

УДК 159.9

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНО-СМЫСЛОВОГО ДИАЛОГА В СОВМЕСТНО-РАЗДЕЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2010 Н.И. Сулейманова

Московский психолого-социальный институт

Статья поступила в редакцию 01.03.2010

В статье ставится проблема эффективности используемых в педагогической практике методов формирования ценностно-смысловых понятий. К сожалению, педагоги – практики не всегда в полной мере понимают психологические закономерности формирования ценностно-смысловых структур сознания. Аффективно-смысловые структуры являются высшими психическими функциями и, следовательно, должны формироваться в соответствии с основным генетическим законом культурного развития, сформулированного в теории Л.С. Выготского.

Ключевые слова: аффективно-смысловые структуры сознания, ценностные понятия, высшие психические функции, совместно-разделённая деятельность.

В статье рассмотрены психологические условия становления аффективно-смысловых структур сознания в совместной деятельности детей и педагогов: в отличие от интеллектуальных структур сознания (значений), которые могут быть сформированы через открытие обобщенных способов деятельности (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), аффективно-смысловые структуры требуют включения в совместно – разделенную деятельность специально организованных диалогов, смыслооткрывающих и смыслопорождающих, как важнейшего психологического условия их становления. Важнейший компонент этого диалога – противоречие, коллизия, конфликт (не интеллектуальный, а смысловой, переживаемый эмоционально, конфликт смысловых позиций). Этот конфликт есть первая внешняя форма проявления высшей психической функции. Через переживание и разрешения этого смыслового конфликта происходит обогащение смысловой сферы сознания, она изменяется, появляются новые индивидуальные смысловые образования. В статье представлена авторская методика предметно-смыслового диалога и результаты ее апробации в педагогической практике. В начале XXI века формирование ценностей нового российского общества стало государственной политикой. Создаются и реализуются программы развития воспитания в системе образования, патриотического воспитания, развития толерантности и другие национальные проекты, предназначенные для формирования ценностных ориентаций подрастающего поколения россиян. К сожалению, далеко не каждая воспитательная система, даже если в ней продумано разнообразное со-

держание деятельности детей и взрослые и используются современные технологии воспитания, обеспечивает создание условий активного ценностного смыслообразования. На наш взгляд, в реальной педагогической практике невозможно воспитать личностное отношение ребенка к ценностям культуры, если педагог не будет пользоваться особыми методами, обеспечивающими изменения в смысловых структурах сознания растущей и развивающейся личности.

*Как же происходят изменения в сознании ребенка?* В результате осмысления нашей практики, сегодня мы можем представить этот процесс в виде следующего алгоритма: 1) источник изменений в ценностно-смысловых структурах сознания ни сколько требования и назидания взрослых, сколько особые феномены – ценности, выработанные человечеством в процессе исторического развития. Именно в силу своего особого ценностного статуса эти феномены не служат нам, а требуют от нас особого служения, определяя наше поведение в ситуациях жизненного выбора; 2) ценности хранятся человечеством в пространстве Культуры, они представлены в художественных произведениях, памятниках архитектуры, музыки, живописи. Содержание ценностей не представлено явно, его нужно каждому новому жителю Земли создавать заново, осваивая язык человеческой культуры. Если предметы внешнего мира наше воображение воссоздает в сознании как образ, то ценности воссоздаются сознанием как символ (нерасчлененный многозначный образ). Рациональная составляющая ценности в сознании выражена слабо. Это скорее переживание (поступка, нахлынувших чувств, нового состояния сознания); 3) взрослые предъявляют ребенку свои значения символа стихийно или преднамеренно, уверенные, что ребенок поймет значение однозначно и

<sup>o</sup> Сулейманова Надежда Ивановна, соискатель кафедры педагогической психологии, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Кировского детского дома Мурманской области. E-mail: [ternad@yandex.ru](mailto:ternad@yandex.ru)

адекватно значению взрослого. Но содержание аффективно – смысловых структур сознания имеет ярко выраженный индивидуальный характер, не сводимый к однозначной интерпретации, поэтому ребенок неосознанно наполняет символ собственными характеристиками, приобретаемыми в процессе стихийной социализации; 4) ценность культуры производит изменения в сознании только тогда, если она вызывает новое состояние сознания (М.К.Мамардашвили)<sup>1</sup>. Это состояние переживается как сильное волнение, непонимание происходящего, некий «культурный шок», затем происходит сужение сознания рамками самостоятельно созданного смысла ценности. Сила переживания при взаимодействии психики человека с ценностью культуры зависит от генетической предрасположенности и развития аффективно-волевого аппарата психики в целом; 5) в момент предъявления ценности наш психический аппарат переживает содержание зашифрованного в ней символа. Начинается внутренний диалог с «автором» ценности, смысловая структура оценивается с позицией ранее сделанного сознанием выбора. Создается смысл как факт сознания. Происходит понимание. Начинается работа разума. Мышление выделяет значения, соединяет или противопоставляет найденные значения состоянию сознания. Если рациональная и эмоциональная составляющая находятся в гармонии, мышление прекращается, смысловая структура и её проявления в поведении совпадают. Если нет, человек переживает муки совести или бремя выбора, состояние, когда «душа болит»; 6) возникшая новая смысловая структура закрепляется в памяти в виде смысловых следов: «ни ощущения, ни образы, ни мысли, ни эмоции, ни действия не сохраняются в памяти, <...> память записывает и сохраняет только смыслы, порождаемые в тот или иной момент времени в сознании, а не сами продукты психической активности, поскольку последние обнаруживаются и живут только в тот момент, когда переживаются в сознании»<sup>2</sup>; 7) в онтогенезе символ обогащается новыми переживаниями и рациональными значениями других людей; 8) ценностно-смысловые структуры самим человеком часто не осознаются и обнаруживаются в ситуациях выбора, в ситуациях, когда присутствует противоречие между ними и требованиями жизненной ситуации. То есть, человек с полной уверенностью может декларировать одни

ценности, но в ситуации выбора продемонстрировать совершенно иные; 9) отдельные смысловые структуры с яркой аффективной составляющей, могут вызывать измененные состояния сознания, или в более мягкой форме – суженные состояния сознания (фанатизм любого рода).

Эти теоретические предположения (о механизмах работы сознания можно говорить только предположительно, в силу необыкновенной сложности понимания самого феномена сознания) появились в результате изучения автором современных теорий сознания и длительных исследований механизма смыслообразования в рамках реализации специально созданных нами воспитательных систем (программа правового воспитания, воспитательная система «Королевство Добра»). Средствами нашей программы правового воспитания мы формировали у детей следующие ценности гуманистической культуры: 1) человеческая жизнь в биологическом и духовном смысле; 2) уникальность личности и нации; 3) среда обитания человека; 4) свобода и ответственность; 5) права и обязанности.

Мы предположили, что в процессе наших занятий у детей будут формироваться новые аффективно-смысловые структуры сознания. Но, дети не должны получать знания об этих ценностях в готовом виде. Только диалог, бросающий вызов идеологическим и культурным штампам позволяет изменять смысловые структуры сознания. «Картина мира всегда строится и проходит верификацию только в оппозиции к другим картинам мира.<...>Как ни странно, именно непонимание, контрверзы общения, конфликтные ситуации единственно обеспечивают возможность коррекции собственных осознанных представлений о мире, позволяют осуществлять ревизию накопленного знания, то есть усложнять и развивать свою картину мира»<sup>3</sup>. Поэтому, мы практически исключили объяснительно-иллюстративные методы работы с сознанием. Для занятий целенаправленно выбиралось содержание, способное вызвать противоречия в смысловых установках учащихся, катализирующее глубокие переживания детей, способное создать личностную заинтересованность в обсуждении темы.

Мы также полагаем, что аффективно-смысловые смысловые структуры сознания, представленные в мышлении и речи как ценностно-смысловые понятия, являются высшими психическими функциями<sup>4</sup>. Следовательно, их стано-

<sup>1</sup> Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание: Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / Под общ. ред. Ю.П.Сенокосова – М.: [Электр. ресурс] (16.09.2009). Реж. дост.: [http://www.koob.ru/mamardashvili/simvol\\_i\\_soznanie/](http://www.koob.ru/mamardashvili/simvol_i_soznanie/)

<sup>2</sup> Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. – СПб: 2003. – С.100.

<sup>3</sup> Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. – Самара: 2007. – С. 294.

<sup>4</sup> Сулейманова Н.И. Условия становления аффективно-смысловых структур сознания в совместно-разделенной деятельности детей и педагогов: Автореф. дисс. канд. псих. н. – М.: 2010. – С. 12.

вление должно происходить в соответствии с основным генетическим законом культурного развития, открытым Л.С.Выготским. В настоящее время известна новая трактовка этого закона, предложенная Н.Н.Вересовым, – одним из ведущих исследователей творчества Л.С.Выготского: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды. Она появляется в двух планах – сначала социальном плане, как драматическое столкновение двух людей, как коллизия, конфликт, противоречие, требующее разрешения и сопровождающееся эмоциональными личностными переживаниями то есть как категория, и лишь потом она еще раз появляется внутри личности, но именно снова как категория – но уже как столкновение позиций внутри личности, как событие драмы развития личности, как коллизия, конфликт, переживаемый человеком как факт собственной судьбы»<sup>5</sup>. Какие же методы наиболее адекватны требованиям данного закона?

В нашей программе основной метод формирования новых ценностно-смысловых понятий – специально организованный диалог. Важнейший компонент этого диалога – противоречие, коллизия, конфликт (не интеллектуальный, а смысловой, переживаемый эмоционально, конфликт смысловых позиций). Этот конфликт есть первая внешняя форма проявления новой аффективно-смысловой структуры сознания. Через переживание и разрешения этого смыслового конфликта происходит обогащение смысловой сферы сознания, она изменяется, появляются новые индивидуальные смысловые образования. Нами разработана методика предметно-смыслового диалога. Ориентируясь на предложенный нами алгоритм, педагог может самостоятельно построить диалог на интересующую его тему.

На первом этапе диалога задается вопрос на установление смысла культурного понятия. Этот вопрос начинается или с вопросительной формулы «что есть...» или «что значит...». Учитель может также вместо вопроса попросить детей поделиться своими чувствами и мыслями. Например, «что вы чувствуете, когда слышите слово «семья»?». Дети начинают высказывать суждения, как правило, пытаясь описать какие-то грани понятия с помощью конструкций «такой, который...», «это когда...» и т.п., стараясь угадать правильный ответ. Сложность заключается в том, что для отдельных ценностных понятий нет предметного соотношения, их нельзя увидеть, потрогать, с ними не произвести какие-то действия (например, понятия добро, любовь, творчество). Педагог принимает все ответы без комментариев, поощряя размышления детей. В процессе диалога дети

понимают, и часто сами об этом говорят, что для «того, чтобы объяснить, не хватает слов». То есть, простой репродукции уже недостаточно. Мышление сталкивается с затруднением. Здесь от педагога требуется очень важное умение – держать паузу, не пытаться подменить нескладные детские словесные конструкции своими собственными. Это самое трудное в нашей методике для большинства педагогов. Индивидуальный смысл каждого ребенка, как активно, так и пассивно участвующего в диалоге, должен соприкоснуться со смыслами других участников, может быть, вступить в противоречие, вызвать сомнение в его истинности, породить желание поспорить и доказать свою правоту.

На втором этапе диалога дети приступают к исследованию ценностного понятия в различных контекстах. Это может быть размышление над смыслом пословиц, поговорок, притч, других литературных текстов, после просмотра видеосюжетов или прослушивания музыкальных произведений. Педагог постоянно уточняет у детей: «Зачем автор написал это произведение?», «Что автор хотел нам сказать?», «Что вы чувствовали, когда слушали это стихотворение, песню?». В процессе расшифровки смыслов понятия, заключенных в символической форме в произведениях культуры, дети пытаются выразить словами созданные ими собственные смыслы культурного понятия. Но вербальная форма – ни единственно возможная. Смыслы можно в символической форме выразить в собственных продуктах творчества: поделках, рисунках, музыкальных произведениях.

Третий этап диалога – дети обозначивают индивидуальные смыслы, зашифрованные ими в собственных продуктах творчества. Эти смыслы уже личностные, так они не отражены, не присвоены, а пережиты в ситуации диалога и творческого созидания. Все занятия по программе строились в диалогической форме. Например, для создания смысла понятия «человек», дети сравнивали себя с представителями различных рас и инопланетянами, выявляли общее для всех людей, независимо от расовых и других отличий.

На следующем занятии, «путешествуя» по политической карте мира, учащиеся осознавали вклад различных народов в развитие цивилизации. Знакомясь с возможностями отдельной личности и наций в различных сферах деятельности, размышляли об ответственности человека за свои поступки, образ, выбор. Диагностика результативности формирования ценностных понятий проводилась в следующей форме:

Учитель: Ребята, мы с вами вместе выяснили, что человек отвечает за все на нашей планете. А как это можно нарисовать? Дети нарисовали: 1) человека, который держит планету на поднятых

<sup>5</sup> Вересов Н.Н. Культурно-историческая психология Л.С.Выготского: Трудная работа понимания // Новое литературное обозрение. – 2007: – № 85. – С.50 – 51.

вверх руках; 2) земной шар, окруженный людьми разного цвета кожи; 3) человека, вокруг которого цветы, животные, деревья, река и т.д.; 4) человека с оружием («чтобы защищать планету от инопланетян»); 5) людей, которые сажают деревья, строят дома («чтобы на планете было красиво и хорошо жить»).

Таким образом, для выражения нового для них смысла понятия «ответственность» дети выбрали не присвоенные от взрослых, а рожденные в диалоге с друзьями и учителем собственные смыслы. Знакомясь с возможностями отдельной личности и вкладом наций в различных сферах деятельности, размышляли об ответственности человека за свои поступки, образ, выбор. Чтобы начать смыслопорождающий диалог, в начале третьего занятия детям был задан вопрос: *что может человек?*

*Ира А.* Человек может все, что хочет: гулять, спать, в школу ходить.

*Саша Г.* Человек может спортом заниматься, учиться, работать. Отдыхать, когда устанет.

Как видно из ответов, смыслы детей эгоцентричны и не выходят за рамки обыденного бытия. Установив в ходе занятия, что человек может направлять свои силы, как на созидание, так и на разрушение, и, зафиксировав это открытие в виде модели, дети приняли участие в следующем диалоге:

*Учитель:* Посмотрите на модель, которую мы составили:

разрушать	← — →	строить
уничтожать	человек	украшать
убивать		создавать

*Учитель:* Что будет с нашей планетой, если большинство людей будут и дальше разрушать, уничтожать, убивать?

*Саша Г.:* Ничего хорошего не будет. Все будет разрушено и уничтожено.

*Сергея К.:* Но не все же будут разрушать! Кто-то будет и строить.

*Света Г.:* Спросили же, что будет, если большинство людей так будут делать? Значит, они сами будут разрушать, и убивать тех, кто строит.

*Наташа М.:* Это будет война, и все погибнут. Это ужасно! Так нельзя!

Шум в классе. Дети перекрикивают друг друга:

*Ира А.:* Так нельзя! Разрушить можно быстро. А строить долго.

*Саша Г.:* Я смотрел фантастику, не помню, как называется, там люди жили после атомной войны и превратились в дикарей.

*Сергея М.* Если все, если люди будут думать, что они отвечают за все, что происходит, и тогда они не будут разрушать.

*Учитель:* А если все люди будут строить, украшать, создавать?

*Аня В.:* Будет очень красиво, много цветов, все будут счастливы.

*Оля С.:* Люди будут всегда радоваться. Они будут жить в красивом мире.

*Ира А.:* Кто-то все равно, будет разрушать. Маль-

чишки любят разрушать и воевать.

*Андрей В.:* Не по-настоящему же. Когда играем!

*Ира А.:* А потом по-настоящему будете!

*Учитель:* Как должен жить человек, который хочет, чтобы его планета становилась всё лучше, красивее?

*Сергея М.:* Должен думать о том, как сделать жизнь на Земле лучше. Должен много работать.

*Света Г.:* Должен останавливать тех, кто все ломает.

*Учитель:* Спасибо, мы еще будем говорить об этом на следующих занятиях. А сейчас я хочу сказать Вам: Вы – будущее нашей планеты. (Пауза) Выберите, как вы будете жить. (Пауза) Что станет для вас делом жизни: разрушать, уничтожать и убивать или строить, украшать и создавать. (Пауза) Ваше будущее будет таким, каким выберете его вы сами.

Теперь можно констатировать, что, эгоцентрическая позиция, узнаваемая в ответах детей в начале занятия, сменилась на просоциальную (гуманистическую)<sup>6</sup>. Диалог – это атрибут каждого занятия, но мы использовали и другие методы, активизирующие самостоятельное смыслообразование. Это анализ смысловой позиции автора стихотворения, пословицы, литературного текста, музыкального произведения, игры, работа в предлагаемых обстоятельствах, анализ собственных переживаний в процессе взаимодействия с объектом культуры, рефлексия ранее сформированных стереотипов сознания. Главное, чтобы методы и приемы, применяемые учителем, не оставляли детей равнодушными, побуждали сомневаться, спорить, переживать. Например, средствами психологического тренинга создавались чувства защищенности, ценностного отношения к дружбе, ответственности друг перед другом. Участвуя в карнавале представителей разных народов, приходили к выводу, что, несмотря на различие обычаев, традиций, обрядов, люди планеты имеют очень схожие ценности: дом, семья, дети и т.д. С помощью предметно-смыслового диалога проводилась диагностика, позволяющая ребенку осознать особенности своего поведения, обусловленные типом темперамента.

В любимой детьми игровой форме мы создавали смысл понятия «характер», вели диалог о качествах личности, учились понимать и с помощью доступных им значений описывать мотивы своих поступков. Составление родословной, осмысление значения своего имени и фамилии, доброжелательный разговор в «кругу собеседования» способствовали осознанию своего места в цепи поколений, помогли получить представление об индивидуальности каждой личности. На модели кукольной семьи, в работе со справочной литературой, в процессе диагностического тестирования дети создавали смысл понятия «семья», уточнялись представления детей о семейных от-

<sup>6</sup> *Братусь Б.С.* Психология и психоанализ характера. – Самара: 1997.

ношениях.

В ходе диагностических игр и тренингов педагог получал богатый материал для анализа и коррекции межличностных отношений. Рассматривая переживание как самый важный фактор становления аффективно-смысловых структур сознания, мы целенаправленно выбирали содержание, способное всколыхнуть души детей. Размышляя над письмами инвалидов, приведенными в книге В.Титова «Всем смертям назло», сопереживая положению лиц с физическими недостатками, дети создавали смысл понятия «человеческая жизнь», сами определяли игры, приводящие к травмам.

На специальном занятии вели диалог о чувствах как своеобразном личностном отношении человека к миру, людям, самому себе, анализировали способы выражения чувств представителями творческих профессий, учились передавать свои чувства средствами искусства.

Присутствующие на занятиях родители говорили, что часто тема занятия продолжала обсуждаться и дома, отмечали, что после занятий у детей в лучшую сторону изменилось отношение к близким людям, возросло чувство ответственности. Эта психологическая подготовка, на наш взгляд, обязательное условие для подведения детей к созданию смыслов правовых документов. На основе созданных смыслов о сходствах и различиях между нациями и отдельными людьми дети пробовали составить правила жизни для всего человечества. Таким образом, нами создавался смысл понятия «закон» и формировалось ценностное отношение к правилам, принятым в ходе совместного обсуждения. После психологической подготовки, мы приступили к достижению основной цели воспитательной системы – сделать содержание статей Всемирной декларации прав человека лично значимым для ребенка, пропустить знания через чувства, подвести к осознанной необходимости следовать им в повседневной жизни.

На основе краткого сравнительного анализа ценностей основных религий (христианства, ислама, буддизма), в процессе просмотра видеосюжетов и предметно-смыслового диалога мы подвели детей к пониманию того, что Всеобщая декларация прав человека появилась в результате многовековой борьбы человечества, и является актом доброй воли народов планеты. После разговора о Второй мировой войне, работы с политической картой мира, просмотра видеосюжетов дети узнали об Организации Объединенных Наций, пытались создать смысл основных понятий Декларации. Сделать содержание статей Декларации фактами сознания детей младшего школьного возраста очень непросто. Не случайно, авторы программ правового образова-

ния младших школьников прибегают к сказкам, и, с помощью сказочных героев и сюжетов предлагают детям в упрощенном виде правовую информацию. Мы, следуя традиции развивающего обучения, от упрощения отказались. Создание смыслов статей Декларации происходило в процесс размышлений. После чтения отрывков из исторических произведений, обсуждения статей из периодической печати, дети размышляли о жестокости, о причинах, побуждающих людей унижать других. Анализируя жизненные ситуации, с помощью драматизации дети создавали смыслы юридических терминов «обвинение», «закон», «правонарушение», «презумпция невиновности». Вели детский диалог о правах и обязанностях супругов, правах детей при разводе родителей, приемных детях, искали свои смыслы крылатой фразы А. де Сент-Экзюпери: «Мы в ответе за тех, кого приручили».

Участвуя в игре «Диалектика характеристик», составляя список слов, которые ранят, и, обсуждая сюжеты видеофильмов, младшие школьники учились высказывать свое мнение, отстаивать свою позицию, не обижая и не унижая других, опосредованно развивая в себе чувство терпимости к инакомыслию.

Создание смысла культурного понятия «Родина», происходило в процессе размышления об отношении самих детей к этому понятию. Анализ прослушанных музыкальных произведений помог им понять чувства людей, вынужденных покинуть родную землю по разным причинам.

Когда психологически и информационно дети оказались готовыми к самостоятельному законотворчеству, они предложили составить Декларацию прав учеников нашего класса – основной документ, регулирующий взаимоотношения в нашем коллективе. Написанные от руки, с проставленными внизу подписями каждого, в том числе и учителя, правила были вывешены в классе. Таким образом, созданные самими детьми правила стали регуляторами поведения. Для развития у детей чувства ответственности за будущее человеческой цивилизации, формирования позиции исследователя, художника, защитника культурного наследия землян мы провели особое занятие – путешествие в будущее. В конце занятия каждый из ребят написал учителю «Письмо из будущего», предоставив богатый аналитический материал для изучения смысловых позиций детей. Описывая свою «взрослую» жизнь, дети открывали свои устремления, ведущие ценности и первые нравственные позиции.

*Цель обобщающих занятий по программе воспитания – систематизация представлений детей о связи человека с окружающим миром; своей роли в жизни общества; назначении человека.* Попадая на «необитаемый остров» дети создавали модель общественного устройства,

распределяли социальные роли. В конце занятия создавался смысл комплексного понятия «ответственность человека перед обществом». В результате обсуждения экологических проблем человечества дети пришли к пониманию того, что для спасения планеты, прежде всего, должен измениться сам человек. Сопереживая положению человека на войне, дети убеждались, что война нарушает основные человеческие права, лишает людей главных общечеловеческих ценностей – жизни, детей, дома, семьи. На отдельном занятии узнали о миротворческих организациях и их функциях. Встреча с участниками локальных военных конфликтов помогла понять хрупкость и незащищенность человеческой жизни, ценностей, чувств. Путешествуя по городу, встречаясь с представителями органов государственной власти, дети узнали о функциях мэрии, милиции, суда. Анализируя сюжеты криминальных видеофильмов, выявляли нарушающие права человека способы получения денег. Участвуя в разбирательстве коллективно придуманного «дела», пробовали себя в роли прокурора, адвоката, судьи, присяжных, выносили приговор и составляли апелляцию.

Мы постоянно привлекали к проведению занятий наших родителей, считая, что только совместное изучение прав человека создаст условия единого поля смыслообразования. На совместном с родителями занятии вели разговор о нарушении прав человека в семье и обществе, а проведенные диагностические игры и ролевой тренинг помогли детям и взрослым лучше понимать смысловые установки друг друга. Встреча с людьми, пережившими сталинские репрессии, спецпереселенцами, позволила создать у детей отношение к этому явлению как недопустимому с точки зрения прав человека. В период работы по программе дети учились не только видеть факты нарушения прав человека в жизни, размышлять о причинах, заставляющих людей совершать правонарушения, но и отличать разумные требования взрослых от нарушения прав, осознавать смысл фразы «мои права заканчиваются там, где начинаются права другого человека».

Динамика развития ценностных смысловых

структур диагностировалась с помощью заложённых в каждом занятии микротестов, помогающим взрослым, понять происходящие изменения в содержании сознания ребенка<sup>7</sup>. Анализ деятельности и поступков детей проводился по следующим критериям: 1) изменение словарного запаса; 2) поведенческих реакций в различных конфликтных ситуациях; 3) изменение взаимоотношений детей между собой и с родителями.

На последнем занятии, листая страницы рукописной, созданной в течение учебного года книги, дети самостоятельно объясняли родителям содержание статей декларации. Так и учитель, и родители смогли диагностировать уровень развития отношения к закону как к ценности человеческой Культуры. В результате анализа каждого занятия после его окончания, мы вместе с детьми выбирали самые интересные его фрагменты, которые и вошли в конспекты занятий по нашей программе. Анализ используемых форм и методов, позволил выделить самые эффективные из них, в ходе работы над ценностным смыслообразованием. Впоследствии, при репродукции программы воспитания другими педагогами, мы выявили трудности, предлагаемой нами методики, главная из которых – слабое владение педагогами диалогической формой общения с детьми.

Совместно с детьми нами разработано содержание 35 занятий. Созданные детьми рукописные книги, стали не только их первым правовым учебником, который они называли «Учебник о человеке», но и, одновременно, диагностическим материалом для педагога. Процесс формирования ценностных ориентаций личности ещё находится в стадии осмысления, как психологами, так и педагогами. Мы предприняли попытку понять и описать этот процесс на примере правового воспитания, однако содержание такой программы может быть на основе других социальных и культурных ценностей, которые значимы человека.

<sup>7</sup> Вересов Н. Мы земляне // Дошкольное воспитание. – 1995. – №1. – С. 21.

## **FORMATION BY MEANS OF A SUBJECT-SEMANTIC DIALOGUE IN THE JOINT-DIVIDED ACTIVITY**

© 2010 N.I.Suleimanova<sup>o</sup>

Moscow Institute of Pedagogy and Social Sciences

The article discusses the problem of efficiency of the axiological and semantic concepts formation, used in pedagogical practice. Unfortunately skilled educators are not always aware of psychological regularities of axiological and semantic concepts formation. Affective and semantic consciousness structures are high mental functions, so they have to be formed according to the genetic law of cultural development, formulated by L.S.Vygotsky.

Keywords: affective-semantic structures of consciousness, axiological concepts, higher mental functions, joint activity.

---

<sup>o</sup> *Suleimanova Nadezhda Ivanovna, Candidate for a Degree of the department of Pedagogical psychology, Deputy Director of Education and parenting of the State Regional Education Centre «Kirovsk orphan asylum», Murmansk region.  
E-mail: [ternad@yandex.ru](mailto:ternad@yandex.ru)*