

УДК 378.14

**Зильбербранд Н.Ю.,  
Рудакова И.А.**

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА ПУТИ ПОСТАНОВКИ И РЕШЕНИЯ ИМ СМЫСЛОВОЙ ЗАДАЧИ**

**Ключевые слова:** смысловая дидактика, смысловые задачи, педагогическая поддержка.

*Исследование осуществлено при поддержке проекта № 2873 «Теория, методика и технологии профессионального образования по направлениям подготовки, соответствующим приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики», выполняемого в рамках базовой части государственного задания № 2014/143.*

В контексте смысловой дидактики, изучающей мотивационно-смысловые аспекты обучения, представляют интерес «задачи на смысл» [1], рассматривающиеся как процесс осознания смысловых связей и отношений между учебным предметом и личностью самого обучающегося. Специфика нового класса задач состоит в том, что их постановка осуществляется непосредственно самим обучающимся в отсутствие необходимых и достаточных условий, а также способов решения. В исследованиях И.В. Абакумовой, И.Е. Нестеренко, В.Я. Ступакова и др. показано, что при решении учебной задачи, как правило, не требуется преобразования ее условий к виду, пригодному для использования в процессе решения, так как основную интеллектуальную работу уже совершил за учащегося учитель [2–4]. Однако при решении любой практической, реальной задачи такое преобразование превращается в самостоятельную сложную задачу, постановку и решение которой осуществляет сам обучающийся.

Будучи творческой, задача на смысл как учебная задача требует педагогического сопровождения. Педагогическое сопровождение осуществляется по отношению к личностно-смысловому развитию обучающегося и предполагает широкий спектр дидактической поддержки, в числе которой – методы обучения смысловым задачам. Недостаточная разработанность данного аспекта проблемы обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Объектом исследования выступает осознание смысловых связей и отношений обучающегося в учебном процессе. Предмет исследования – педагогическая поддержка обучающегося в процессе постановки и решения им смысловых задач. Цель исследования

состоит в изучении особенностей педагогической поддержки обучающегося на пути постановки и решения им смысловой задачи.

В соответствии с объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть особенности процесса осознания смысловых связей и отношений между учебным предметом и личностью обучающегося.

2. Уточнить специфику методов педагогической поддержки обучающегося на пути постановки и решения им смысловой задачи на различных этапах процесса обучения.

Смысловая задача как учебная задача принципиально отличается от других видов задач тем, что ее основное назначение – изменение самого действующего субъекта, а не изменение предметов, с которыми он действует [7; 8]. Рассмотрим процесс осознания смысловых связей в смысловой задаче в условиях высокой степени смысловой насыщенности учебного процесса. В данном процессе выделим несколько этапов и кратко их охарактеризуем. На первом этапе – этапе постановки задачи, ее целеполагания – обучающийся попадает в ситуацию неопределенности, что побуждает его к поиску выхода из нее. А это, в свою очередь, означает, что обучающийся придает личностную значимость неопределенности, используя свои смысловые ресурсы: активный личностный выбор, ценности познания и отношения, высокий уровень развития мыслительных процессов [9–11].

Второй этап – принятия смысловой задачи – характеризуется тем, что обучающийся совершил свой личностный выбор. В связи с этим отметим четыре позиции выбора: задача поставлена, но не принята; задача поставлена, но принята для исполнения в будущем;

задача поставлена, но адресована другому; задача поставлена и полностью принята. Позиции выбора, по нашему мнению, – первый момент педагогической поддержки обучающегося.

На третьем этапе – постановки и принятия целей – отношение обучающегося к цели задачи также различное. Он может: 1) полностью принимать цели, которые предлагает ему поставить учитель; 2) частично принимать, при этом замещать принятую со стороны учителя цель своими целями; 3) самостоятельно ставить цели; 4) вообще не ставить цели, как бы зависая в неопределенности.

Основные причины, обуславливающие отказ от постановки целей задачи на смысл, могут быть связаны с внутриличностными конфликтами, страхами, боязнью перед ответственностью за свой выбор цели, ленью, а также с недостатком информации о своих потенциальных ресурсах. Ошибки в постановке цели – это второй дидактический аспект управления процессом осознания смысловых связей и отношений в решении задачи на смысл [12–14].

На четвертом этапе – решения смысловой задачи – возникает сложная динамика эмоциональных оценок, невербализованных смыслов, предвосхищений, «предгипотез», установок и пр. [15]. Обучающийся использует специфический набор действий. Среди них: переживание, преодоление ценностно-смысловых барьеров, ценностно-смысловой выбор, альтернативное позиционирование и др.

Раскроем специфику переживаний учащегося через выявление основных фаз решения задач на смысл: предложения, вопрошания, замириания-прислушивания и принятия ответа. Получение ответа на вопрошание о смысле предполагает не только пере-

мену ума, перемену образа мысли, но и перемену образа действий. Это не только задача сознания, но и задача воли, требующая решимости и мужества. Если фаза принятия ответа завершается обретением смысла, то задача на смысл оказывается решенной. В фазе принятия ответа возникает деятельностно-смысловой катарсис, предполагающий «очищение» духовно-ценностного сознания через разрешение внутренних противоречий в смысловой сфере личности.

Рассмотрев особенности процесса осознания смысловых связей и отношений обучающимся на пути постановки и решения смысловой задачи, мы подошли к основному дидактическому вопросу, как сопровождать этот процесс? Трудность управления задачами на смысл состоит в том, что возникновение «раскрытия смысла» – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Сопоставим этапы решения задач на смысл с этапами процесса обучения. Для этого выделим ориентировочно-ситуативный (начальный), промежуточный и рефлексивно-результативный этапы. Начальный этап характеризуется «запуском» процессов смыслоосознания, поскольку осознаются связи и отношения в ситуациях их наличия. На данном этапе происходит констатация ситуации неопределенности и предполагается «вход» и «выход» из нее, ибо долгое «застревание» будет порождать тревожность личности учащегося. Предлагаем учитывать три аспекта «входа» в ситуацию неопределенности: учащийся принимает вызов в ситуации неопределенности; находит множество операций по постановке целей и принимает неопределенность, где готовность к риску обеспечивает

успешность выборов субъектом. Также существует обратный процесс осознания смысловых связей, в ходе которого предполагается выход из ситуации «смысловой неопределенности». При этом важен такой вариант выхода из ситуации, который не только устранял бы ее исходную противоречивость, но и заставлял бы сами противоречия «работать» на преодоление друг друга. Такой механизм называют «синергетической альтернативой». В психологических исследованиях показано, что выход из этой ситуации зависит от образа группы, который имеет старшеклассник, и может быть выражен двумя способами: прогрессивным и регрессивным. Главное назначение ситуаций подобного рода – чтобы учащийся совершил личностный выбор [16]. Для этого необходимо определить весь спектр его интенций и аффективных переживаний.

На этапе перевода неопределенности в личностно значимую ситуацию могут возникать разного рода барьеры, включая ценностно-смысловые барьеры, которые будут мешать решению задачи. Знание их – момент эффективного управления процессом решения задач на смысл. Управление происходит опосредованно, через создание ситуаций выбора, при помощи конструктивного дискурса, метода интенционального анализа текста, который отражает особенности его преломления, интерпретирования в личностной системе координат. Также для педагога важно знать, что предъявленные учителем интенции должны совпадать с аудиторией, в противном случае эффективной коммуникации не получится.

Таким образом, цель первого (ориентировочно-ситуативного) этапа педагогической поддержки состоит в переводе ситуации неопределенности

в лично-значимую с последующей постановкой задачи на смысл.

На промежуточном этапе процесса обучения при решении задачи на смысл важен подэтап предрешения задачи, характеризующийся чередованием трех фаз. В фазе 1 осуществляется частичная ориентировка с выделением объективного невербального критерия возможного решения задачи, что приводит к возникновению смысла. В фазе 2 происходит оценка критерия, выражающаяся в поиске адекватных методов решения задачи. В фазе 3 – поиск решения задачи. Поисковая потребность в собственно решении задачи на смысл может быть описана через попытки решения задачи и обследования ситуации. Роль невербальных действий данного этапа – сокращение поиска решения, регуляция процессов отражения существенных свойств и отношений; результаты поиска превращаются в цель.

На промежуточном этапе процесса обучения актуальным становится вопрос о методах обучения постановке, принятию, целеполаганию задач на смысл. В рамках изучения психологии творческих задач в качестве целесообразных были признаны: группа ассоциативных методов активизации поиска решения задач, смысловые и арт-терапевтические приемы, фасилитация, техника фокусинга, сократический диалог, методы остановки, подсказки, фиксации, отстранения, смысловой догадки [17; 18].

Таким образом, цель второго (промежуточного) этапа педагогической поддержки – обеспечить гармонизацию процессов смыслоосознания в момент постановки учащимся цели и постижения смысла цели задачи.

На рефлексивно-результативном этапе процесса обучения выделим три подэтапа: принятие решения, само

решение задачи на смысл и проверка правильности этого решения. На данном этапе важна роль переосмысления, в котором выделяется пять фаз. В фазе 1 происходит актуализация смысловых структур «Я» при вхождении субъекта в ситуацию и при ее понимании. В фазе 2 – исчерпание этих актуализированных смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия. В фазе 3 – их дискредитация вплоть до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий. В фазе 4 – инновация принципов преодоления этих противоречий через осмысление целостным «Я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы заново – собственно фаза «переосмысления». Фаза 5 характеризуется реализацией этого заново обретенного целостного смысла. Роль невербализованных действий заключительного этапа – расширение контекста осмысления предметного содержания и вербализация смысла [19].

Применительно к данному этапу процесса обучения предпочтительны методы обучения учащихся универсальным подходам к решению задач, методы творческого конструирования, проблемные задания, технологии убеждающего воздействия, рефлексивный тренинг.

Таким образом, цель третьего (рефлексивно-результативного) этапа – обеспечить условия переосмысления как базового уровня развития для решения задачи, после чего осуществляется зарождение нового замысла (соотнести себя с другими и соотнести себя с самим собой).

Поисковые процедуры (невербализованные смыслы действий, переосмысление) в решении задачи на смысл подводят к выяснению особенностей выбора дидактических мето-

дов, функциональное назначение которых: «прислушивание» к мерцающим интенциям и смыслам, усмотрение смыслов в пространстве неравномерности их развития, вопрошание новых смыслов в момент переосмысления – подчеркивает их специфику.

Основные выводы, раскрывающие научную новизну и теоретико-практическую значимость исследования:

1. Показано, что решение задачи на смысл на всех этапах процесса обучения осуществляется учащимся через невербализованные смыслы действий (интенции, эмоции, предвосхищение, прогнозы, попытки решения задачи, обследование ситуации задачи и др.), благодаря которым обеспечивается регулирующая функция – происходит сокращение поиска решения, регулируются процессы отражения существенных свойств и отношений, результаты поиска превращаются в цель.

2. Педагогическое управление процессом постановки и решения смысловых задач направлено на оказание педагогической поддержки обучающегося и предусматривает на ориентировочно-ситуативном этапе обучения перевод учебных ситуаций неопределенности, проблемности, конфликтности, непредсказуемости и др. в лично значимые, что позволяет с включением механизмов идентификации (процессов отождествления и разотождествления) и синергетических инициатив осуществить констатацию смысловых структур; на промежуточном этапе – поддержку в момент принятия задачи, полагания ее цели и смысла цели, что с включением механизмов сличения и переноса позволяет гармонизировать процессы смыслоосознания обучающихся; на рефлексивно-результативном этапе – поддержку в момент принятия решения и самого процесса решения, что

обеспечивает с включением механизмов интегрированности/автономности возможность переосмыслить заданные ситуации в отношении своего «Я» для дальнейшего расширения смысловых контекстов.

#### Библиография

1. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
3. Нестеренко И.Е. Психолого-дидактические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2009.
4. Ступаков В.Я. Конкретные ситуации как метод инициации смыслообразования в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2007.
5. Леонтьев А.Н. Указ. соч.
6. Мандрикова Е.Ю. Виды личного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
7. Леонтьев А.Н. Указ. соч.
8. Мандрикова Е.Ю. Указ. соч.
9. Мандрикова Е.Ю. Указ. соч.
10. Greenberg, L.S., 2002. Emotion-focused therapy: coaching clients to work through their feelings. N.Y.: American Psychological Association.
11. Maddi, S.R., 1998. Creating Meaning Through Making Decisions. In: The Human Quest For Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications. (pp. 3–26). Mahwah, NJ: Publishing house of Lawrence Erlbaum Associates.
12. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Указ. соч.
13. Фризен М.А. Особенности развития смысловой сферы подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Петропавловск-Камчатский, 2005.
14. Чумакова М.А. Личностные предпосылки рационального выбора в условиях неопределенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
15. Тихомиров О.К. Психология мышления: учеб. пособие. М: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
16. Чумакова М.А. Указ. соч.
17. Нестеренко И.Е. Указ. соч.
18. Ступаков В.Я. Указ. соч.
19. Тихомиров О.К. Указ. соч.

#### Bibliography

1. Leontiev, A.N., 2000. Lectures on general psychology. Moscow: published by Smysl. (rus)
2. Abakumova, I.V., P.N. Ermakov and I.A. Rudakova, 2006. Sense-centeredness in pedagogy: new un-

- derstanding of didactic methods. Rostov-on-Don: published by Rostov University. (rus)
3. *Nesterenko, I.E.*, 2009. Psychological and didactic features of developing sense implications of senior pupils in educational process: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogy. Rostov-on-Don. (rus)
  4. *Stupakov, V.Ya.*, 2007. Concrete situations as a method of sense-making initiation in educational process: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogy. Rostov-on-Don. (rus)
  5. *Leontiev, A.N.* Op. cit.
  6. *Mandrikova, E.Yu.*, 2005. Kinds of personal choice and its individual psychological preconditions: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
  7. *Leontiev, A.N.* Op. cit.
  8. *Mandrikova, E.Yu.* Op. cit.
  9. *Mandrikova, E.Yu.* Op. cit.
  10. *Greenberg, L.S.*, 2002. Emotion-focused therapy: coaching clients to work through their feelings. N.Y.: American Psychological Association.
  11. *Maddi, S.R.*, 1998. Creating Meaning through Making Decisions. In: *The Human Quest for Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications.* (pp. 3–26). Mahwah, NJ: Publishing house of Lawrence Erlbaum Associates.
  12. *Abakumova, I.V., P.N. Ermakov and I.A. Rudakova.* Op. cit.
  13. *Frizen, M.A.*, 2005. Features of development of semantic sphere of teenagers: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Petropavlovsk-Kamchatsky. (rus)
  14. *Chumakova, M.A.*, 2010. Personal preconditions of rational choice in the state of uncertainty: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
  15. *Tikhomirov, O.K.*, 1984. Psychology of thinking: teaching manual. Moscow: published by Moscow University. (rus)
  16. *Chumakova, M.A.* Op. cit.
  17. *Nesterenko, I.E.* Op. cit.
  18. *Stupakov, V.Ya.* Op. cit.
  19. *Tikhomirov, O.K.* Op. cit.