении / И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова. – Нальчик: изд-во КБГУ, 2008. – 312 с.

10. Абдулаева, О. А. Система учебно-познавательных задач как средство активизации творческой деятельности учащихся: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Абдулаева. – СПб., 2007. – 220 с.

11. Агаева, А. В. Формирование коммуникативной готовности к профессиональной деятельности студентов-юристов в вузе: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Агаева Альбина Владимировна. – Тула, 2013. – 24 с.

12. Агафонов, А. Ю. Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003.

13. Александров, Е. П. Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии / Е.П. Александров. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. – 280 с.

14. Аникина, В. Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций / В.Г. Аникина // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 72-80.

15. Апраксина, Н. Д. Преодоление учебно-профессионального инфантилизма студентов в процессе социокультурного развития в вузе: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Д. Апраксина. – М., 2008. – 222 с.

16. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.

17. Атаманская, М. С. Метод эмоциональной остановки. Формула смыслового чтения / М.С. Атаманская // Физика в школе. – 2012. – № 6. – С. 38-41.

18. Бабурин, С. В. Пути совершенствования психологической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД / С.В. Бабурин, Н.А. Бабкина // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2007. – № 3. – С. 7-11.

19. Балл, Г. А. Теория учебных задач: Психолого-дидактический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

20. Баранов, В. М. Формирование профессиональной готовности курсантов юридических вузов к оперативно-розыскной деятельности: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / В.М. Баранов. – Белгород, 2007. – 203 с.

21. Барретт, Дж. Выбор профессии: тесты способностей / Дж. Барретт. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 221 с.
22. Барретт, Дж. Карьера: способности и выбор профессии. Тесты / Дж. Барретт. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 206 с.
23. Басалаева, Н. В. Проблема становления ценностно-смыслового отношения студентов к будущей профессии / Н.В. Басалаева // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 1999. – № 1. – С. 198-208.
24. Басалаева, Н. В. Формирование ценностно-смыслового отношения к профессии педагога у студентов: учебное пособие / Н.В. Басалаева. – 4-е изд-е. – Мн.: Новое знание, 2008. – 254 с.
25. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб.: Речь, 2004.
26. Белова, Е. В. Рефлексивные образовательные технологии как фактор внутренней дифференциации в учебном процессе: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Белова, Елена Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2008. – 18 с.
27. Белякова, Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е.Г. Белякова. – Тюмень, 2009. – 50 с.
28. Берберян, А. С. Экзистенциально-гуманистическая психология как фундаментальное основание концепции личностно-центрированного обучения в системе высшего образования: монография / А.С. Берберян. – Прага, 2018. – 292 с.
29. Березин, И. Г. Психологические особенности профессиональной идентификации сотрудников следственного комитета: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук / И.Г. Березин. – Ростов-на-Дону, 2015. – 23 с.
30. Берн, Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / Э. Берн. – М.: Попурри, 2006.
31. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1995. – 345 с.

32. Борисова, Е. М. Профессиональное самоопределение (Личностный аспект): Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е.М. Борисова. – М., 1995. – 411 с.

33. Бородулькина, Т. А. Влияние образа профессии на становление профессиональной идентичности / Т.А. Бородулькина / Проблемы общей и педагогической психологии: сборник научных трудов Института психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины / Под ред. С.Д. Максименко. – К., 2007.

34. Брижак, З. И. Психолого-педагогическая система повышения квалификации сотрудников следственного комитета в новых геополитических условиях: концепция, технологии, практика: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / З.И. Брижак. – Ростов-на-Дону, 2016. – 242 с.

35. Брижак, З. И., Абакумова, И. В. Идеология ответственности или стратегия формирования антитеррористической идеологии как личностной ценности / З.И. Брижак, И.В. Абакумова // Российский психологический журнал. – 2013. – № 5. – С. 16-22.

36. Брэйи, Х., Данкан, Н., Граймз Р. Клиническое юридическое образование: активное обучение в вашей школе права [Электронный ресурс] / Х. Брэйи, Н. Данкан, Р. Граймз. – Режим доступа: <http://www.legal-clinic.ru/articles.html?id=58>

37. Буданов, А. В. Методика использования материалов зарубежного опыта в профессиональной подготовке сотрудников МВД / А.В. Буданов. – М., 1995. – С. 1-14.

38. Бычковский, Д. А. Профессиональное самоопределение школьников на современном этапе / Д.А. Бычковский // Технологическое образование. – 2011. – № 3. – С. 46-52.

39. Василюк, Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система / Ф.Е. Василюк / Московская психологическая школа: История и современность: в 4-х тт. / Под общ. ред. В.В. Рубцова. – Т. 4. – М.: МГППУ, 2007. – С. 45-61.

40. Василюк, Ф. Е. Психотехника выбора / Ф.Е. Василюк / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 284-315.

41. Веденкин, Н. А. О необходимости диагностики уровня развития правосознания личности кандидата на службу в органы внутренних дел / Н.А. Веденкин // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2011. – № 2.

42. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.

43. Винтерхофф-Шпурк, Петер. Медиапсихология. Основные принципы / Петер Винтерхофф-Шпурк / Пер. С нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр. 2007. – 288 с.

44. Виттенбек, Н. В. Личностная детерминация продуктивности решения творческих задач: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Н.В. Виттенбек. – М., 2005. 24 с.

45. Волков, А. А. Личностные трансформации сотрудников милиции общественной безопасности: результаты эмпирического исследования / А.А. Волков // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6. – № 5. – С. 32-40.

46. Выборнова, В. В., Дунаева, Е. А. Социальное исключение молодежи в сфере образования» [Электронный ресурс] / В.В. Выборнова, Е.А. Дунаева. – М., 2008. – Режим доступа: <http://mirznanii.com/a/297140/sotsialnoe-isklyuchenie-molodezhi-v-sfere-obrazovaniya>.

47. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 тт. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 6-328.

48. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 тт. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5-362.

49. Глуханюк, Н. С. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов: результаты исследования / Н.С. Глуханюк, Д. Е. Белова // Инновации в образовании. – 2008. – № 10.

50. Годунов, М. В. Психологические особенности актуализации полярных оценок в смысловом пространстве у лиц с различными стратегиями смыслообразования: Дисс. ...канд. пед. наук / М.В. Годунов. – Ростов-на-Дону, 2017. – 180 с.

51. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – Киев: Наукова думка, 1988. – 143 с.

52. Голомшток, А. Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника / А.Е. Голомшток. – 2 изд-ие. – М.: Педагогика, 2000. – 160 с.

53. Голубова, В. М. Особенности формирования смысловой дивергенции в процессе развития креативности студентов: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук / В.М. Голубова. – Ростов-на-Дону, 2008. – 21 с.

54. Григорьев, Д. А. Динамика целеполагания в процессе профессионализации: на материале становящейся деятельности: Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Д.А. Григорьев. – М., 1998. – 159 с.

55. Григорьева-Рудакова, О. А. Педагогические условия развития смысловой эмпатии у студентов технического университета: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук / О.А. Григорьева-Рудакова. – Ростов-на-Дону, 2009. 24 с.

56. Гудкова, Е. В. Основы профориентации и профессионального консультирования: учебное пособие / Под ред. Е.Л. Солдатовой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 125 с.

57. Гудкова, М. В. Характеристики критического мышления субъекта при решении социальных задач: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / М.В. Гудкова. – Казань, 2011. – 27 с.

58. Данилина, Е. С. Аксиологический аспект профессионального самоопределения личности / Е.С. Данилина // Вестник Пензенского отделения российского философского общества. – 2009. – № 2. – С. 228-231.

59. Деева, Н. А. Рефлексивные механизмы функционирования ценностно-смысловой сферы / Н.А. Деева / Ежегодник Российского психологического общества. Материалы третьего Всероссийского съезда психологов: в 8-ми тт. –

СПб: Изд-во СПбГУ, 2003. – Т. 3. – С. 38-41.

60. Деева, Н. А. Ценностно-смысловая сфера как основа регуляции жизнедеятельности, динамика ее функционирования [Электронный ресурс] / Н.А. Деева. – Режим доступа: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=3323](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=3323)

61. Диагностика профессионального самоопределения: учебно-методическое пособие / Сост. Я.С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – 112 с.

62. Дубенцов, М. И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности [Электронный ресурс] / М.И. Дубенцов // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 6 (Октябрь). – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3078>

63. Елфутина, Л. А. Особенности профессионального самоопределения современных подростков: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Л.А. Елфутина. – М.: МГУ, 2007. – 25 с.

64. Ефремова, Н. Ф. Обеспечение качества образования в условиях европейской интеграции: монография / Н.Ф. Ефремова, Б.Ч. Месхи, С.В. Шведова. – Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2018. – 175 с.

65. Живаев, Н. Г., Фасоляк, И. А. Мотивационный компонент вузовской адаптации / Н.Г. Живаев, И.А. Фасоляк // Психология XXI столетия. – 2008. – Т. 1. – С. 212-214.

66. Зарецкий, В. К., Холмогорова, А. Б. Смысловая регуляция решения творческих задач / В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова / Исследование проблемы психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 62-101.

67. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов рек. МО РФ / Э.Ф. Зеер. – М.: Мир; Академ. Проект, 2005. – 329 с.

68. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов по напр. подгот. бакалавра и магистра «Психология» рек. УМО / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2007. – 239 с.



69. Зеленов, А. А. Психолого-дидактические особенности применения задач на смысл как технологии развития креативности студентов разной профессиональной направленности: Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / А.А. Зеленов. – Ростов-на-Дону, 2016. – 153 с.

70. Зильбербранд, Н. Ю. Дидактическая сущность смысловых задач / Н.Ю. Зильбербранд // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4 (52). – Т. 2. – С. 106-109.

71. Зильбербранд, Н. Ю. Особенности дидактического моделирования смысловых задач в практике образовательного процесса: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Ю. Зильбербранд. – Новочеркасск, 2014. – 176 с.

72. Зильбербранд, Н. Ю., Рудакова И. А. Типология смысловых задач в современной дидактике / Н.Ю. Зильбербранд, И.А. Рудакова // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. – 2014. – № 5. – С. 177-181.

73. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое Знание / В.П. Зинченко. – Самара, 1998.

74. Зобов, Р. А., Келасьев, В. Н. Самореализация человека. Введение в человекознание / Р.А. Зобов, В.Н. Келасьев. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001.

75. Зорина, Е. С. Психологические основы смыслотехник как фактора смыслообразования в учебном процессе: Дисс. ...канд. пед. наук / Е.С. Зорина. – Ростов-на-Дону, 2016. – 164 с.

76. Иванова, Н. Л., Конева, Е. В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н.Л. Иванова, Е.В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148-156.

77. Игнатович, Е. С. Система информационно-педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.С. Игнатович. – Минск, 2010. – 26 с.

78. Идентичность. Хрестоматия / Сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж, 2003. – 272 с.

79. Каракозов, Р. Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта / Р.Р. Каракозов / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 257-274.

80. Карпов, А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис / А.В. Карпов. – Ярославль, 2000.

81. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.

82. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

83. Ключко, В. Е. Инициация мыслительной деятельности: Автореф. ...д-ра психол. наук / В.Е. Ключко. – М., 1991.

84. Ключко, В. Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии её инициации / В.Е. Ключко // Сибирский психологический журнал. – 1997. – Вып. 5. – С. 19-26.

85. Колесина, К. Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе / К.Ю. Колесина. – Ростов-на-Дону: Старые русские, 2008. – 250 с.

86. Колтунова, Е. А. Психологические особенности символизации у слабослышащих в период юности: Дисс. ...канд. психол. наук / Е.А. Колтунова. – Ростов-на-Дону, 2013. – 158 с.

87. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности: учеб. пособие для пед. ин-тов / И.С. Кон. – М., 2006. – 175 с.

88. Краснощеков, Р. В. Психологическое сопровождение профессиональной ориентации в школе: практическое руководство / Р.В. Краснощеков. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – 196 с.

89. Крягжде, С. П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде. – Вильнюс: Мокслас, 1981. – 196 с.

90. Кудинов, С. И. Полисистемный подход исследования самореализации личности / С.И. Кудинов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С. 337-346.

91. Кудинов, С. И. Психодиагностика личности: учебное пособие / С.И. Кудинов, С.С. Кудинов. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. – 270 с.

92. Кудинов, С. И., Владимирова, Ю. В. Роль профессиональной идентичности в самореализации педагогов-психологов / С.И. Кудинов, Ю.В. Владимирова // Вестник РУДН. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3. – С. 76-82.

93. Кудинов, С. И., Крупнов, А. И. Системная модель самореализации личности / С.И. Кудинов, А.И. Крупнов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2008. – № 1. – С. 28-37.

94. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 420 с.

95. Латышина, Д. И. История педагогики / Д.И. Латышина. – М.: Гардарики, 2003. – 603 с.

96. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

97. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д.А. Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – 65 с.

98. Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.

99. Леонтьев, Д. А., Аверина, А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина //

Психологические исследования. – 2011. – № 2(16). – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16>.

100. Литвак, М. Е. Психолог: профессия или образ жизни / М.Е. Литвак. – Изд. 2-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 279 с.

101. Литвинов, К. А. Технологии инициации смыслообразования в учебном процессе средствами цветообразов: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.А. Литвинов. – Новочеркасск, 2017. – 172 с.

102. Лихачева, Е. Ю. Преодоление ситуации неопределенности в имитационных играх: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Ю. Лихачева. – М., 2012. – 203 с.

103. Лупанова, Л. А. Профессиональное самоопределение как педагогическая категория / Л.А. Лупанова // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 702-711.

104. Макарова, Е. А. Инвариантное и вариативное в проблеме понимания для решения когнитивных вопросов / Е.А. Макарова // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2018. – Т. 21. – № 3 (23). – С. 185-197.

105. Макарова, Е. А. Системный подход к решению образовательных задач / Е.А. Макарова / Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе. Материалы международной научной конференции. – М.: МГУ имени М. В. Ломоносова; РПО. – 2018. – С. 206-208.

106. Макарова, Е. А. Схема и фон: интроспекция в неоднородном семиотическом пространстве: Дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Е.А. Макарова. – Ростов-на-Дону, 2007. – 485 с.

107. Макарова, Е. А., Макарова, Е. Л. Схема взаимосвязи образовательного процесса и теоретических исследований через информационно-коммуникационные технологии / Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2016. – № 3 (27). – С. 45-50.

108. Мандрикова, Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Е.Ю. Мандрикова. – М., 2005. – 28 с.

109. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

110. Матрёшина, Е. Б. Психологические условия и механизмы развития профессиональной личности студентов юридических специальностей в процессе вузовской подготовки: Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. Б. Матрёшина. – Нижний, 2014. – 197 с.

111. Мироненкова, Н. Н. Особенности дидактического моделирования ситуаций ценностно-смыслового выбора обучающихся: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Мироненкова Наталья Николаевна. – Ростов-на-Дону, 2011. – 190 с.

112. Мирошниченко, Т. В. Особенности диалога-переживания в практике образовательного процесса: Дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Мирошниченко Татьяна Владимировна. – Ростов-на-Дону, 2017. – 176 с.

113. Мирошниченко, Т. В. Теоретические исследования диалога-переживания как технологии смыслопорождающего типа / Т.В. Мирошниченко, И.А. Рудакова // Историческая и социально-гуманитарная мысль. – 2015. – Т. 8. – № 1. – Ч. 1. – С. 161-166. – авт. вклад 0,3 п.л.

114. Мирошниченко, Т. В., Рудакова, И. А. Особенности технологий реализации диалога-переживания в практике образовательного процесса / И.А. Рудакова, Т.В. Мирошниченко // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 1. – С. 124-134. – авт. вклад 0,35 п.л.

115. Михайлова, О. Ю., Целиковский, С. Б. Особенности проявления агрессивности военнослужащих, совершивших нарушения дисциплины и законности / О.Ю. Михайлова, С.Б. Целиковский // История высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2006. – № 526. – С. 60-62.

116. Мудрик, А. В. Психолого-педагогические особенности социализации личности в условиях российского социума / А.В. Мудрик // Вестник Академии права и управления. – 2009. – № 15. – С. 63-67.

117. Нестеренко, И. Е. Психолого-дидактические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе: Автореф. дис. ...канд. психол. наук / И.Е. Нестеренко. – Ростов-на-Дону, 2009. – 24 с.

118. Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактики. Хрестоматия / Сост. И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И. А. Рудакова. – М.: КРЕДО, 2014. – 430 с.

119. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие для вузов рек. УМО / Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2007. – 445 с.

120. Олейник, С. А. «Задача на смысл» в процессуально-динамическом контексте / С.А. Олейник / Результаты исследований-2012. Материалы 61-й научной конф. ППС, научных работников, аспирантов и студентов. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2012. – С. 181-184.

121. Основы психологии. Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 1999.

122. Панасюк, А. Ю. Психологическая основа убеждающего воздействия в профессиональной деятельности: теория и технология: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук / А.Ю. Панасюк. – М., 1992. – 68 с.

123. Петрулевич, И. А. Общность коллективных представлений правового сознания в условиях дифференциации современного российского общества: Автореф. дис. ...д-ра социол. наук / И. А. Петрулевич. – Ростов-на-Дону, 2009. – 46 с.

124. Подшибякин, А. С. О проблемах юридического образования (мнимых и реальных) / А.С. Подшибякин // Юридическое образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 15.

125. Поздняков, В. М. Юридическая психология: генезис и перспективы / В. М. Поздняков // Прикладная юридическая психология. – 2010. – № 2. – С. 15-37.

126. Пономарев, В. П. Психологические особенности правосознания у лиц разной этноконфессиональной принадлежности: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.П. Пономарев. – Ростов-на-Дону, 2015. – 169 с.

127. Попова, И. Г. Теоретические основы организации смыслопоискового обучения математике [Электронный ресурс] / И.Г. Попова // Вестник Омского государственного педагогического университета (электронный научный журнал). – 2007. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-185.pdf>

128. Попович, А. Э. О возможностях ресурсов профильного обучения для развития профессионального самоопределения старшеклассников / А.Э. Попович / Психолого-педагогические проблемы инновационных процессов в образовании: сб. научных трудов. – Вып. IV. – М., 2010. – С. 78-85.

129. Попович, А. Э. Профессиональное самоопределение старшеклассников в педагогическом процессе общеобразовательной школы: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук / А.Э. Попович. – М., 2011. – 23 с.

130. Попович, А. Э. Профессиональное самоопределение как педагогический феномен: категориальный анализ / А.Э. Попович / VII Всероссийские Яковлевские чтения: сборник науч. статей. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – С. 154-159.

131. Поченцов, Г. Стратегия. Инструментарий по управлению будущим / Г. Поченцов. – М.: Изд-во Рефл-бук, 2005. – 377 с.

132. Прыгина, И. Л. Проявление особенностей когнитивного и метакогнитивного опыта личности в субъектной регуляции деятельности: на примере структуры модели субъективно значимых условий: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук / И.Л. Прыгина. – Казань, 2008. – 182 с.

133. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 400 с.

134. Пряжникова, Е. Ю. Профорientация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2005. – 496 с.

135. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л.М. Митиной. – Минск: Современ. Слово, 2010. – 544 с.

136. Психология самосознания. Хрестоматия / Под ред. Я. Райгородского. – Самара: Изд-во «Бахрах-М», 2003. – 672 с.

137. Ратинов, А. Р. Судебная психология для следователей / А. Р. Ратинов. – М.: Юрлитинформ, 2008. – 349 с.

138. Реан, А. А. Практическая психодиагностика личности: учеб. пособ. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2001. 224 с.

139. Россохин, А. В. Эмпирическое исследование взаимосвязи внутреннего диалога и рефлексии / А.В. Россохин, В.Л. Измагурова // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 105-120.

140. Рудакова, И. А. Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе: Дисс. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.А. Рудакова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 377 с.

141. Рыбников, В. Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности специалистов экстремального профиля: Дисс. ...д-ра психол. наук: 19.00.01 / В.Ю. Рыбников. – СПб., 2000. – 440 с.

142. Савин, В. А. Дидактические основы развития самопрезентации как компонента профессиональной успешности будущего специалиста / В.А. Савин // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 55-61.

143. Савин, В. А., Фоменко, В. Т. Новые технологические ракурсы обучения: современный урок в модулях / В.А. Савин, В.Т. Фоменко // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 3. – С. 16-25.



144. Савченко, М. Ю. Профориентация. Личностное развитие / М.Ю. Савченко. – М.: Вако, 2005. – 240 с.

145. Салихова, Н. Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Н.Р. Салихова. – Казань, 2011. – 45 с.

146. Сарафанова, И. Е. Оценка сформированности организационно-управленческой компетентности менеджера / И.Е. Сарафанова // Ярославский педагогический вестник (Психолого-педагогические науки). – 2012. – № 2. – Т. II. – С. 205-209.

147. Сафин, В. Ф., Нурлыгаянов, И. Н. Психология самоопределения и самооценки личности / В. Ф. Сафин, И. Н. Нурлыгаянов. – Уфа: Вагант, 2008. – 187 с.

148. Семеняка, О. Н. Особенности профессиональной направленности в структуре личности профессионала / О.Н. Семеняка // Психологический журнал (РБ). – 2007. – № 3. – С. 57-67.

149. Смирнов, И. П. Теория профессионального образования / И.П. Смирнов. – М.: Российская академия образования; НИИРПО, 2006. – 320 с.

150. Смирнова, Ю. Е. Психологические предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук / Ю.Е. Смирнов. – СПб., 2013. – 23 с.

151. Соснина, Л. М. Сравнительное исследование социальных представлений о справедливости в различных этнических общностях: на примере русских, молдаван и цыган: Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / Л.М. Соснина. – М., 2005. – 173 с.

152. Старостенкова, Т. А. Психолого-педагогические проблемы выбора будущей профессии учащимися старших классов / Т.А. Старостенкова // Инновации в образовании. – 2006. – № 2. – С. 108-118.

153. Стеценко, И. А. Педагогическая рефлексия (теория и технология развития): Дисс. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 381 с.

154. Столяренко, А. М. Прикладная юридическая психология / А.М. Столяренко. – М.: Юнити-дана, 2001.

155. Сунцова, Я. С., Дерягина, А. С. Взаимосвязь волевых качеств и статусов профессиональной идентичности у старшеклассников / Я.С. Сунцова, А.С. Дерягина // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Социология. Психология. Педагогика». – 2012. – Вып. 1. – С. 14-24.

156. Тихомиров, О. К. Психология мышления: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / О.К. Тихомиров. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 287 с.

157. Удалова, Е. С. Профессиональное самоопределение личности: социально-философский анализ: Автореф. дисс. ...канд. филос. наук / Е.С. Удалова. – Саранск, 2013. – 26 с.

158. Удалова, Е. С. Утилитаристские ценности профессионального самоопределения личности / Б. С. Удалова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Серия «Гуманитарные науки». – 2012. – № 2 (22). – С. 60-65.

159. Удалова, Е. С. Ценность труда и трудовые ценности как фактор профессионального самоопределения личности (на примере российской действительности) / Б. С. Удалова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Серия «Гуманитарные науки». – 2011. – № 23. – С. 83-85.

160. Уотсон, Дж. Психология глазами бихевиориста [Электронный ресурс] / Дж. Уотсон. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-31.html>

161. Франкл, В. Логотерапия [Электронный ресурс] / В. Франкл. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/305753/logoterapiya-frankla-osnovnyie-printsipyi>

162. Фрейд, З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд / «Я» и «Оно». Труды разных лет. – Тбилиси, 1991. – 563 с.

163. Челышкова, М. Б., Звонников, В. И., Давыдова, О. В. Оценивание компетенций в образовании: учебное пособие / М.Б. Челышкова, В.И. Звонников, О.В. Давыдова. – М.: ГУУ, 2011. – 229 с.

164. Чжан, Тэн, Кудинов, С. И. Психологические особенности самореализации китайцев с разным стажем профессиональной деятельности / Тэн Чжан, С.И. Кудинов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2011. – № 5. – С. 92-98.

165. Чжан, Тэн. Возрастные особенности профессиональной самореализации личности / Тэн Чжан // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2013. – № 3. – С. 49-55.

166. Чуфаровский, Ю. В. Юридическая психология: учебное пособие / Ю.В. Чуфаровский. – М.: Право и Закон, 1997. – 320 с.

167. Шелестюк, Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: Дисс. ...д-ра филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Шелестюк. – Челябинск, 2009. – 299 с.

168. Шеховцова, Л. Ф., Шеховцов, О. В. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе: учебное пособие / Л.Ф. Шеховцова, О.В. Шеховцов. – СПб.: ООО Изд-во «Северо-Запад». – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2006. – 176 с.

169. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 256 с.

170. Щедровицкий, П. Г. Лекция о самоопределении [Электронный ресурс] / П.Г. Щедровицкий. – Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/2001-1/6>

171. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 285 с.

172. Юнг, К. Человек и его символы / К. Юнг. – М.: Изд-во «СМЫСЛ», 1997. – 343 с.
173. Яновский, М. И. Проблемы исследования кинематографа в психологии / М.И. Яновский // Психологический журнал. – 2010. – № 5. – С. 79-88.
174. Adler, A. Psychotherapie und Erziehung: Ausgewählte Aufsätze. Band I: 1919-1929 / A. Adler / Hg. von H.L. Ansbacher, R.F. Antoch. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag. 1982. - 267 S.
175. Blustein, D. L. Attachment theory and career development: Current status and future directions / D.L. Blustein, M.S. Prezioso, D.P. Shultheiss / Counseling Psychologist. – 1995. – № 23. – Pp. 416-432.
176. Bryant, J., Thompson, S. The basics of media exposure / J. Bryant, S. Thompson. – N.Y.: McGraw-Hill Companies, 2002. – 432 p.
177. Bugental, J. F. T. The Search for Authenticity: An existential-analytic approach to psychotherapy / J. F. T. Bugental. – 2-nd ed. enlarged. – N.Y.: Irvingston publs., 1981. – XXIV. – 477 p.
178. Descartes, R. The Passions of the Soul (Translated with an Introduction and notes by M. Moriarty) / R. Descartes. – N.Y.: Oxford University Press, 2015. – 362 p.
179. Erikson, E. The life cycle completed / E. Erikson. – N.Y.: W.W. Norton & Co., 1982. – 144 p.
180. Frick, W. Remembering Maslow: Reflections on a 1968 Interview / W.F. Frick // J. of Humanistic Psychol. – 2000. – Vol. 40. – № 2. – Pp. 128-147.
181. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. – N.Y.: Basic Books, 1983. – 440 p.
182. Grundlagentexte aus Ästhetik, Poetik und Kulturwissenschaft / Hrsg. von F. Berndt und H.J. Drügh. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009. – S. 143-156.
183. Husserl, E. Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology / E. Husserl. – N.Y.: Routledge; Revised ed. edition, 2012. – 434 p.

184. Kolko, J. Sensemaking and Framing: A Theoretical Reflection on Perspective in Design Synthesis / J. Kolko / In the Design Research Society conference proceedings, 2010.

185. Kurz, G. Metapher, Allegorie, Symbol / G. Kurz. – Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009. – 112 s.

186. Leonhard, K. Akzentuierte Persönlichkeiten / K. Leonhard / Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie. – 3., überarb. Aufl. – Würzburg: Ernst Franzek und Helmut Beckmann, 2000. – 350 s.

187. Matthes, G. Individuelle lernforderung bei Lernstörungen. Verfügbar unter [Electronic resource] / G. Matthes. – Access mode: <http://opus.kpv.de/ubp/volltext/2006/635/,15/12/2006>

188. Mischel, W. Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades / W. Mischel / Handbook of personality: Theory and research / Ed. By L.A. Pervin. – N.Y.: Guilford Press, 1990. – Pp. 111-134.

189. Osgood, C. E., Tzeng, O. Language, Meaning, and Culture / C. Osgood, O. Tzeng / The Selected Papers. – N.Y.: Praeger, 1990. – XIII. – 402 p.

190. Tajfel, H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.

191. Vasilyuk, F. E. Coexperiencing Psychotherapy as a Psychotechnical System / F. E. Vasilyuk // Journal of Russian & East European Psychology. – 2015. – Vol. 52. – Iss. 1. – Pp. 1-58.

192. Vondracek, F.W. Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development / F.W. Vondracek, V.B. Skorikov // The Career Development Quarterly. – 1997. – № 45. – Pp. 322-340.

193. Werlen, B. Society, Action and Space: An Alternative Human Geography. Translated by Gayna Walls / B. Werlen / With a Preface by Anthony Giddens / Ed. by T. Brennan, B. Werlen. – London and N.Y.: Routledge, 1993. – XVI. – 249 p.

194. Wertheimer, M. On perceived motion and figural organization / M. Wertheimer. – Cambridge, MA: M.I.T. Press, 2012. – 320 p.

195. Williamson, O. E. The mechanisms of governance / O. E. Williamson.  
– N.Y.: Oksford University Press, 1996. – 429 p.