

**ПЕДАГОГИКА***(шифр научной специальности: 13.00.08)*

УДК 37

**Д.В. Пеньков***Северо-Кубанский гуманитарно-технологический колледж**ст. Куцевская Ростовской области, Россия*

denispenkov@mail.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ  
СМЫСЛОИНИЦИРУЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ  
ДЛЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ****[Denis V. Penkov Features of application of meaning-generating technologies  
for professional self-determination of law students]**

The choice of profession is one of the most important stages in a person's life, which can be mediated by a number of factors: market demand, interests and professional perspective of personal self-realization, awareness, opinion of loved ones and, above all, parents, opinion of friends and other representatives of the reference environment, inclinations and abilities, as well as the level of claims. The most important task of modern society and the education system, in particular, is to prepare high school students for the choice of profession and professional self-determination. The choice of a young person's profession will correspond to his / her personal potential and professional resource, to a large extent, determines his / her overall personal self-realization. As a didactic tool for the formation of the intention (needs) of a young person in professional self-determination often choose: identification of special abilities and initiation of their development; professional education (informing the electing subject about the specifics and features of this type of activity); professional advice; professional adaptation and professional selection. However, these methods and technologies are mainly described at the level of cognitive technology, while the meaning component and its role in the actualization of professional self-determination at the level of personal value are often not analyzed.

Key words: professional self-determination, initiation of meanings, tasks on meaning, meaning component, meaning technology.

Несмотря на то что в современной образовательной практике делаются большие усилия по педагогическому и психологическому сопровождению (особенно учащихся старших классов) обучающихся с целью выбора ими профессий, которые соответствуют как их индивидуально-типологическим

и личностным особенностям, так и запросам общества, государства и региона, по мнению многих специалистов, в молодежной среде получило распространение явление «профессионального инфантилизма», когда молодой человек на начальном этапе профессионального становления (этап выбора профессии) не может реально и объективно соотнести требования определенной профессии и со своим индивидуально-личностным потенциалом и своим уровнем притязаний [14].

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?

В современной отечественной педагогической и психолого-педагогической науке существуют свои традиции в исследовании профессионального самоопределения. Это сложный и 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, а также 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, который разрабатывался Г.П. Щедровицким и его последователями. В рамках данного подхода становление про-

фессионального самоопределения происходит через механизмы воздействия направленного образования как фактора, определяющего умение человека «строить себя», свою индивидуальную историю и свою уникальную сущность;

- психологический подход разрабатывался И. Коном. Данный подход был ориентирован в своих исследованиях на развитие интроспективных способностей и особенностей саморефлексии. В фокусе его внимания были личностные особенности человека (главным образом в юношеском возрасте) на определенном этапе онтогенетического развития, так как в зависимости от особенностей онтогенетического развития складывается разный личностный потенциал, который и определяет специфику профессионального самоопределения;
- профориентационный подход, который разрабатывался Е.А. Климовым и Н.С. Пряжниковым. Данный подход рассматривает профессиональное самоопределение как вхождение и реализацию в профессии. С их точки зрения, это не одномоментный акт, а пролонгированный процесс, длительный и последовательный, который продолжается на протяжении всей «профессиональной жизни» [11].

Достаточно большой опыт был накоплен в зарубежной педагогике и психологии в связи с проблемой профессионального самоопределения, которая трактуется как начальный этап профессиональной самореализации. Данный период характеризуется такими специфическими характеристиками, когда выбирающий субъект начинает осознавать (рефлектировать) уровень своих способностей, как предрасположенности к определенному виду профессиональной деятельности, и воспринимать ее как систему требований в виде умений и навыков для достижения определенного успеха в соответствующей профессиональной сфере [7].

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 [5, 6, 8], 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.

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» [13]. 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 [13].

Возможность привнесения задач на смысл в качестве дидактической технологии рассматривается целым рядом авторов. Е.В. Шелюстик рассматривает их как свойство потенциала смыслоиницирующего воздействия при оценке рациональных явлений или фактов; К.Ю. Колесина рассматривает их в контексте «значащего действия», как действия основанного на личностном смысле или смыслообразующем мотиве; И.А. Рудакова интерпретирует задачи на смысл как характеристику метода, порождающего личностное отношение познающего субъекта [10, 12].

Все эти разнообразные определения можно обобщить, выделив наиболее существенное и общее – задачи на смысл становятся инициирующим импульсом для актуализации ситуативных или устойчивых смысловых образований в процессе направленного познания. Это вид опосредованной смыслотехники, воз-

действие которой порождает смыслообразование у обучаемого. По мнению А.А. Зеленова, 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 [9, с. 47]. Задача на смысл порождает интенцию по поиску личностного смысла, актуализации смыслообразующего мотива познавательной деятельности, трансформацию смысловой установки обучающегося. По мнению ряда авторов, 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) [9, 12].

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 они будут реализованы. При этом сами задачи на смысл могут иметь разный потенциал по инициации смыслового выбора в ситуациях смысловой неопределенности» [9, с. 46]. В рамках нашего исследования, задача на смысл играет ведущую роль, поскольку специфика таких задач в том, что они могут иметь различные варианты решений, порождая различные смысловые интерпретации.

Для исследования специфики профессионального самоопределения будущих юристов нами были разработаны специальные задачи на смысл. В процессе их разработки нами были выбраны следующие стратегии смыслообразования обучающихся, которые легли в основу формирования задач на смысл как дидактической технологии по конструированию смысловых процессов: 1) стратегия заданного смысла, где анализируемый смысл задан (определена оценочная позиция), и, «отталкиваясь от него, конструируются смыслообразующие связи и контексты» (по терминологии Д.А. Леонтьева); 2) стратегия заданных смыслообразующих контекстов, где смысл не задан, но спроектированы условия его инициации, в результате чего «отталкиваясь от этих условий, конструируются смысловые связи с конкретным объектом или действием» [13].

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. Всего в рамках нашего исследования принимало участие 257 студентов юридических специальностей. На начальном этапе исследования было проведено анкетирование и предварительная диагностика, которая помогла выявить уровень смыслового развития всех участников исследования, в результате которой произошло разделение на экспериментальную и контрольную группы.

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты свидетельствуют о том, что использование задач на смысл, как апробация навыков, в условиях максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности (консультативная работа с населением и решение возникающих противоречий в условиях юридической поликлиники), а также рефлексивный разбор и анализ конкретных ситуаций, оказали значительное 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, существенных различий не несут как в экспериментальной, так и контрольной 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  $r$ -Спирмена) между профилем мышления и уровнем сформированности коммуникативной компетенции. На основании проведенного исследования было выявлено, что у студентов с высоким уровнем коммуникативной компетенции преобладают образно-знаковая стратегия как направленность на генерализацию разнокачественной информации ( $r = 3,75$  при  $p < 0,001$ ) и знаково-символическая стратегия как стремление к переработке информации на уровне теоретических обобщений ( $r = 3,87$  при  $p < 0,001$ ).

Таким образом, нами было выявлено, что задачи на смысл инициируют именно эти мыслительные стратегии. В результате, можно сделать следующий вывод: 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.

На основании проведенного эмпирического исследования нами были разработаны методические рекомендации для педагогов с целью операционализации использования задач на смысл в реальной практике учебного процесса. Данные рекомендации включают несколько обучающих семинаров для педагогов, которые ориентированы на работу с задачами на смысл как дидактической технологии по инициации развития смысловой сферы обучающихся. Также нами были разработаны специальные дидактические комплекты по использованию задач на смысл в процессе подготовки студентов юридических специальностей к прохождению ознакомительной, научно-исследовательской и профессиональной практик.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. *Абакумова И.В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Ростов-на-Дону: РГУ, 2002.
2. *Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А.* Дидактические методы: структурно-смысловой анализ: учебник для магистров педагогических и психологических специальностей. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2007.
3. *Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц.* Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. Нальчик: КБГУ, 2008.
4. *Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Савин В.А.* Диалог культур как смыслотехнология формирования установок толерантного сознания и поведения студентов ВУЗа. Российский психологический журнал. Москва, № 1. Т.10. 2013.

5. *Абакумова И.В.* Смыслодидактика: учебник для магистров педагогики и психологии. М.: КРЕДО, 2008.
6. *Абакумова И.В., Кукуляр А.М., Фоменко В.Т.* Смыслодидактика как системное воплощение общей теории смысла в практике учебного процесса. Российский психологический журнал. 2014. Т. 11. № 3.
7. *Барретт Дж.* Карьера: способности и выбор профессии. М.: АСТ: Астрель, 2006.
8. *Брижак З.И.* Психолого-педагогическая система повышения квалификации сотрудников следственного комитета в новых геополитических условиях: концепция, технологии, практика. Дисс. на соискание уч. ст. доктора психол. наук. Ростов-на-Дону, 2016.
9. *Зеленов А.А.* Психолого-дидактические особенности применения задач на смысл как технологии развития креативности студентов разной профессиональной направленности. Автореферат на соискание степени к.психол.н. Ростов-на-Дону, 2016.
10. *Зильбербранд Н.Ю., Рудакова И.А.* Типология смысловых задач в современной дидактике. Фундаментальные исследования. Педагогические науки. М., 2014. № 5.
11. *Зорина Е.С.* Психологические основы смыслотехник как фактора смыслообразования в учебном процессе. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2016.
12. *Колесина К.Ю.* Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. Ростов-на-Дону: Старые русские, 2008.
13. *Леонтьев Д.Е.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1.
14. Социальное исключение молодежи в сфере образования [Электронный ресурс]: науч. статья / авторы: В.В. Выборнова, Е.А. Дунаева. Электрон. дан. М.: 2008. Режим доступа: URL: [http:// www.npar.ru](http://www.npar.ru). Дата обращения 12.01.2019.



## R E F E R E N C E S

1. *Abakumova I. V.* Training and sense: sense formation in educational process. Rostov-on-Don: RSU, 2002.
2. *Abakumova I. V., Ermakov P. N., Rudakova I. A.* Didactic methods: structural and semantic analysis: textbook for masters of pedagogical and psychological specialties. Rostov-on-Don: SFU, 2007.
3. *Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts.* The semantic of communication in the educational process: theory and technology of the directed translation of senses in training. Nalchik: Kabardino-Balkarian State University, 2008.
4. *Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts., Savin V. A.* Dialogue of cultures as a sense technology of formation of tolerant consciousness and behavior of University students. Russian psychological journal. Moscow, No 1. Volume 10. 2013.
5. *Abakumova I. V.* Smilodidactic: the textbook for masters of pedagogics and psychology. M.: CREDO, 2008.
6. *Abakumova I. V., Kukulyar A. M., Fomenko V. T.* Smilodidactics system as the embodiment of a general theory of meaning in the practice of the educational process. Russian psychological journal. 2014. Vol. 11. No. 3.
7. *Barrett George.* Career: abilities and choice of profession. M.: AST: Astrel, 2006.
8. *Breajak Z. I.* Psycho-pedagogical system of training of the staff of the investigative Committee in the new geopolitical environment: concept, technology, practice. Thesis. Rostov-on-Don, 2016.
9. *Zelenov A. A.* Psychological and didactic features of application of tasks on sense as technologies of development of creativity of students of different professional orientation. Thesis. Rostov-on-Don, 2016.
10. *Zilberbrand N. Yu., Rudakova I. A.* The typology of semantic tasks in modern didactics. Fundamental study. Pedagogical science. M., 2014. No. 5.
11. *Zorina E. S.* Psychological bases of sense engineering as a factor of sense formation in educational process. Thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences, Rostov-on-Don, 2016.

12. *Kolesina K. Yu.* Metaproject training: theory and technologies of implementation in the educational process. Rostov-on-don: Old Russians, 2008.
13. *Leontiev D. E.* The professional self-determination as building of images of possible future. Question of psychology. 2001. No. 1.
14. Social exclusion of young people in education [Electronic resource]: scientific. article / authors: V. V. Vybornova, E. A. Dunaeva. M.: 2008. Access mode: URL: [http/ www.npar.ru](http://www.npar.ru). Date of application 12.01.2009.

*18 февраля 2019 г.*

---