ровья (путем стимулирования личностного участия самих детей-инвалидов, создание ситуаций успеха); расширение круга общения инвалида и повышение уровня его коммуникативной культуры; реализация принципов активной жизненной позиции, независимого образа жизни, распространение их на другие сферы, в том числе на профессиональную деятельность; формирование моральных и социальных установок, обеспечивающих чувство уверенности, независимости личности; развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы ребенка-инвалида, необходимые для улучшения качества его жизни, саморазвития; профессиональная ориентация и подготовка высококвалифицированных специалистов из числа инвалидов, владеющих современными педагогическими технологиями, способные учитывать индивидуальные психологические особенности детей-инвалидов; стимулирование навыков творческого самовыражения, креативности, пробуждение скрытых жизненных сил.

Рассмотренные направления, виды и методы реабилитационной деятельности позволяют на качественно новом уровне решать проблему реабилитации, а затем интеграции детей-инвалидов, максимально развить и реализовать их креативный потенциал, оптимизировать условия их жизнедеятельности в социуме.

Литература

1. *Выготский, Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1988. – Т. 5. – С. 135.

2. *Денисова, О.А.* Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: автореф. дис. … д-ра пед. наук / О.А. Денисова. – М., 2007.

3. *Завражин, С.А.* Адаптация детей с ограниченными возможностями / С.А. Завражин, Л.К. Фортова. – М., 2005.

4. Психотерапия / под ред Б.Д. Карвасарского. – СПб, 2008.

УДК 37.02

Н.Ю. Зильбербранд

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ СМЫСЛОВЫХ ЗАДАЧ

Показано, что «задачи на смысл» относятся к новому классу педагогических задач. Их сущностные характеристики раскрыты на основе анализа содержания понятия и уточнения нравственной «окраски», предполагающей ответственное отношение учащегося за постановку и решение «задачи на смысл». В учебном процессе «задачи на смысл» актуализируют личностный смысл субъекта и способствуют его переходу на более высокий уровень – уровень смысловой регуляции жизнедеятельности (как способ связи человека с миром), что свидетельствует о высоком дидактическом и воспитательном потенциале этого класса задач.

Смыслоосознание, задачи на смысл, активность субъекта, двухвекторная направленность, нестандартный, творческий характер.

It is shown, that “the problems on the context” belong to a new class of pedagogical problems. Their essential characteristics are disclosed on the basis of the context analysis of the notion and specification of moral "coloring" that expects the responsible attitude of the student for setting up and solving «the problems on the context." «The problems on the context» make actual a personal meaning of the subject in teaching situation and contribute to its transition to a higher level - the level of semantic regulation of life activity (as the way of interaction between man and nature), which indicates a high didactic and educational potential of this class of problems.

Semantic awakening, the context problems, subject’s activity, dual-track direction, substandard, constructive nature.

В современных условиях, когда усилия исследователей и практиков направлены на раскрытие мотивационно-смысловых аспектов процесса обучения, возникает потребность обратиться к изучению нового класса педагогических задач – «задач на смысл».

В первом десятилетии XXI в. в психологических исследованиях возрастает интерес к «задачам на смысл» в связи с изучением личностного смысла и смысловой динамики [7], смыслообразования в учебном процессе [1], самореализации как компонента смысложизненных стратегий личности, соотношений процесса мышления субъекта и особенностей осознания им смысловых связей [8], смысловой установки старшеклассников в учебном процессе и др.

В педагогике традиционно ученые выделяли дидактические и воспитательные задачи. Задачи обучения предполагают управление учебно-познавательной деятельностью, т.е. учением. Воспитательные задачи заключают в себе особого рода ценностные проблемные ситуации, или ситуации нравственного выбора [2], [14]. Мощный обучающе-воспитательный ресурс заложен в «задачах на смысл». Они способствуют «включению» процессов саморазвития личности в учебном процессе. Об этом свидетельствуют современные педагогические исследования, в которых «задачи на смысл» упоминаются в связи с изучением дидактических методов [11], разработкой теории и технологии метапроектного обучения [6]; решением проблемных аспектов самореа-

лизации и ответственности личности старшеклассников [10]; преодоления ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами; выявления особенностей дидактического моделирования ценностно-смыслового выбора обучающихся и др.

В этой связи необходимо провести дальнейшее исследование обучающе-воспитательных возможностей «задач на смысл». Недостаточно исследованными остаются вопросы содержания, структуры и источников постановки такого типа задач как «запускающего» механизма осознания смысловых связей и отношений учащимся в учебном процессе.

Отсюда цель исследования – раскрыть дидактическую сущность характеристики «задач на смысл» с позиций смыслоцентрированного подхода. Объект исследования – учебный процесс. Предмет исследования – дидактические характеристики «задачи на смысл».

Задачи исследования:

1) раскрыть структуру и содержание «задач на смысл»;

2) кратко перечислить основные источники поставки «задач на смысл».

Для решения первой задачи проведем анализ структуры и содержания понятия «задача» в контексте структурного и процессуального подходов, затем подчеркнем ее существенный признак «смысловой».

С позиций структурного подхода Г.А. Балл выделяет следующие понятия: «задача», «мыслительная задача», «проблемная задача». Задача, будучи общей по отношению к ее видам, есть ситуация, требующая от субъекта некоторого действия. В мыслительной задаче фиксируется признак некоторого действия – направленность на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным. В проблемной задаче уточняются условия, когда субъект не обладает способом (алгоритмом) этого действия [3]. Другими словами, структура задачи, если следовать логике автора, такова:

1) необходимо наличие субъекта, поскольку вне его задачи не будет;

2) его действия, необходимые для осуществления связи известного субъекту на данный момент времени с неизвестным;

3) условия, поскольку субъект не имеет определенного способа действия.

В рамках процессуального подхода встречается весьма интересная трактовка задач, связанная с понятием перехода (перевода) некоторой системы из одного состояния в другое. Задача возникает всякий раз, – указывает Э. Крик в книге «Введение в инженерное дело», – когда нужно перейти от одного состояния к другому. Два состояния могут быть двумя точками в пространстве, расстояние между которыми должно быть измерено…у любой задачи есть начальные условия, которые называются состоянием А, или входом, а то состояние, которое нужно достичь, называют состоянием В, или выходом. Большинство задач такого рода имеет огромное число решений, т.е. различных способов перехода из одного состояния в другое» [3]. Такая трактовка задачи предполагает выделение в ней элементов: входа А, выхода В, способа Р перехода от А к В, а также теории (базиса) Т, на основе которой конструируется способ Р. Очевидно, что по крайней мере один из этих элементов в задаче дан (известен), другие могут быть неизвестными. В зависимости от того, какие элементы неизвестны, можно получить весьма значимую классификацию задач в кибернетическом плане [2].

Структурно-процессуальные характеристики задачи вообще могут быть применимы и к «задаче на смысл». Вместе с тем, наличие второй составляющей понятия – смысловой – придает таким задачам новые характеристики, которые могут быть раскрыты с позиций смыслоцентрированного подхода.

Во-первых, зададимся вопросом, что такое «задача на смысл»? По определению Д.А. Леонтьева, в наиболее общем виде задача на смысл есть задача определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта [7]. Отношения между любым объектом и субъектом в его жизнедеятельности могут быть описаны как значимые – незначимые, что отражает смысловую составляющую содержания «задачи на смысл». Смысл – категория, выражающая принадлежность личности и ее активность отношения к личностно значимой проблеме. Смысл является уникальным порождением субъективности каждого конкретного индивида, системообразующим фактором его субъективной реальности [1], [2], [5], [6].

Необходимость в процессе обучения раскрытия своего смысла для другого, осознание смысловых связей другого с самим собой и есть тот катализатор (противоречие между желанием выразить в словах свои пристрастия и ограниченность вербальной сферы при выражении своего внутреннего состояния), который побуждает ученика к интроспективности и самораскрытию. Этот инициирующий компонент смыслообразования и смыслоосознания учащихся определяет потенциал воздействия по обеспечению личностно-смыслового развития учащихся в деятельностно-смысловых задачах [1], [2], [5], [6].

«Задача на смысл», таким образом, содержательно и структурно имеет отношение не только к субъекту, но и получает дополнительную качественную характеристику – его активности в самораскрытии себя для других и определении места другого объекта в его жизнедеятельности.

Во-вторых, уточним направленность действия «задачи на смысл». «Задача на смысл» может ставиться в отношении собственного действия (ради чего я это сделал, делаю, буду делать; какие мотивы за этим стоят; какие потребности или ценности находят реализацию в этом действии и к каким последствиям оно приведет). Такая же задача может ставиться в отношении к объектам, явлениям и событиям действительности (какое место они занимают в моей жизни, как могут повлиять на нее и какие иметь последствия) [5], [6], [7]. Следовательно, «задача на смысл» имеет двухвекторную направленность.

В-третьих, поставим вопрос о том, можно ли в учебном процессе обойтись без решения «задачи на смысл»? В исследовании Хусаиновой Н.Р. [15] были выделены и описаны «уходы» учащихся от мысли-

тельной деятельности, в основе которых лежат типы смыслообразования, характеризующиеся расширением смыслового поля деятельности и образованием смыслов вне предметного содержания задачи [15].

Что касается «задач на смысл», то уход от их решения по существу означает уход от ответственности, от «своей совести» [7], [10]. Персиянцевым С.А. подчеркнуто, что «особенности решения «задачи на смысл» более походят на таковые в нравственных задачах и задачах, требующих разрешения социальных ситуаций, нежели на особенности решения физических или перцептивных задач. Это, очевидно, обусловлено наличием в структуре сложных нравственных и социальных задач нескольких имплицитных задач на смысл, требующих своего решения для успешной работы с основной задачей [8, с. 21].

С.С. Скляр пишет о том, что «с осознанием ответственности повышается субъективная значимость «выбранных» объектов или явлений в структуре смысловой реальности» [10, с. 13]. Поскольку у современных старшеклассников в большей степени выражены внешние формы ответственности, характеризуемой ориентацией на санкции, то «задачи на смысл» нельзя не решать [10, с. 21].

В-четвертых, важен также вопрос о том, кто ставит задачу на смысл? В исследованиях Абакумовой И.В., Нестеренко И.Е., Рудаковой И.А., Ступакова В.Я. показано, что при решении учебной задачи, как правило, не требуется преобразований ее условий к виду, пригодному для использования в процессе решения, так как основную интеллектуальную работу уже совершил за учащегося учитель [1], [2], [11].

Однако при решении любой практической, реальной задачи такое преобразование превращается в самостоятельную сложную задачу, постановку которой осуществляет сам обучающийся. По мнению А.Н. Леонтьева, существует особая, непростая «задача на смысл», состоящая в том, чтобы по ситуативным намерениям, эмоциям и плодам усилий восстанавливать реальный смысл воплотившегося в них жизненного отношения… Задача «на смысл» оборачивается в таком положении задачей на различение смыслов, без решения которого человек, даже ощущая конфликтность или двойственность ситуации, не может точно определить, между чем и чем он, собственно, должен выбирать [7].

Сама возможность постановки задач такого рода может быть рассмотрена в качестве «пускового» механизма смыслообразования и смыслоосознания. В психологических исследованиях показано, что принципиальная возможность достижения эмоционально-личностной автономности открывается уже в конце подросткового возраста. К этому моменту личностные смыслы оформляются в определенную систему, имеющую динамический и перспективный характер. Однако ограниченность в свободе выбора со стороны взрослых и социума, недостаточный опыт самостоятельного принятия решений жизненных задач и неспособность четко сопоставлять жизненные цели с опытом и требованиями действительности обусловливают узкий смысловой репертуар и исключительно адаптационный характер самих личностных смыслов [1], [13].

Каковы же источники (механизмы, условия) постановки «задач на смысл»? Абакумова И.В., Братусь Б.С., Леонтьев Д.А. обращали внимание на два таких источника: сам человек и его окружение, с одной стороны, и деятельность, с другой [1], [4], [7].

Применительно к учебному процессу для запуска смыслообразования и смыслоосознания обучающихся первый источник постановки «задачи на смысл» лежит в пространстве его интенций, личного опыта, эмоционально-чувственной сферы, мышления и т.п.

Во-первых, через интенциональность отношение к другому человеку приобретает форму буберовской схемы «Я - ТЫ». Соответственно для осмысленного понимания мира другого человека (и соответственно понимания его личностных категорий добра и зла, норм, ценностей, счастья и смыслов) прежде необходима четкая идентификация себя как субъекта этого отношения [9].

Во-вторых, для осуществления некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного, личность опирается на актуальный личный опыт, который имеет для нее особое значение и к которому она, следовательно, небезразлична. Именно эта часть опыта – основа и предпосылка использования смысловых образований в качестве дидактического фактора [1], [2], [6].

Обыденные представления (слабо расчлененные образования, сочетающие в себе элементы образа, знания, отношения, оценки) являются своеобразными единицами опыта, выполняющими номинативную функцию, но имеющие исключительное значение для обучающегося, в сознании которого эти единицы опыта сличаются, сопоставляются с предъявляемым учителем в учебном процессе накопленным ценностным опытом, что и позволяет учащемуся дифференцировать себя от окружающей действительности и чувствовать себя субъектом этих отношений [2], [6], [9].

В-третьих, для процессов смыслоосознания учащихся в учебном процессе важны их эмоции. Согласно исследованиям Тихомирова О.К., особый вид интеллектуальных эмоций является предвосхищающим и эвристическим, т.е. сигнализирующим о порождении смысловых новообразований в мыслительной деятельности и выполняющим интегративную функцию, объединяя эти новообразования в целостности более высокого уровня. Они же осуществляют тонкую регуляцию мыслительной деятельности и влияют на ее структуру в соответствии со смысловым развитием [12].

А.В. Серый подчеркивает исключительно важную роль эмоционального переживания, благодаря которому объекты и явления действительности приобретают свое представительство в системе личностных смыслов [9]. Переживание есть проявление смысла, его след, устанавливающий связь между предшествующим и последующим моментами становления смысла. Только в этом случае они получают статус значимости для человека, т.е. имеют для него некий смысл [1], [2].

Поскольку эмоции сигнализируют о возникшей «задаче на смысл», а эмоциональные образы являются особой формой отражения субъектом действительности в ходе «эмоционального познания», следовательно, совершенно необходима актуализация эмоциональных образов в учебном процессе с целью регуляции познавательных процессов учащихся в контексте их личностного развития [13].

Второй источник постановки задач на смысл в учебном процессе лежит в пространстве деятельности, в которую включен обучающийся. «Смыслы порождаются и изменяются в деятельности, в которой только и реализуются реальные жизненные отношения субъекта», – писал Леонтьев Д.А. [7, с. 104].

Абакумова И.В. обосновала, что ядро предметной структуры учебной деятельности может изменяться в зависимости от доминирующей мотивации: внешней или внутренней. Учитель может для ученика становиться лишь одним из условий учебного процесса, а не как проводник социального личностного смысла [1, с. 109]. В этой связи подчеркнута значимость смыслообразующих мотивов учащихся. «Чем глубже личностный смысл, порождаемый этим мотивом, тем сильнее отношение, которое возникает у человека к целям деятельности, тем вероятнее, что этот мотив станем мотивом-перспективой, наиболее устойчивым компонентом общей мотивации» [1, с. 105].

По-видимому, в качестве перспектив исследования следует признать систематизацию и обобщение всей источниковой базы, обеспечивающей постановку самим обучающимся «задачи на смысл» в процессе обучения. В этой связи возникает также проблема дидактического плана, какова эффективность построения процесса обучения с использованием «задач на смысл» в различных возрастных группах?

Научная новизна и теоретико-практическая значимость исследования состоят в следующем:

1. Выявлено, что структурно-процессуальные компоненты «задачи на смысл» аналогичны структуре мыслительной задачи.

2. Вместе с тем показано, что «задачи на смысл» относятся к новому классу задач, нацеленных на осмысление смысловых связей определенного объекта, явления или действия с жизнедеятельностью субъекта в целом.

3. Подчеркнуты сущностные характеристики «задач на смысл», раскрывающие перспективы саморазвития личности обучающихся в учебном процессе на основе ее активности; осознания значимости себя среди других и определения места объекта для себя; своей ответственности за принятые решения и проч.

4. Выделены и кратко описаны источники постановки «задач на смысл». Интенции обучающегося, его актуальный личный опыт, эмоциональные переживания, деятельность, в которую он включен, смыслообразующие мотивы, являются «запускающими» механизмами смыслообразования в учебном процессе.

Литература

1. *Абакумова, И.В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе / И.В. Абакумова. – Ростов н/Д., 2003.

2. *Абакумова, И.В.* Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. – Ростов н/Д., 2006.

3. *Балл, Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-дидактический аспект / Г.А. Балл. – М., 1990.

4. *Братусь, Б.С.* Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М., 1988.

5. *Кагермазова, Л.Ц.* Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технологии направленной трансляции смыслов в обучении: автореф. дис. … д-ра психол. наук / Л.Ц. Кагермазова. – Ростов н/Д., 2009.

6. *Колесина, К.Ю.* Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе / К.Ю. Колесина. – Ростов н/Д., 2008.

7. *Леонтьев, Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М., 2003.

8. *Персиянцев, С.А.* Соотношение уровневых характеристик процесса мышления субъекта и особенностей осознания смысловых связей: автореф. … канд. психол. наук / С.А. Персиянцев. – М., 2007.

9. *Серый, А.В.* Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А.В. Серый. – Кемерово, 2004.

10. *Скляр, С.С.* Дидактические основы развития ответственности у старшеклассников: автореф. дис. … канд. пед. наук / С.С. Скляр. – Ростов н/Д., 2010.

11. *Ступаков, В.Я.* Конкретные ситуации как метод инициации смыслообразования в учебном процессе: автореф. дис. … канд. пед. наук / В.Я. Ступаков. – Ростов н/Д., 2007.

12. *Тихомиров, О.К.* Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М., 1984.

13. *Тищенко, Н.Г.* Построение процесса обучения на образно-эмоциональной основе: автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.Г. Тищенко. – Ростов н/Д., 2007.

14. *Фридман, Л.М.* Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М. Фридман. – М., 1977.

15. *Хусаинова, Н.Р.* Личностная обусловленность типов смыслообразования при решении мыслительной задачи: автореф. дис… канд. психол. наук / Н.Р. Хусаинова. – М., 1989.