

Позняк, А.В. Активизация ценностно-смысловой деятельности старшекласников в учебном процессе / А.В. Позняк // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2012. – № 3. – С.10 – 16.

### **Активизация ценностно-смысловой деятельности старшекласников в учебном процессе**

*А.В. Позняк*

**В статье обосновывается актуальность проблемы создания условий для удовлетворения потребности старших школьников в поиске ценностно-смысловых оснований собственной жизни. Подробно рассматриваются методы и приемы активизации ценностно-смысловой деятельности старшекласников в учебном процессе. Анализируется эффективность их применения.**

**In article the urgency of a problem of creation of conditions for satisfaction of requirement of the senior schoolboys in search of the value-semantic bases of own life is proved. Methods and receptions of activization of value-semantic activity of senior pupils in educational process are in detail considered. Efficiency of their application is analyzed.**

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая деятельность, старшекласники, учебный процесс, методы и приемы активизации ценностно-смысловой деятельности.

**Keywords:** value-semantic activity, senior pupils, educational process, methods and receptions of activization of value-semantic activity.

Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие человеком своего внутреннего мира, которое сопровождается интенсивной ценностно-смысловой деятельностью по определению себя, своего назначения, жизненных целей, места в системе бытия.

Обретение смысла тесно связано с процессом познания, который у школьников осуществляется, в первую очередь, в учебной деятельности и разворачивается в специально организованных для этого условиях – учебном процессе. Поэтому наряду с постижением содержания учебных предметов, освоением и совершенствованием различных видов учебной и коммуникативной деятельности, старшекласникам необходимо создавать условия для удовлетворения ведущей в этом возрасте потребности – *потребности в поиске ценностно-смысловых оснований собственной жизни.*

Д. А. Леонтьевым установлено, что активизацию ценностно-смысловой деятельности личности стимулируют ситуации, в основе которых лежит противоречие между собственной и иной смысловыми репрезентациями мировосприятия и мироотношения, – «критические перестройки», «личностные вклады», «художественное переживание» [1, с. 269]. Эти ситуации были положены в основу разработанных и апробированных нами в ходе длительной экспериментальной практики в ряде минских школ *методов активизации ценностно-смысловой деятельности старшеклассников в учебном процессе.*

В ситуации «критических перестроек» важная роль принадлежит деятельности переживания, которая представляет собой внутреннюю работу, направленную на разрешение конкретного противоречия между фактами бытия и их отражением в индивидуальном сознании. Метод, который позволяет моделировать такую ситуацию, мы назвали – *метод «проживания» критических жизненных ситуаций, способствующий формированию опыта осознанного выбора гуманистической позиции.* Он может быть реализован через *неоконченные предложения, задачи на социальную (мировоззренческую) ориентировку, социодрамы.*

Данный метод позволяет включать учащихся в деятельность, направленную на воссоздание жизни в её ситуационных проявлениях, близких к реальной действительности. Выбор того или иного варианта решения позволяет старшеклассникам занять осознанную гуманистическую позицию. Таким образом метод активизирует личное отношение старшеклассников к изучаемым явлениям человеческой жизни, рождает у учащихся внутренние переживания, придаёт «этический вектор» (Н. Е. Щуркова) проживанию причастности к миру.

Как отмечает Г. Г. Татарова, применение *неоконченных предложений* даёт наибольший эффект как раз тогда, когда возникает необходимость выявления субъективного восприятия человеком социальной реальности, личностных смыслов индивидов, стереотипов, образов, эталонов, ценностных ориентаций и т. д. [2, с.85].

В ходе эксперимента учащиеся работали с такими неоконченными предложениями, как: «Моё здоровье нужно мне для того, чтобы...», «Мой сыновний (дочерний) долг перед родителями в ...», «Если бы я обладал безграничными возможностями...», «Когда у человека блестящие способности, но злое сердце...», «Человек, который достоин восхищения, – это...», «Если бы зеркало могло говорить...», «Если бы Земной шар поместился у меня на ладони...», «Если бы мне было дано право распоряжаться природными ресурсами страны...», «Когда я сталкиваюсь с

несправедливостью...», «Если бы я должен был представлять свой город (страну) жителям других государств...» и т. п.

Старшеклассники пишут: «Мне нужно здоровье, чтобы радоваться всему в окружающем меня мире, чтобы не огорчать близких, чтобы иметь как можно больше возможностей найти и реализовать себя, чтобы вырастить и воспитать детей...»; «Мой сыновний долг – сделать так, чтобы мои родители жили спокойно, чтобы не прятали глаза от стыда, а с гордостью говорили окружающим: «Да! Это мой сын!», убересть моих близких от болезней и страданий»; «В детстве я мечтала, чтобы у меня была волшебная палочка и благодаря ей я бы сделала моих маму и папу вечными. Сейчас я знаю, что это невозможно, и, наверное, именно поэтому мне хочется сделать своим родителям как можно больше хорошего и доброго сейчас...»; «Иногда хочется, чтобы, заглядывая в зеркало, человек видел в нем не отражение своего лица или прически, а свою душу, чтобы, подойдя к зеркалу после плохого поступка, человек увидел свою хорошую светлую половинку, забившуюся в самый дальний уголок, может быть, после этого ему станет стыдно и больше не захочется поступать низко...».

Главной особенностью *задач на социальную (мировоззренческую) ориентировку* является их проблемность, которая позволяет включить учащихся в деятельность, способную обеспечить превращение усвоенных ими знаний в средство самостоятельного осмысливания фактов, явлений жизни и формирования на этой основе мировоззренческих оценок, норм, понятий, идей. Образующиеся таким путём убеждения являются более обобщёнными и действенными по сравнению с убеждениями, возникшими из других источников (порождёнными единичными фактами, эмоциональным воздействием, авторитетом педагога).

Е. Г. Залесский, исследовавший пути и способы формирования мировоззренческих убеждений личности, указывал на возможность применения в этих целях заданий (задач), требующих от испытуемого действий в ситуации ценностного выбора объектов: предметов, норм, способов поведения [3, с. 48]. В процессе решения таких задач старшеклассники становятся участниками воображаемых ситуаций. Учащимся предлагается сориентироваться, определить своё отношение к некоторой совокупности объектов: отдать предпочтение тем предметам, нормам, способам поведения, которые они считают наиболее ценными (нужными, справедливыми), оценить свой выбор с точки зрения уверенности в принятом решении и мотивировать его. Таким образом решение задач на социальную (мировоззренческую) ориентировку способствует выработке у учащихся интеллектуальных умений, которые являются основой ценностно-смысловой деятельности: анализировать и оценивать получаемую

информацию с точки зрения её роли в жизни человека; аргументировать и отстаивать свои взгляды; прогнозировать последствия тех или иных решений и действий с точки зрения блага человека; осуществлять рефлексию своей жизнедеятельности на основе этики и морали; давать нравственную оценку действиям, поступкам, суждениям и др.

В отличие от задач на мировоззренческую ориентировку, которые предполагают индивидуальную работу каждого учащегося, субъект *социодрамы* – это группа участников. Концепция социодрамы была разработана Я. Л. Морено [4] и детализирована Э. П. Торренсом как методика группового творческого решения проблем (*creative problem-solving*) [5]. Воспитательный потенциал социодрамы подчёркивает Н. Е. Щуркова, отмечая, что «... назначение социодрамы – в упражнении духовных сил школьника по осознанию себя как личности в структуре общественных отношений» [6].

В своей опытно-экспериментальной работе мы использовали социодраму как сюжетно-ролевую игру, которая разворачивается по следующему сценарию. Определение двух альтернативных идей, выражающих противоположные жизненные позиции (гуманистическая и антигуманистическая). Создание сюжета, ход которого приведёт участников к выбору одной из альтернативных идей. Распределение ролей между старшеклассниками (причём, участвовать могут все: те, кому не досталось игровой роли, становятся наблюдателями, зрителями, судьями, которые вводят в социодраму элементы дискуссии, философского осмысления). В конце игры участники должны обязательно занять определённую позицию, сделать выбор в пользу гуманистической или антигуманистической трактовки и объяснить её в ходе обсуждения и рефлексии. Для создания сюжета необходимо использовать факты, идеи из различных областей знания, требующие философского осмысления.

Опыт показывает, что юноши и девушки не воспринимают социодраму как обычную детскую игру, а напротив, забывают об условности происходящего и действуют эмоционально, искренне и открыто. В процессе моделирования жизненных ситуаций учащиеся оказывались перед необходимостью делать ценностный выбор объектов: предметов, норм, способов поведения.

Анализируя результативность использования метода «проживания» критических жизненных ситуаций, формирующих опыт осознанного выбора гуманистической позиции старшеклассников, мы всегда отмечали стремление юношей и девушек принять мир, волноваться за него, радоваться и горевать по поводу совершающегося в мире, трактовать мир как величайшее чудо и содействовать его улучшению, нести ответственность за

него. Выполнение таких заданий направляет духовную деятельность учеников и побуждает их высказывать свои суждения о важных, порой поворотных и судьбоносных явлениях жизни, объяснять причины своего отношения. Таким образом у них формируется опыт конструирования ценностного суждения.

В ситуации «личностных вкладов» активизируется внутренняя работа личности по переосмыслению себя, своей позиции в мире, своего жизненного опыта во время знакомства с иной точкой зрения на одни и те же обстоятельства, события, факты. Как отмечает Д. А. Леонтьев, «...открытость глубинному диалогу с конкретным Другим, допускающая возможность изменения Меня в ходе этого диалога, обусловлена значимостью этого Другого для Меня, а само наличие реальных изменений может служить критерием этой значимости» [1, с. 265]. Метод, позволяющий создавать такую ситуацию, мы назвали *методом постижения смыслового мира Другого*.

В процессе реализации этого метода мы определили как наиболее эффективные следующие приёмы – *персонификация содержания учебных предметов, полилог и философское эссе*.

Анализ современных учебников для старших классов выявляет недостаточное внимание авторов-составителей к освещению жизненных и научных исканий знаменитых людей прошлого и современности. В то же время *персонификация содержания учебных предметов* при подготовке уроков в старших классах во время эксперимента значительно активизировала ценностно-смысловую деятельность старшеклассников. Учителя экспериментальных старших классов в планирование уроков в соответствии с темой включали знакомство с биографией, фактами из жизни, гражданской и личностной позицией учёных, исторических личностей, выдающихся современников. Среди них математики – П. Ферма, Б. Паскаль, С. Лобачевский, О.Ю. Шмидт, С. Ковалевская, А. Пуанкаре, А. Колмогоров, Н. Моисеев, физики – А. Эйнштейн, М. Кюри, М. Ломоносов, А. Сахаров, И. Кеплер, биологи – И. Вавилов, Ч. Дарвин, Л. Пастер, И. Павлов, Г. Мендель, В. Бехтерев, химики – М. Фарадей, А. Нобель, Д. Менделеев, А. Бутлеров, Н. Вернадский, географы – А. Краснов, А. Гумбольдт, И. Домейко, П. Семенов-Тянь-Шанский, языковеды – М. Бахтин, Я. Карский, В. Виноградов, А. Потебня, Ф. Соссюр и другие представители различных сфер человеческой жизнедеятельности, в том числе педагоги, историки, философы, психологи, политики, врачи, люди искусства.

Персонификация позволяет сделать содержание учебного предмета насыщенным конкретными именами, судьбами, поступками, достойными подражания или осуждения. Знакомство школьников с историей научных

исследований, их современным потенциалом, с деятельностью людей, которыми гордится страна, чья жизнь – это яркий пример преданности Родине, самоотверженности в науке, подлинного гуманизма, активизирует ценностно-смысловой поиск мировоззренческих ориентиров собственной жизни.

На уроках старшеклассники восхищаются силой духа человека, его способностью любить людей, готовностью к самопожертвованию, упорством в достижении цели. После таких уроков в беседе с учащимися можно услышать следующие суждения: «Я увидел, что человек может быть хозяином своей судьбы, может найти в себе силы изменить свою жизнь», «Меня поражает такая бескорыстная любовь к людям: идти на страдания и лишения, не ожидая благодарности и поклонения, а просто потому, что надо помочь нуждающимся в заботе людям», «Я взглянул по-другому на себя: «А мог бы я так верить в свое назначение, мог бы я пожертвовать собой ради счастья других?», «Как бы счастливо жили люди, если бы они всегда помнили слова Швейцера: «Я жизнь, которая живет среди других жизней, которые тоже хотят жить!»».

Особенность использования *полилога* на уроке заключается в том, что в рамках одного занятия интегрируется учебная информация из разных предметов. Это позволяет учащимся в ходе урока увидеть многоаспектность изучаемых фактов, событий, проблем, осмыслить их с разных точек зрения и как следствие – подняться на уровень философско-мировоззренческих обобщений. Ведут такой урок два преподавателя, которые обсуждают и освещают одну проблему с позиций разных сфер науки и жизнедеятельности, делают учебную информацию многомерной и объёмной, показывают методологическую и философскую значимость и ценность постигаемого знания. В процессе эксперимента с учителями старших классов был подготовлен ряд уроков-полилогов. Среди них: «Как измерить время и как его отмерить?» (астрономия и биология), «Великие открытия и их последствия» (география и история), «Великая Отечественная война: цифры на сердце» (история Беларуси и белорусская литература) и др.

Приведём фрагмент урока-полилога в X классе на тему, объединившего урок биологии и урок обществоведения. Учитель биологии акцентировал внимание учащихся на связи здоровья с привлекательной внешностью человека; обсуждал такие внешние признаки здоровья человека, как цвет лица, блеск глаз, подтянутая и стройная фигура, горделивая осанка. Учитель обществоведения вступал в диалог и предлагал обсудить известные образцы искусства, изображающие человека, его внешность. Затем на уроке разворачивалась дискуссия вокруг высказывания Ч. Колтона: «Чтобы привлечь поклонников, требуется красота тела, но чтобы удержать их,

требуется красота души». Среди суждений старшеклассников звучали такие: «Говорят, что глаза – зеркало души ... и, правда, никакой косметикой не скроешь злость, зависть, высокомерие...», «Как часто бывает, что невзрачный, самый обыкновенный человек располагает к себе так, что перестаешь замечать недостатки его внешности, и наоборот, человек кажется симпатичным только до момента начала общения с ним, а потом думаешь: “Как он мне мог нравиться?”», «Как бы мне хотелось, чтобы обо мне судили не по внешности, а по тому, что я за человек “внутри”», «Нет ничего плохого в том, чтобы следить за своим здоровьем и внешностью, главное при этом – вести себя по-человечески и не возводить культ внешности в ущерб внутреннему миру!».

Успех ценностно-смыслового поиска юношей и девушек зависит от того, насколько они включены как в диалог внешний, непосредственный (с учителем и одноклассниками), так и в диалог внутренний, опосредованный (с автором или самим собой по поводу прочитанного, увиденного или услышанного). В последнем случае эффективно использовать устные и письменные задания в виде эссе – небольших по объёму творческих работ философского характера, предполагающих свободное высказывание своей точки зрения по предложенной теме. Тематами таких эссе могут быть – «Герои Л.Толстого в поисках смысла жизни», «Познай самого себя – и ты познаешь мир», «Почему мы учим иностранные языки?», «Чему учит история?», «В чём природа человеческого счастья?», «Кризис доброты и современность» и другие.

Опыт показывает, что учащимся нравится писать в жанре философского эссе: они ценят свободу мысли, возможность сформулировать свою точку зрения, зачастую задуматься над тем, что ещё не было объектом осмысления.

Ситуация «художественного переживания» возникает в процессе знакомства старшеклассников, в первую очередь, с произведением искусства и объективированным в нём мировоззрением автора. Внутренний диалог с автором произведения стимулирует учащихся к анализу и оценке иного смыслового мира, иной мировоззренческой позиции и ведёт к художественному переживанию, в процессе которого и рождается личностный смысл. Для возникновения художественного переживания необходимы определённая внутренняя работа сознания, сотворчество читателя или зрителя, которая обуславливает внутреннюю трансформацию, «переплавку чувств» (Л. С. Выготский). По словам В. Ф. Тендрякова, «...общаясь с художественным произведением, мы сталкиваемся с выраженным в нём смысловым видением мира, присущим его автору. Это мир, пропущенный через другую личность» [7, с. 417].

Метод, позволяющий создать условия для художественного переживания, мы назвали как *метод актуализации мировоззренческого потенциала искусства*.

Эстетическое восприятие искусства заложено самой сущностью развивающейся личности. А в старшем школьном возрасте, когда все чувства и отношения отличаются исключительно яркой эмоциональной окрашенностью, искусство становится своеобразным источником познания самого себя и окружающего мира, его гуманистической сущности. Благодаря эмоциям, которые рождает встреча с искусством, учащиеся получают возможность чувственно-эстетической оценки различных мировоззренческих категорий, таких как «прекрасное» и «безобразное», «духовное» и «бездуховное», «творческое» и «конъюнктурное», «вечное» и «преходящее».

Непосредственная эстетическая и нравственная сопричастность человека миру ярко представлена в различных видах искусства. И в учебном процессе, осваивая пространство мировой литературы, музыки, живописи, учащиеся получают возможность почувствовать эту сопричастность.

Поэтому так важно не ограничивать общение учащихся с искусством специально отведёнными уроками и внеклассными мероприятиями, а как можно шире использовать метод знакомства с произведениями искусства в контексте всего учебного процесса, создавать условия для *активизации высоких эмоциональных переживаний и образного мышления учащихся в процессе знакомства с произведениями искусства*.

Хорошо продуманный аудиовизуальный художественный ряд уместен практически на любом уроке. Он не только оказывает сильнейшее влияние на психологическое состояние учеников (вызывает положительные чувства – волнение от новизны, удивление, интерес, удовольствие, радость узнавания и понимания, обуславливает настроение, инициирует взаимную расположенность, усиливает чувство сопричастности происходящему на уроке и т. п.), но и воздействует посредством заложенных в произведении искусства конкретных образов, идей, идеалов на всю духовную сферу учащихся.

Реализуя этот метод, необходимо уже на этапе планирования урока включать в его содержание произведения искусства (репродукции, аудио- и видеозаписи и др.) как необходимые дидактические средства.

Так, например, в нашей экспериментальной практике на уроке астрономии в XI классе по теме «Понятие времени» ценностно-смысловую направленность уроку придавал рассказ учителя об истории создания часов, о развитии искусства часовых дел мастеров, сопровождавшийся демонстрацией слайдов с изображением знаменитых часов, ставших произведениями искусства и образцами различных культурных эпох.



Подводя итоги урока, учащиеся говорили о том, что раньше не задумывались над феноменом времени с точки зрения культуры, не связывали данное понятие с категорией, которая представляет большую ценность для духовной жизни людей. Старшеклассники отмечали, что отправной точкой для таких мыслей стали изображения часов – произведений искусства. Большинство учащихся в процессе рефлексии озвучивали вопросы, которые возникали у них во время демонстрации слайдов: «Почему обычный механизм, отсчитывающий время, становится такой ценностью для многих людей, жителей того или иного города или страны?», «О чём мечтал, на что надеялся мастер, создавший те или иные уникальные часы, которые известны сегодня по всему миру?» и т. п. Возникновение подобных вопросов, попытка найти на них ответ явились существенным вкладом в активизацию ценностно-смыслового вектора урока.

Актуализируя высокие эмоциональные переживания и образное мышление учащихся в процессе знакомства с произведениями искусства, учитель способствует обогащению духовного мира учеников. Учебно-познавательные задания на уроках как гуманитарного, так и естественно-математического циклов побуждают старшеклассников к выражению своих мыслей не только понятиями, но и образами. Поэтому эффективными способами реализации рассматриваемого метода являются также задания на ассоциации, словесное рисование, воображаемый перенос в ситуацию.

Так, на одном из уроков географии учащиеся экспериментальных классов познакомились с репродукциями картин из Третьяковской галереи, являющихся образцами пейзажной живописи. Старшеклассники получили письменное задание: «Почувствуй настроение природы» и вопросы к этому заданию: «Какое настроение на картине?», «Какого героя Вы представляете в этом пейзаже?», «Хотели бы Вы оказаться, жить в этом уголке природы?». Чувственно-образное восприятие содержания репродукций и соответствующие задания помогли учащимся олицетворить природу, задуматься одновременно и над самоценностью природы, и над неразрывной взаимосвязанностью внутреннего мира человека и окружающего мира.

Постоянное общение учащихся с произведениями искусства в процессе учебной деятельности способствует позитивной установке на эмоционально-образное восприятие и гуманное осмысление всех проявлений жизни. У юношей и девушек формируются эстетические идеалы, которые помогают увидеть красоту художественного образа, литературного персонажа, математической формулы, языковых стилей и многих других научных терминов и категорий. Активная духовно-практическая деятельность учащихся старших классов в процессе знакомства с произведениями искусства развивает способность к целостному восприятию мира, формирует

навык эмоционально-личностного отношения к окружающей действительности, что является необходимым основанием для формирования ценностного отношения к творческому преобразованию себя и окружающего мира, укреплению доброго начала в нём.

В целом, как показывает наблюдение, целенаправленная и системная работа учителей по активизации ценностно-смысловой деятельности учащихся старших классов в учебном процессе рождает у юношей и девушек потребность и желание размышлять о жизни, анализировать её различные проявления, увидеть себя со стороны, понять, от каких ценностей зависит судьба, будущее. У старшеклассников появляется интерес к жизни как таковой и её основным ценностям. Объектом внимания и размышления учащихся становятся такие жизненные ценности, как духовное и нравственное самосовершенствование, уважительное отношение к личности другого человека, личный свободный выбор человека, индивидуальный путь развития, диалогизм в отношениях с другими людьми, саморазвитие и самореализация, творческое, преобразующее отношение к миру и самому себе.

#### **Список цитированных источников**

1. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 406 с.
2. Татарова, Г. Г. Методология анализа данных в социологии (введение): учеб. для вузов / Г. Г. Татарова. — М.: NOTA BENE, 1999. – 224 с.
3. Залесский, Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – М.: Изд-во моск. ун-та, 1994. – 139 с.
4. Морено, Я. Л. Психодрама / Я. Л. Морено; пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. – Москва: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. – 235 с.
5. Torrance, E. P. Empirical validation of criterionreferenced indicators of creative ability through a longitudinal study / E. P. Torrance // *Creative Child and Adult Quarterly*. – 1981. – № 6. – P. 136–140.
6. Щуркова, Н. Е. Собрание пестрых дел : метод. материал для работы с детьми / Н. Е. Щуркова. – М.: Новая шк., 1994. – 95 с.
7. Тендряков, В. Ф. Плоть искусства / В. Ф. Тендряков // *Собр. соч.*: в 5 т. – М., 1988. – Т. 3. – С. 393–444.