УДК 37.013.77

Рудакова Ирина Алексеевна

**доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии
Кубанского государственного университета**

Зильбербранд Наталья Юрьевна

**ассистент кафедры высшей математики
Южно-Российского государственного
политехнического университета
(Новочеркасского политехнического института)**

СИСТЕМА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ НА СМЫСЛ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация:
В статье показано, что система работы учителя по реализации задач на смысл в образовательном процессе включает психологический и педагогический компоненты. Со стороны психологического компонента раскрыты особенности постановки, принятия и решения смысловых задач, обусловливающие специфику педагогической поддержки на всех этапах процесса обучения. Со стороны педагогического компонента подчеркнуты специфические методы поддержки, направленные на перевод ситуаций неопределенности в личностно-значимые; выявление невербализованных оценочных реакций и на их переосмысление как базового механизма рефлексии.

Ключевые слова:
задачи на смысл, особенности задач на смысл, компоненты системы работы учителя, педагогическая поддержка, специфические методы поддержки.

Rudakova Irina Alekseevna

**D.Phil. in Pedagogics, Professor,
Education Science, Psychology Subdepartment,
Kuban State University**

Zilberbrand Natalia Yuryevna

**Assistant, Higher Mathematics Subdepartment,
Southern Russian State Polytechnic University
(Novocherkassk Polytechnic Institute)**

THE SYSTEM OF TEACHER'S WORK ON REALIZATION OF VALUE TASKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Summary:
The article shows, that the work of a teacher on realization of value tasks in the learning process includes a psychological and an educational components. In terms of the psychological component the authors reveal specifics of setting, adoption, and solution of value tasks, which determine the features of the educational support on all the stages of learning. In terms of the educational component, the authors highlight the specific methods of support aimed at the transformation of the uncertain situations into the personally valued ones; the identification of non-verbalized evaluative reactions; and the reconsideration of the basic mechanism of reflection.

Keywords:
value tasks, peculiarities value tasks, components of teacher's work , educational support, specific methods of support.

Актуальность темы исследования объясняется необходимостью внедрения в педагогическую практику задач на смысл. Главная их особенность состоит в том, что, с одной стороны, их нельзя не решать, поскольку «уход от их решения по существу означает уход от ответственности, от “своей совести”» [1]; с другой стороны – смыслам не обучают. Обозначенное противоречие обусловливает постановку проблему, как управлять процессом обучения при постановке и решении задач на смысл самим обучающимся; как, каким образом должна быть выстроена система работа учителя по реализации смысловых задач в образовательном процессе.

Отсюда цель исследования – уточнить компоненты системы работы учителя по реализации задач на смысл в учебном процессе.

Предмет исследования – компоненты системы работы учителя по реализации задач на смысл в учебном процессе.

Объект исследования – учебный процесс. Задачи исследования сводятся к тому, чтобы выявить и описать особенности этапов процесса обучения по реализации задач на смысл; а также кратко охарактеризовать методы поддержки, используемые на различных этапах процесса обучения.

Система работы учителя по реализации задач на смысл в учебном процессе представлена двумя компонентами: психологическим и педагогическим. Психологическая составляющая описывает содержательно-процессуальные характеристики задач на смысл, что обусловливает специфику общей (поддерживающей) направленности управления особым классом задач в системе работы учителя. Педагогическая составляющая конкретизирует особенности выбора дидактических методов на различных этапах процесса обучения.

Задача на смысл представляет собой осознание смысловых связей и отношений между учащимся и объектом; раскрывает перспективы саморазвития личности в учебном процессе на основе ее активности; осознания значимости себя среди других и определения места объекта для себя; своей ответственности за принятые решения и прочее.

Специфика процесса смыслоосознания обусловлена, во-первых, неравномерностью развития смыслов в различных компонентах смысловой задачи; во-вторых, определенными груп-

пами поисковых операций, которыми пользуется учащийся в момент постановки, принятия и решения задачи на смысл и которые являются его объективными индикаторами; в-третьих, переосмыслением как базовым механизмом сознания [2].

Поскольку в учебном процессе не учитывается специфика смыслоосознания, то исследование поддерживающей функции управления задачами на смысл является высоко актуальным. Об этом также пишет К.Ю. Колесина: «Однако важно проследить путь решения учащимся “задачи на смысл”, чтобы понять, на каких этапах решения могут возникнуть ситуативные трудности у учащегося и, соответственно, какие дидактические средства могут быть целесообразными» [3, с. 140].

Педагогическая поддержка в системе работы учителя имеет особенности на каждом этапе процесса обучения. На первом – ориентировочно-ситуативном – основным условием постановки задачи на смысл является ситуация неопределенности, долгое «застревание» на которой порождает тревожность личности учащегося. Дидактический ресурс ситуаций неопределенности состоит в том, чтобы ученик совершил выбор. Это своего рода ориентировочная основа действий – частичная ориентировка в неосознаваемых смыслах. Основными компонентами ориентировки являются вход и выход из ситуации неопределенности. Вход обеспечивается принятием вызова; нахождением множества операций по постановке целей и принятием неопределенности [4]. Выход из неопределенности существенно зависит от позитивного образа группы, оказывающего корректирующее влияние на формирование личностной позиции, а также от характера стратегий активности [5]. Важно также подчеркнуть характер выхода из ситуации неопределенности. При прогрессивном способе осуществления «Я» разрешение ситуации, переживание неопределенности, 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. В силу этого стремление решить задачу творчески во что бы то ни стало выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от разрешения которой зависит личностная самооценка «Я» как способного либо не способного к творческому осуществлению. Таким образом, при прогрессивном способе происходит мобилизация ресурсов «Я» для достижения решения задачи [6].

Из сказанного следует, что цель поддержки в системе работы учителя на первом этапе процесса обучения состоит в обеспечении перевода ситуации неопределенности в личностно-значимую и затем в задачу.

Наличие объективных индикаторов смысла в виде определенной группы поисковых операций (невербализованных смыслов действий), которыми пользуется учащийся в момент постановки, принятия и решения задачи на смысл, обусловливает специфику поддержки на втором (промежуточном) этапе процесса обучения. Один из существенных компонентов в задаче на смысл – ее принятие учащимся [7]. По сути это означает осознание отношения к самому себе. Позитивное самоотношение предполагает принятие субъектом собственной личности в целом, переживание чувства уверенности в себе, ощущение ценности своего «Я». Негативное самоотношение сопровождается стремлением индивида поставить себе в вину свои промахи и неудачи, выраженной внутренней конфликтностью, неадекватной самооценкой, интенсивным использованием защитных механизмов. Негативное формирование самоотношения влечет за собой трудности в социализации подростка, которые проявляются во внутреннем и внешнем планах [8, с. 68]. Следовательно, принятие задачи – свидетельство отражения позитивного (субъект-субъектного) самоотношения учащегося.

Понятно, что на этапе перевода личностно-смысловой ситуации (проблемы) в задачу и ее принятия возникает важная психолого-педагогическая работа, связанная с психодиагностикой личностных особенностей учащихся, что позволит выстроить систему поддержки в нескольких уровнях, например, для учеников с позитивными формами самоотношения и с субъект-объектными.

Отметим также, что момент принятия задачи, поставленной извне или сформулированной самостоятельно, означает постановку цели задачи на смысл. В подростковом возрасте впервые целеполагание распространяется и на сферу саморазвития, выступая как задача формирования личностных и познавательных качеств – стать добрее, приобрести уверенность в себе, научиться аргументировать свою точку зрения и т.д. Характер целеполагания будет определять разные уровни его сформированности у учащихся и соответственно разные уровни поддержки на данном этапе обучения.

Из сказанного следует, что цель второго (промежуточного) этапа педагогической поддержки состоит в том, чтобы обеспечить гармонизацию процессов смыслоосознания в момент постановки учащимся цели и постижения смысла цели задачи.

На рефлексивно-результативном этапе процесса обучения поддержка связана с переосмыслением – рефлексивным механизмом сознания.

Д.А. Леонтьев указывает, что «для того, чтобы успешно решать какую-то задачу, надо видеть максимальное количество ее элементов. Часто при решении жизненных, экзистенциальных проблем мы терпим неудачу, потому что мы не видим один важный элемент проблемной ситуа-

ции – самих себя» [9]. Дело в том, что при решении задачи на смысл учащемуся предстоит решить двойную задачу, чтобы быть самим собой – соотнести себя с другими и с самим собой. Для ее решения «нужно сначала увидеть самого себя и составить картину себя, что становится возможным благодаря определенной внутренней и внешней дистанции по отношению к собственным чувствам, решениям, действиям» [10]. По мнению Д.А. Леонтьева, люди с высоким уровнем рефлексивности не обладают этой способностью – смотреть на себя со стороны [11]. И.Е. Нестеренко также отмечает, что задача изменить отношение ученика на противоположное труднее, чем усилить, подкрепить уже имеющуюся у него позицию [12].

Отсюда следует, что цель третьего (рефлексивно-результативного) этапа педагогической поддержки состоит в том, чтобы обеспечить условия переосмысления как базового уровня развития при решении задачи, после чего осуществляется зарождение нового замысла (соотнести себя с другими и с самим собой).

Особенности этапов педагогической поддержки обусловливает выбор специфических методов обучения, направленных на реализацию смыслопорождающей функции. Цель первого этапа процесса обучения реализуется через различные типы диалогов (интенциональный (Н.Е. Зыбина), эмпатийный (Е.П. Александров и другие)); создание ситуаций выбора, конструктивный дискурс, актуализацию когнитивных схем и образно-эмоциональных моментов, личностно значимых для обучаемого [13, с. 40].

О.С. Карпова предлагает к использованию в учебном процессе четыре типа ценностно-смысловой проблемной ситуации (амбивалентные, рефлексивные, эмпатийные, самореализационные), которые предназначены для разрешения противоречий в сфере взаимоотношений и самопонимания [14].

С.С. Скляр считает, что системообразующим средством создания личностно-значимой педагогической ситуации являются: прямое воздействие на ценностно-смысловую сферу личности, использование идентичности с целью формирования заданного отношения к конкретному объекту, использование стимульной (в частности, соревновательной) мотивации как фактора формирования определенных смыслов через конвенцию [15].

Л.Б. Ительсон обосновывает роль представлений на этапе постановки задач на смысл. Обобщенные представления, или символические, отражают уровень смысловых (семиотических) отношений в структуре эмоционального интеллекта [16]. Они занимают ведущее место, поскольку позволяют перекодировать информацию, оперировать образной информацией, ее конструировать, трансформировать и преобразовывать в соответствие с актуальным и прошлым опытом учащихся, выстраивать смысловые отношения и порождать новые образные модели и переходить к знаково-символической деятельности и воспроизводящему воображению [17].

Цель второго этапа процесса обучения реализуется методами подсказки, отстранения, эмоциональной остановки, фокусинга, сократического диалога, фасилитации и другое. В рамках психологии творческих задач разработаны ассоциативные методы активизации поиска решения задач, направленные на интенсификацию генерирования идей и повышение «концентрации» оригинальных в общем их потоке. Среди них – метод перебора, посредством которого преодолевается барьер психологической инерции (или страх быть смешным) и решатель выходит, таким образом, из «заколдованного круга». Эффективность метода подсказки на этапе предъявления вспомогательной задачи объясняется разрушением репродуктивной личностной позиции и созданием благоприятных условий для интенсификации рефлексивно-личностной регуляции мышления, опорой для которой выступает рефлексия вспомогательной задачи, имеющей сходный с основной принцип решения.

В современных психологических исследованиях активно используются смыслотехнические и арт-терапевтические приемы, отражающие процессы смысловой динамики. Среди них: фасилитация, техника фокусинга, сократический диалог [18]. Фасилитация и самофасилитация – это смыслотехнический прием, заключающийся в осознании смысла отношения к конкретному объекту через проведение самоанализа. Фокусинг предполагает сосредоточенность на смутно ощущаемых смыслах, «переживание» их в физическом теле и переводе его в отчетливый смысл в течение определенного времени и по определенным правилам [19].

В педагогических исследованиях на этапе принятия задачи используются столкновение противоречий, изложение различных точек зрения на одну и ту же проблему, побуждение к сопоставлению, систематизации, обобщению, сравнению и прочие [20]. Эффективны также методы эмоциональной остановки и смысловой догадки [21].

Цель третьего этапа процесса обучения реализуется методами творческого конструирования, рефлексивных тренингов, самомониторинга, психотехнического метода и другого. И.Е. Нестеренко предлагает технологии убеждающего воздействия, среди которых: прямое воздействие на ценностно-смысловую сферу личности; использование идентичности с целью формирования заданного отношения к конкретному объекту; использование соревновательной мотивации как фактора формирования определенных смыслов через конвенцию [22]. Работа в рефлексивном тре-

нинге способствует развитию личностной рефлексии старших школьников, а также позволяет оказывать косвенное влияние на процесс целеполагания личности, что положительно сказывается на развитии смысловой сферы в целом [23]. Психотехнический метод необходим для поддержания оптимальной балансировки процессов переосмысления [24]. Самомониторинг рассматривается как способность отслеживать через самонаблюдение и самоконтроль свое экспрессивное поведение и самопрезентацию в социальных ситуациях [25]. В.А. Савин уточняет роль проблемных заданий (с недостаточными или избыточными исходными данными; с неопределенностью в постановке вопроса; с противоречивыми данными; с заведомо допущенными ошибками; с ограниченным временем решения; на преодоление психической инерции и другим) [26].

Сформулируем общие выводы, подчеркивающие научную новизну исследования. Система работы учителя по реализации задач на смысл в учебном процессе осуществляется на всех его этапах:

– на ориентировочно-ситуативном этапе в момент перевода учебных ситуаций неопределенности, проблемности, конфликтности, непредсказуемости и другого в личностно-значимую, что позволяет осуществить констатацию смысловых структур («запустить» процесс смыслоосознания);

– на промежуточном этапе в момент принятия задачи, полагания ее цели и ее смысла, что позволяет гармонизировать процессы смыслоосознания;

– на рефлексивно-результативном этапе в момент принятия решения и самого процесса решения, что обеспечивает возможность переосмыслить заданные ситуации в отношении своего «Я» для дальнейшего расширения смысловых контекстов.

Теоретико-практическая значимость исследования:

1. Раскрыта специфика этапов и методов педагогической поддержки на всех этапах процесса обучения по реализации задач на смысл.

2. Выявлено своеобразие функционального назначения дидактических методов – «прислушивание» к мерцающим интенциям и смыслам; усмотрение смыслов в пространстве неравномерности их развития; вопрошание новых смыслов в момент переосмысления.

3. Систематизированы и обобщены поддерживающие методы, целесообразные к использованию на различных этапах процесса обучения при решении задач на смысл.

Ссылки:

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М., 2003. 487 с.
2. Тихомиров О.К. Психологические исследования творческой деятельности. М., 1975. 252 с.
3. Колесина К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. Ростов н/Д., 2008. 250 с.
4. Чумакова М.А. Личностные предпосылки рационального выбора в условиях неопределенности: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2010. 29 с.
5. Гулякина В.В. Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассника: автореф. дис. … канд. психол. наук. Курск, 2000.
6. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М., 2005. 176 с.
7. Лаврентьев Г.В., Ефременкова О.В. Классификация математических учебных задач с личностно развивающей функцией для построения операционного модуля // Педагог: мат-лы городской науч.-практ. конф. Рубцовск, 2003. С. 60–68.
8. Панцирь С.Н., Новгородцева А.П. Личностные особенности подростков с девиантными формами поведения // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 64–72.
9. Леонтьев Д.А. Указ. соч. С. 260.
10. Там же.
11. Там же.
12. Нестеренко И.Е. Психолого-дидактические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2009. С. 24.
13. Макарова Е.А. Схема и фон: интроекция в неоднородном семиотическом пространстве: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Ростов н/Д., 2007. 49 с.
14. Карпова О.С. Ценностно-смысловая проблемная ситуация как средство духовного воспитания подростка: автореф. дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2011.
15. Скляр С.С. Дидактические основы развития ответственности у старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2010. 21 с.
16. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии: учеб. пособие. М.; Минск, 2002. 896 с.
17. Там же. С. 567.
18. Леонтьев Д.А. Указ. соч.
19. Там же. С. 361.
20. Савин В.А. Дидактические основы развития самопрезентации у старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2013. 137 с.
21. Атаманская М.С. Метод эмоциональной остановки. Формула смыслового чтения // Физика в школе. 2012. № 6. С. 38–41.
22. Нестеренко И.Е. Указ. соч.
23. Аникина В.Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций // Культурно-историческая психология. 2009. № 3. С. 72–80.
24. Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования и оптимизации мышления при решении творческих задач: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2010. 27 с.
25. Леонтьев Д.А. Указ. соч.
26. Савин В.А. Указ. соч.

References:

1. Leontiev, DA 2003, *Psychology of sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality,* 2nd ed., Moscow, 487 p.

2. Tikhomirov, DC 1975, *Psychological studies of creativity,* Moscow, 252 p.
3. Kolesina, KY 2008, *Metaproject learning: theory and implementation of technology in the educational process*, Rostov-on-Don, 250 p.
4. Chumakova, MA 2010, *Personal preconditions of rational choice under uncertainty,* PhD thesis abstract, Moscow, 29 p.
5. Gulyakina, VV 2000, *Group norms and values as factors in self-identity of the senior pupil,* PhD thesis abstract, Kursk.
6. Novikov, AM 2005, *Methodology of educational activity,* Moscow, 176 p.
7. Lavrentiev, GV & Efremenkova, OV 2003, 'Classification of mathematical learning tasks with personality developing function for building operating module', *Teacher: Materials of scientific-practical city conf*., Rubtsovsk, p. 60-68 .
8. Pantsyr, SN & Novgorodtseva, AP 2013, 'Personality characteristics of adolescents with deviant forms of behavior', *Cultural and Historical Psychology,* no. 2, p. 64-72.
9. Leontiev, DA 2003, *Psychology of sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality,* 2nd ed., Moscow, p. 260.
10. Leontiev, DA 2003, *Psychology of sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality,* 2nd ed., Moscow, p. 260.
11. Leontiev, DA 2003, *Psychology of sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality,* 2nd ed., Moscow, p. 260.
12. Nesterenko, IE 2009, *Psycho-didactic semantic peculiarities of plants over graders in the learning process,* PhD thesis abstract, Rostov-on-Don, p. 24.
13. Makarova, EA 2007, *Scheme and background: introjection in a heterogeneous semiotic space*, D.Phil. thesis abstract, Rostov-on-Don, 49 p.
14. Karpova, OS 2011, *Value-sense problem situation as remedy spiritual education of the teenager,* PhD thesis abstract, Volgograd.
15. Sklyar, SS 2010, *Didactic principles of development responsibility at senior,* PhD thesis abstract, Rostov-on-Don, 21 p.
16. Itelson, LB 2002, *Lectures on general psychology: manual,* Moscow, Minsk, 896 p.
17. Itelson, LB 2002, *Lectures on general psychology: manual,* Moscow, Minsk, p. 567.
18. Leontiev, DA 2003, *Psychology of sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality,* 2nd ed., Moscow, p. 260.
19. Leontiev, DA 2003, *Psychology of sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality,* 2nd ed., Moscow, p. 361.
20. Savin, VA 2013, *Didactic principles of self-development at senior,* PhD thesis abstract, Rostov-on-Don, 137 p.
21. Atamanskaya, MS 2012, 'Method emotional stop. Formula semantic reading', *Physics at school,* no. 6, p. 38-41.
22. Nesterenko, IE 2009, *Psycho-didactic semantic peculiarities of plants over graders in the learning process,* PhD thesis abstract, Rostov-on-Don, p. 24.
23. Anikina, VG 2009, 'Reflective training as a means of conflict resolution', *Cultural and Historical Psychology,* no. 3, p. 72-80.
24. Molostova, AN 2010, *Psychotechnical research and optimization method for solving creative thinking tasks,* PhD thesis abstract, Moscow, 27 p.
25. Leontiev, DA 2003, *Psychology of sense: the nature, structure and dynamics of semantic reality,* 2nd ed., Moscow, p. 260.
26. Savin, VA 2013, *Didactic principles of self-development at senior,* PhD thesis abstract, Rostov-on-Don, 137 p.