

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ И.А. БУНИНА»

И.В. Сушкова

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
НАЧАЛ ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ
У ДЕТЕЙ 6 – 7-ГО ГОДА ЖИЗНИ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ
44.03.01 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
и 44.03.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Елец – 2018

УДК 373.2.01

ББК 74.100.5

С 89

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина
от 29.01.2018, протокол №1*

Рецензенты:

Герасимова Е.Н., доктор педагогических наук, профессор, ректор
(Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»);

Лазарева М.В., доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой дошкольного и начального образования
(Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тянь-Шанского)

Сушкова И.В.

С 89 Теоретические и методические основы формирования начал нравственного сознания у детей 6 – 7-го года жизни: учебное пособие для обучающихся вузов по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». – 2-е изд., исправленное и дополненное. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – 180 с.

Содержание данного учебного пособия является отражением исследовательской работы автора. Оно положено в основу вузовского элективного курса «Формирование начал нравственного сознания у детей 6 – 7-го года жизни». Формирование начал нравственного сознания является составляющей процесса социально-коммуникативного развития детей в дошкольных образовательных организациях и обеспечивает одну из важнейших сфер становления личности ребенка. В учебном пособии представлены основные вопросы теории и практики формирования начал нравственного сознания у детей старшего дошкольного возраста.

Материалы данного издания могут быть использованы в образовательном процессе вузов, а также в дошкольных образовательных организациях и в первых классах школ.

УДК 373.2.01

ББК 74.100.5

© Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина, 2018

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛ ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ

1.1. Дефиниция «нравственное сознание» и ее взаимосвязь с комплексом категорий этики

Подробный анализ современной словарной продукции, философских, психологических и педагогических источников показывает многообразие и некоторую противоречивость в лексико-этимологической трактовке понятий, определяющих предмет данного исследования.

Прежде всего обратимся к анализу понятия «сознание», представленному в философской, психологической и педагогической литературе.

Сознание определяется как «**способность** воспроизведения действительности в мышлении, свойственная человеку» [7, с. 1230]. Эта способность идеальная. Она является высшей формой психического отражения, свойственной общественно развитому человеку и связанной с речью, а также является идеальной стороной целеполагающей деятельности, выступающей в двух формах: индивидуальной (личной) и общественной [6, с. 1121]. К видам сознания также относят обыденное сознание и научное сознание. Некоторые источники трактуют сознание как «специфически человеческую **форму** идеального отражения и духовного освоения действительности» [56, с. 312-313], другие – как «**высший уровень** психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу» [105, с. 717].

Эмпирически сознание выступает как «непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его «внутреннем опыте» и предвосхищающих его практическую деятельность...» [57, с. 327; 101, с. 717].

Колесов Д.В. определяет сознание как «психический механизм сохранения себя, со всей своей субъективностью, в реальных условиях жизни» и отмечает, что «возникновение сознания было естественным и неизбежным следствием возникновения внутреннего мира...» [55, с. 289].

Сознание характеризуется рядом признаков: «**активностью; интенциональностью** (направленностью на предмет: сознание всегда – сознание чего-либо); **способностью к рефлексии, самонаблюдению** (осознание самого сознания), **мотивационно-ценностным характером; различной степенью** (уровнями) **ясности**» [57, с. 327], а также внутренним диалогизмом и социальным характером (включая опосредованность знаковыми, в том числе вербальными, и символическими структурами) [там же, с. 329].

Особенности понимания сознания заключаются в следующем: «1) сознание возникает, функционирует и развивается как компонент практической деятельности человека, то есть оно общественно по своей природе. Оно включено в эту деятельность и определяется взаимодействием между предметом и человеком, которое существует в практической деятельности. Активность сознания выражается в избирательности, целенаправленности, специфических характе-

ристиках сознания как процесса (акты сознания, их содержание, познавательные средства, цель и др.); 2) деятельность высокоорганизованной материи – мозга – является условием возникновения и развития человеческого сознания; 3) сознание предметно, то есть направлено на бытие. Познать, освоить предмет, раскрыть его сущность – в этом заключен смысл сознания); 4) сознание включает в себя не только отражение объективного мира, но и осознание человеком своей психической деятельности (самосознание). **Самосознание** определяется как «осознание человеком самого себя, своих физических сил и умственных способностей, поступков и действий, их мотивов и целей, своего отношения к внешнему миру, другим людям и самому себе. Самосознание имеет иерархию проявления от низшего самочувствия через самопознание до высшего – самоотношения, объективирующихся в самоконтроле и саморегуляции своего поведения» [105, с. 684]; 5) сознание не сводимо ни к мышлению, ни к актам самосознания, а охватывает как абстрагирующую деятельность мышления, так и продуктивное воображение. Сознание включает также **интуицию, эмоции, волю, совесть** и т.д. **Сознание**, следовательно, есть **совокупность психических функций** человека... 6) Сознание находит свое материальное воплощение в языке. Материализуясь в нем, продукты деятельности сознания могут быть переданы последующим поколениям. Сознание воплощается и в предметах культуры – продуктах труда, произведениях искусства и пр.; 7) наряду с теоретическим отражением действительности сознание включает в себя и ценностные установки личности, ее социальные ориентации и др.; 8) формы общественного сознания – наука, искусство, мораль и т.д. – несводимы к индивидуальному сознанию; 9) функция сознания заключается в ориентации человека в окружающей действительности, а также в том, чтобы через ее отображение способствовать преобразованию реального мира [56, с. 312-313].

«Сознание любого индивида уникально, но не произвольно – оно обусловливается внешними по отношению к сознанию и независимыми от него факторами (прежде всего структурами той социальной системы, в которой существует индивид) [57, с. 327].

Сознание неправомерно отождествлялось с какой-либо психической функцией (например, с вниманием или мышлением). До настоящего времени не обнаружены характеристики сознания, по которым его можно было бы изучать известными психологии методами (например, измерять в определенные единицы времени, сравнивать за определенные отрезки времени). Для анализа сознания важны идеи:

- Канта И. – о наличии *устойчивых, инвариантных структур, схем сознания, накладывающихся на непрерывно меняющийся поток сенсорной, поступающей от органов чувств, информации и организующих его определенным образом;*

- Гегеля – о том, что *структуры сознания имеют социокультурный характер, они формировались филогенетически в ходе истории человечества под влиянием надиндивидуальных социальных структур, сложившихся в процессе совместной деятельности.*

В отечественной психологии имеет место общее представление об онтогенетическом формировании сознания. В соответствии с ним формирование структуры сознания индивида происходит в раннем онтогенезе благодаря **присвоению** ребенком **структур такой деятельности**, как **общение со взрослым**. Принципиальная возможность подобного присвоения формируется на базе филогенетического (исторического) развития. «**Структура совместной деятельности порождает структуру сознания**, определяя его основные свойства....» [57, с. 327-329].

В «Словаре-справочнике по педагогике», как и в ряде других современных педагогических словарей, **сознание** определяется как «человеческая способность идеального воспроизведения действительности в мышлении. Одно из основных понятий социологии, психологии и философии, которое рассматривает сознание как осознанное бытие, как свойство высокоорганизованной материи, как субъективный образ объективного мира, как идеальное в противоположность материальному и в единстве с ним». Причем, выделяется два смысла сознания, где под более узким смыслом понимается «...высшая форма психического отражения, свойственная общественно развитому человеку и связанная с речью, идеальная сторона целеполагающей трудовой деятельности» [56, с. 352]. Сознание формируется на основе и в процессе общественной практики и выступает в индивидуальной (личной), групповой и общественной формах.

Одним из видов сознания является **моральное сознание**, которое определяется как одна из **форм общественного сознания, отражающая социальное бытие людей**. Нравственное (моральное) сознание фиксирует в себе исторически изменяющиеся и развивающиеся **моральные отношения** и представляет собой **субъективную сторону нравственности**. Так как мораль предписывает определенные поступки в качестве человеческого долга, то в моральных представлениях объективная общественная необходимость, потребности человека выражаются в виде идеи о должном. Специфически нравственное обоснование моральной формы осознания людьми общественной необходимости следующее – поступки должны совершаться постольку, поскольку они представляют собой благо, добро и предпочтительны перед всеми другими возможными поступками. То есть, нравственное сознание рассматривает явления и поступки не с точки зрения их причинной обусловленности, а через призму их достоинства, ценности. Нравственность предоставляет человеку *выбор между добром и злом, который он должен совершить не в силу неизбежной необходимости, а по своему собственному признанию этой необходимости*. Соответственно моральное сознание оценивает действия людей и общественные явления – не объясняет их происхождение, а лишь выражает свое положительное или отрицательное отношение к ним, осуждая или одобряя их. Важнейшая особенность **морального сознания** – предписательно-оценочное отношение к действительности и деятельности человека. Моральное сознание имеет особую, ограниченную сферу действия – оно способно направлять поступки людей лишь постольку, поскольку перед ними раскрывается возможность свободного выбора. В основном это область индивидуального поведения. Исторически моральное соз-

вание имело внутренне противоречивый характер – с одной стороны выражало устремления и желания масс, а с другой, эти желания часто приводили к результату, противоречащему интересам самих же масс. Содержание моральных требований и понятий исторически изменяется в зависимости от социальных условий. При этом сохраняются неизменными некоторые общие отличительные черты морального сознания в целом и его простейшего элемента – морального требования. Это – **нормативность, безличность, всеобщность и универсальность** оценок и предписаний нравственности. Относительно стабильна **структура морального сознания – система определенных понятий, в которых выражаются те или иные представления**. Каждая достаточно развитая система нравственности содержит такие элементы, как **нормы**, объединяющиеся в **кодекс, представления** о моральных качествах, оценки, нравственный и общественный **идеалы, принципы, понятия добра и зла, справедливости** и др., которые находятся между собой в определенных связях и зависимостях [107, с. 313-315].

Нравственное сознание, в отличие от морального сознания, является активным процессом отражения человеком своих нравственных отношений, состояний. «Субъективной движущей силой развития нравственного сознания является нравственное мышление – процесс постоянного накопления и осмысления нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, осуществление ответственных выборов. Нравственное переживание, мучения совести порождаются единством чувственных состояний, отраженных в сознании, и их осмыслением, оценкой, нравственным мышлением. Нравственность личности складывается из субъективно освоенных моральных принципов, которыми она руководствуется в системе отношений и постоянно пульсирующего нравственного мышления. Нравственные чувства, сознание и мышление – основа и стимул проявления нравственной воли. Нравственность человека проявляется в сознательном следовании нравственным принципам и в привычных формах нравственного поведения» [80, с. 37].

Структура морального сознания определяет особую **логику морального языка**, которая применяется между людьми при обосновании различных моральных представлений и решении конкретных нравственных проблем. «Язык в материальной форме передает знания, мысли людей, служит воплощением явлений сознания. При помощи слова человек обозначает свои впечатления, отдает себе в них отчет, осознает их. Благодаря сознанию человек намечает более или менее отдаленные цели своей деятельности, регулирует свое поведение, влияет на поведение других людей» [105, с. 352].

Моральный язык – логический аппарат рассуждения, элементами которого являются моральные **суждения и термины**. Любая форма морального сознания или отдельный акт его деятельности могут быть выражены с помощью соответствующих суждений. Посредством соответствующих суждений выражаются **моральные нормы, принципы, идеалы**, а также **смысл человеческих чувств** [107].

К видам моральных суждений относят:

- *предписательные* – «Люди должны говорить правду»;
- *предписательные*, в которых высказывается нравственное требование другому человеку – «Ты должна помочь своему другу»;
- *оценочные* – «Честность есть добро», «Это действие – злодеяние» (моральные термины (добро, зло, должен) выполняют здесь роль логических сказуемых (предикатов));
- *предписательно-оценочные* – «То, что я совершил, – дурно; я не должен был так поступать»;
- *дефинитивные*, в которых дается определение какого-то морального термина – «Добро есть то, что отвечает интересам человека и общества» (моральный термин является подлежащим (субъектом суждения));
- *дефинитивные*, в которых раскрывается смысл нравственного понятия (что такое добро, что такое долг), например, чувство долга – «Я должен выполнить данное мной обещание» [там же];

Различают **психологическую и речевую форму**, в которой выступает тот или иной акт **морального сознания**, от его **логической формы**, наиболее точно выражающей его смысловое содержание. В повседневной форме обыденного **морального сознания** логические формы морального языка используются часто стихийно, неосознанно переплетаясь с эмоциональными формами. Моральный язык в чистом виде – логическое выражение **нравственного мышления** [там же, с. 421-422].

Исследование морального языка возможно на основе анализа моральных отношений и природы нравственных требований, специфика и формы которых определяют структуру как **морального сознания**, так и его языка.

Нравственное сознание может быть определено через деятельность определенных категорий людей, например, **нравственное сознание педагога** – «особая форма нормативно-оценочного отражения нравственных отношений педагога с окружающими людьми в ходе его профессиональной деятельности» [50, с. 92].

В качестве структурно-содержательных этических единиц при анализе понятия «нравственное сознание» выступают такие понятия, как «моральная норма», «моральные ценности», «нравственная культура» и др. Понятие «нравственное сознание» обнаруживает тесную увязку и сопряженность с данными понятиями, которая, прежде всего, обнаруживается во взаимопроникновении их структур. На раскрытии содержательных особенностей данного взаимопроникновения остановимся подробнее ниже.

Моральная норма, являясь одной из наиболее простых форм **нравственного требования**, выступает в виде элемента моральных отношений, а также в форме **морального сознания**. **Моральная норма** – «...это норма поведения, обычай, постоянно воспроизводимый в однотипных поступках множества людей как нравственный закон, обязательный для каждого человека в отдельности» [107, с. 211]. Для человека ее обязующая сила основана на воздействии

практически выраженной воли общества – массового примера, общественного мнения, власти коллективной привычки, дисциплины, проявляющихся в *нравах*. Моральное требование, выраженное в виде норм, отражается в **моральном сознании** в виде **правил, заповедей**. Моральным сознанием нравственная норма формулируется как повеление, обращенное ко всем людям, которое они должны неукоснительно выполнять в различных случаях (например, христианские заповеди). Многие из моральных норм, выработанных человечеством в ходе истории, сохраняют значение и в современном обществе, выступая в качестве общечеловеческих.

Сами по себе нормы не служат исчерпывающим руководством в моральной деятельности (например, моральная норма «Не убий» не может применяться во всех случаях без исключения). Истинная нравственность предполагает соблюдение норм на уровне внутренней потребности человека и приобретает форму **склонностей, привычек**, реализуемых без внешнего и внутреннего принуждения» [там же, с. 212].

Понятие **«моральные ценности»** также вплетается в содержательную основу понятия **«нравственное сознание»**. Моральные ценности – одна из форм проявления моральных отношений общества.

Под ценностями понимаются, во-первых, **нравственное значение**, достоинство личности (группы лиц, коллектива) и ее поступков, нравственные характеристики общественных институтов; во-вторых, **ценностные представления**, относящиеся к области морального сознания, – **моральные нормы, принципы, идеалы, понятия добра и зла, справедливости, счастья**. Моральная ценность (положительная или отрицательная) – действие, отвечающее нравственным требованиям, представляет собой добро, а противоречащее им – зло.

Представления морального сознания являются разновидностью духовных ценностей. Можно выделить ценностную сторону идеалов, принципов, понятий добра и зла, так как в них выражено деятельностно-заинтересованное отношение людей к действительности. В них содержатся: **моральное требование** (пожелание, чтобы нечто было осуществлено); **оценка морального значения** существующих или имевших место явлений. Понятие добра является критерием оценки самых разнообразных человеческих поступков. Идеал также выступает в качестве конечной цели моральной деятельности людей и является основой оценки существующей действительности.

В моральном сознании связь с практической деятельностью людей выражена достаточно отчетливо. Ценностная сторона нравственного сознания, выражающая деятельностно-заинтересованное отношение людей к миру, служит объяснением того, что мораль в истории философии часто называли «практическим сознанием» в отличие от теоретического, якобы, созерцательно-незаинтересованного. Моральные **представления**, отражающие интересы и потребности определенных социальных групп, относятся к идеологии общества. Наряду с этим в моральных ценностях присутствует также общечеловеческий элемент [там же, с. 374-376].

Понятие **«нравственное сознание»** связано с понятием **«нравственная культура личности»**, которое определяется как «степень восприятия индивидом нравственного сознания и культуры общества; показатель того, насколько глубоко и органично требования нравственности воплотились в поступках человека благодаря формирующему влиянию на него общества» [там же, с. 213]. Под воздействием жизненного опыта, воспитания, искусства, средств этического воздействия в сознании и поведении человека аккумулируются достижения нравственной культуры общества.

В формировании нравственной культуры личности соединяются конкретный опыт личности с опытом общественной морали. Нравственная культура личности является программой, включающей опыт человечества, помогающий поступать нравственно в традиционных ситуациях, а также **творческие элементы сознания** – нравственный разум, интуицию, способствующие принятию морального решения в проблемных ситуациях.

Нравственная культура личности – целостная система элементов, охватывающая:

- культуру **этического мышления** (**«способность морального суждения»**), умение пользоваться **этическим знанием**, различать **добро и зло**, применять **нравственные нормы** к особенностям сложившейся ситуации и т. д.);
- культуру чувств, способности человека к **«моральному резонансу»**, сочувствию, сопереживанию;
- культуру поведения, отражающую конкретный образ осуществления в моральной практике помыслов и чувств, степень их превращения в повседневную норму поступка;
- этикет как уровень приверженности правилам, регламентирующим форму, манеры поведения личности в общении.

Нравственная культура личности предполагает знание общих **моральных принципов**, способность превратить их в прочувствованные **убеждения**, умение применять нормы поведения, находить адекватную им форму поступка.

Высшим уровнем нравственной культуры личности считается **«нравственная мудрость»**, предполагающая активность жизненной позиции личности [там же, с. 213-214].

Целый ряд понятий, таких, как «моральное решение», «моральный выбор», «моральная оценка», «моральная санкция», «моральные отношения», можно отнести к процедурно-деятельностной составляющей морального сознания.

Процедурой **морального сознания**, а также интеллектуальной фазой **морального выбора** является **моральное решение**. Посредством морального решения человек осуществляет выбор поступка, отдавая предпочтение определенным нравственным ценностям. Этапами процедуры морального решения являются: анализ моральной ситуации, выявление ее проблемности, сравнение возможных вариантов поступка, оценка последствий, принятие решения. В процедуре морального решения *«участвуют такие механизмы этического сознания, как рассудок, разум, интуиция»*. Успешно выполняя свои функции при

решении сравнительно **несложных моральных задач** (действие по шаблону, следование устойчивой схеме достижения результата), рассудок уступает место разуму, способному к творческому решению. Таким образом, нравственный опыт индивида помогает ему ориентироваться в таких ситуациях, когда новизна и противоречивость обстоятельств неподвластны стереотипному мышлению. В ситуации, не дающей достаточной информации для принятия решения и в то же время требующей максимальной скорости в предпочтении какого-либо варианта поступка, в процедуру решения включается **нравственная интуиция**» [там же, с. 285]. Перечисленные механизмы этического сознания дополняют друг друга.

Сознательность предпочтения определенной линии поведения или конкретного варианта поступка, когда человек самостоятельно должен принять моральное решение в пользу одного из них и нередко вопреки др., отражает понятие «**моральный выбор**». Это **акт моральной деятельности**, отражающий степень нравственной свободы личности и общества [там же, с. 47-48].

Наиболее отчетливо моральный выбор проявляется в конфликтной ситуации, при столкновении интересов личности и общества (личная склонность и долг), собственных и чужих интересов (эгоизма и альтруизма) или когда вступают в противоречие различные **моральные требования**.

Конфликты и необходимость морального выбора возникают при столкновении различных **ценностей и норм**, которые обусловлены социальными противоречиями, несогласованностью разных обязанностей, непродуманными действиями отдельных лиц или случайными обстоятельствами. Моральные требования, предъявляемые к лицу, находящемуся в ситуации выбора, предполагают учет последствий принимаемого решения и повелевают предпочесть выбор, имеющий результатом минимум зла и максимум добра.

Имеют место различные точки зрения на проблему морального выбора – от придания значения моральному содержанию выбранного поступка до экзистенциального признания лишь самостоятельности самого морального выбора, «аутентичности» действия, совершаемого без учета общественных норм [там же, с. 47-48].

Близкими по значению являются входящие в структуру понятия «нравственное сознание» понятия «моральная оценка» и «моральная санкция».

Моральная оценка представляет собой одобрение или осуждение **моральным сознанием** явлений социальной действительности. При этом моральное сознание устанавливает соответствие или несоответствие поступка, мотива или поведения, черт характера личности, социального образа жизни определенным моральным требованиям. Оценка обосновывается или опровергается посредством **моральных представлений** – нравственных качеств, принципов, идеалов, понятий добра и зла и посредством анализа социальных последствий поступков. Моральная оценка может выступать в виде похвалы, порицания, согласия, критики, проявлений симпатии и неприязни, любви и ненависти, а также в виде различных действий, эмоций. Моральная самооценка определяется в большой степени нравственными чувствами (совесть, гордость, стыд, раскаяние

и др.). Разные формы оценки могут заключать в себе идентичное смысловое содержание, определяя то или иное явление как проявление добра или зла [там же, с. 240-241].

Моральная санкция выступает в качестве подтверждения нравственных требований посредством одобрения или осуждения уже совершенных поступков людей или общественных явлений. Санкции представляют собой различные способы воздаяния, поощрения и наказания. Связь понятия «санкция» с понятием «моральное сознание» проявляется в следующем. «Оценивая какой-либо поступок как добро, **моральное сознание** тем самым предписывает ... совершать подобные поступки в дальнейшем. И наоборот, отрицательная оценка означает нравственный запрет на подобные поступки в будущем. ...Каждый человек, поскольку он обладает моральным сознанием, способен *оценивать* поступки окружающих и свои собственные. Авторитет моральной санкции основывается не на должностном или социальном положении человека, производящего оценку, а на его **сознательности**...» [там же, с. 296].

Моральные отношения представляют собой особый вид общественных отношений, совокупность зависимостей и связей, возникающих у людей в процессе их нравственной деятельности. Их содержание различается в зависимости от того, по отношению к кому человек имеет обязанности и какого они рода (обязанности трудиться, верности своей стране и др.). Выделяются моральные отношения людей по роду их деятельности (профессиональная этика), участию в различных областях общественной жизни (нравственность труда, нравственность быта и др.), по отношению к находящимся на особом положении членам общества (детям, престарелым и др.) и к людям, с которыми человек находится в особых отношениях (любовь, дружба и др.).

По форме моральные отношения различаются в зависимости от того, как выступает перед человеком **нравственное требование**. Оно может быть выражено в виде единичного предписания (например, совершить определенный поступок в конкретной ситуации); оно может повелевать всем людям совершать определенные действия в сходных ситуациях (моральная норма); предписывать постоянно культивировать в себе **моральные качества**, строить свой образ жизни в соответствии с общими **нравственными принципами**, достигать личного совершенства (**идеал**). Эти требования преломляются в личностных формах морального отношения (долг, нравственная ответственность, честь, достоинство, совесть).

В процессе совместной деятельности люди вступают в различные связи, подчиняются общественной дисциплине, следуют установившимся обычаям, традициям, нравам, привычкам, взаимно оценивают поступки (**санкция**), подают пример, воздействуют на поступки окружающих силой своего морального авторитета. Чем в большей степени человек способен самостоятельно контролировать и направлять свои действия, чем выше его **сознательность**, тем в большей мере он является самодеятельным субъектом. Конкретные случаи содержания, сфер и форм отношений моральных рассматриваются в различных

категориях этики и находят отражение в соответствующих формах **морального сознания** [там же, с. 236-238].

К основному ореолу понятий, характеризующих нравственное сознание, примыкает ряд некоторых смежных понятий. Так, например, проблема **причинности**, экстраполируясь на мораль, связывается с решением ряда вопросов: существует ли объективное основание нравственных требований, определяется ли их содержание условиями, находящимися за пределами **морального сознания**, или же самим этим **сознанием**; как совместить детерминизм со способностью человека делать моральный выбор и с его ответственностью за совершенные поступки? Социальная необходимость отражается в **моральном сознании** посредством идеи долженствования, цели, которую человек должен осуществить, а не просто как причина, действующая вне его воли [там же, с. 270-271].

Сознательность – высшая форма развития **совести**. Она означает выбор человеком поступков и жизненной цели на основе **понимания** действительного общественного **смысла нравственных требований**, коренных интересов людей, знания социально-исторических законов. Сознательность может выступать в виде глубоко укоренившихся в психике чувств, склонностей и привычек [там же, с. 315-316]. Применительно к педагогическому процессу **сознательность** – «**атрибут и свойство личности**, определяемое умением, способностью правильно разобраться в окружающей действительности» [106, с. 353]. Одним из проявлений сознательности является «...успешное применение знаний на практике, умение анализировать явления жизни...» [там же, с. 353]. В процессе применения усвоенных знаний, в практической деятельности достигается наиболее глубокое их осознание и формирование ценных личностных качеств человека.

Нравственное сознание создает основу для формирования **мировоззрения** – *системы обобщенных взглядов* на объективный мир и место человека в нем, на отношение людей к окружающей действительности и самим себе, а также обусловленные этими взглядами их **убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности**. В основе мировоззрения лежит миропонимание, то есть совокупность определенных знаний о мире [50, с. 86].

Рассмотрение вопроса о диалектике понятий «сознание» и «нравственное сознание» невозможно без подробного анализа понятий «нравственность» и «мораль».

Анализ современных словарных и других источников показывает полифоничность и мозаичность терминологического поля этики. Понятия «моральный» и «нравственный» часто используются в различных текстах научного и методического характера как синонимы, хотя имеются оттеночные значения этих понятий, которые мы отметим ниже.

Как известно, понятия «мораль» и «нравственность» в педагогике, этике, философии часто трактуются как тождественные. Иногда в этих понятиях выделяется специфика, и тогда категория морали формулируется как «нравственность, совокупность норм и принципов поведения человека по отношению к обществу и другим людям», а термин нравственность как «система внутренних

прав человека, основанных на гуманистических ценностях» приобретая, таким образом, оттенок субъектности [там же, с. 92].

Обнаруживается отсутствие единства во взглядах авторов на определение самого понятия «мораль». В одних словарных изданиях **мораль** (лат. *moralis* – нравственный; *mores* – нравы) определяется как «нравственность, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений; один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм», где «...нравственные нормы получают идейное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.д. В отличие от права, исполнение требований морали санкционируется лишь формами духовного воздействия (общественной оценки, одобрения или осуждения)» [6, с. 755].

В других источниках мораль отождествляется с нормами, принципами, правилами поведения людей, а также с самим человеческим поведением (мотивами поступков, результатом деятельности), чувствами, сужениями, в которых «выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и с общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом)» [56, с. 191].

Как отмечает С.А. Козлова, «мораль – это традиционная содержательная форма общественного сознания и отношений между людьми, одобряемая и поддерживаемая групповым, классовым, общенародным общественным мнением. Мораль определяется характером общественных отношений. Она содержит в себе общепринятые *нормы, правила, законы, заповеди, табу, запреты*, которые с раннего детства внушаются растущему человеку. Мораль, как и право, представляет собой *способ общественного принуждения* человека к определенным формам и нормам поведения. Мораль обеспечивает приспособление ребенка к условиям общественной жизни, удерживает его в рамках общепринятых норм и правил поведения» [49, с. 17].

Некоторые авторы трактуют мораль как «предмет изучения этики; общественный институт, выполняющий функцию регулирования поведения человека ... во всех без исключения сферах его общественной жизни [56, с. 439], некоторые – как «нравственность, совокупность норм и принципов поведения человека по отношению к обществу и др. людям; древнейшая форма общественного сознания; социальный институт, выполняющий функции регулирования поведения человека», где «...нравственные нормы получают идейное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.д.» [48, с. 87-88]. Мораль выступает в качестве «основы содержания нравственного воспитания личности» [там же].

Мораль выполняет функцию согласования действий людей в обществе в совокупную массовую деятельность, регуляции поведения человека во всех без исключения сферах его общественной жизни – в труде и быту, в политике и науке, в семье и общественных местах, хотя и играет в них неодинаковую роль (нравственность труда, профессиональная этика, нравственность быта, брачно-семейная мораль) [107, с. 182-186].

Мораль предполагает определенное содержание поведения, то, как принято поступать, – нравы [105, с. 439-440].

В морали выделяются **идеологическая сторона** в виде морального **сознания** и практическая сторона в виде моральных отношений. Также к морали относят нравственную оценку явлений общественной жизни, рассматривающихся как выражение интересов людей (например, социальная справедливость и несправедливость).

Регуляция взаимоотношений людей посредством морали выражается в том, что, руководствуясь моральными нормами, личность тем самым способствует жизнедеятельности общества. Общество, в свою очередь, поддерживая и распространяя ту или иную мораль, формирует личность в соответствии со своим идеалом. Мораль поддерживается силой общественного мнения и обычно соблюдается в силу убеждения. Мораль оформляется в различных заповедях, принципах, предписывающих, как следует поступать. Мораль как форма общественного сознания является порождением общественных отношений и, в конечном счете, определяется общественным бытием, материальными условиями жизни людей. Она обладает относительной самостоятельностью: в нее включается все ценное из моральных взглядов прошлого, а также она оказывает влияние на общественно-исторический процесс через сложившиеся отношения людей. В морали отражается целостное понимание смысла жизни, места и роли человека в обществе и т.д. [56, с. 191-193].

С возникновением классового общества мораль стала классовой, отражающей интересы, идеалы, образ жизни тех или иных классов (например, принципы и нормы коммунистической морали сформулированы в моральном кодексе строителя коммунизма: коллективизм, коммунистическое отношение к труду, забота о сохранении и умножении общественной собственности, патриотизм и интернационализм и др.) Каждая классовая мораль содержит элементы общечеловеческой морали, наследуемые последующими поколениями [там же, с. 191-193].

Обычаи и традиции, общественное мнение, воспитание – все эти формы общественного воздействия на поведение отдельных людей хотя и связаны с моралью, не относятся к ней целиком. Простейшие из этих форм – нормы – обосновываются как разумные и целесообразные посредством более сложных форм сознания – моральных принципов, идеалов, понятий добра и зла и пр., которые объединяются в систему воззрений на предназначение и смысл жизни человека.

Роль сознания в нравственности особенно велика. Каждый поступок, линия поведения или образ жизни в целом могут быть мотивированы и оценены. Моральные требования, предъявляемые к людям, контроль за их выполнением осуществляются средствами духовного воздействия – через чувство долга, которое каждый человек должен осознать, сделать мотивом своего поведения, а также через оценку и самооценку поступков.

Ответственность в морали, в отличие от права, имеет не материальный, а идеальный, духовный характер (поощрение и наказание). Опираясь на выработанные обществом нравственные представления, усваивая их, человек может в той или иной мере самостоятельно регулировать свое поведение и судить о мо-

ральном значении всего происходящего вокруг него. Таким образом, в морали человек выступает не только как объект общественного контроля, но и как самодетельная личность (субъект), обладающая своим собственным самосознанием – убеждениями, чувствами, склонностями, совестью. Следовательно, мораль складывается из особым образом мотивированных деятельности и поступков людей, их моральных отношений и характерного для нравственности способа поведения.

Нравственная деятельность и отношения отражаются и закрепляются в моральном сознании.

Моральное сознание – «одна из форм общественного сознания, являющаяся, как и другие его формы, отражением социального бытия людей и, в первую очередь, производственных отношений. Нравственное сознание фиксирует в себе исторически изменяющиеся и развивающиеся моральные отношения, представляет собой субъективную сторону нравственности» [103, с. 313]. Структура морального сознания – «...система определенных понятий, в которых выражаются те или иные представления» [там же, с. 315].

Единство всех этих сторон определяет природу и специфику морали. Между сторонами морали могут возникать противоречия – всегда существует несоответствие между требованиями, предъявляемыми к людям, и тем, как они ведут себя. Это несоответствие проявляется либо в отдельных отклонениях от моральных норм, либо принимает всеобщий характер (например, в периоды кризиса определенной общественно-экономической формации).

Критерий морали состоит в степени ее соответствия требованиям общественного прогресса. В развитии морали наблюдается, как уже было отмечено, определенная преемственность, отражающая исторический прогресс общечеловеческой культуры, а также общность условий социальной жизни в различные исторические эпохи и разных социальных групп (общечеловеческое и классовое в нравственности).

Понятия морали постоянно совершенствовались. «В морали, как и во всех других областях жизни, в конечном счете, происходил прогресс, который выражался в росте личного достоинства человека, его самосознания, во все большей гуманизации принципов морали [56, с. 193]. Понятие «**нравственного прогресса**» предполагает, что:

- при смене одних форм морали другими в целом постепенно возрастает мера **человечности** в отношениях между людьми;
- более глубокий смысл приобретает понятие справедливости, в котором подразумеваются все новые стороны равенства людей;
- возрастает роль личности в общественном процессе регулирования поведения;
- возрастание меры гуманности в отношениях между людьми расширяет сферу действия нравственности в жизни общества;
- постепенно сужается сфера права и возрастает роль нравственного начала в повседневной жизнедеятельности людей [107, с. 182-186].

Известно, что мораль выступает как основа содержания нравственного воспитания личности [106, с. 214]. Понятия «добро» и «зло» являются этическими категориями, которые в обобщенной форме отражают противоположные значения морали и составляют исходную содержательную базу социально-нравственного воспитания личности. Рассмотрим подробнее содержание данных категорий.

Дефиниция «**добро**» отражает «...положительные нравственные значения явлений общественной и личной жизни человека в их отношении к идеалу» [там же, с. 90]. Добро – «одно из наиболее общих понятий морального сознания и одна из важнейших категорий этики. Вместе со своей противоположностью – злом – добро является наиболее обобщенной формой разграничения и противопоставления нравственного и безнравственного, имеющего положительное и отрицательное моральное значение, того, что отвечает содержанию требований нравственности, и того, что противоречит им. В понятии «добро» люди выражают свои наиболее общие интересы, устремления, пожелания и надежды на будущее, выступающие в виде абстрактной моральной идеи о том, что должно быть и что заслуживает одобрения. С помощью идеи добра люди оценивают социальную практику и действия отдельных лиц [107, с. 73]. В зависимости от того, что оценивается (поступок, моральное качество личности, взаимоотношения или социальная деятельность людей и т.д.), добро приобретает форму более конкретных понятий – благодеяние, добродетель, справедливость и т.д.

«В обыденном сознании содержание понятия «добро» помимо моральных явлений включает и другие положительные ценности, которые отождествляются с благом, обозначают приятное, целесообразное, отвечающее интересам тех или иных социальных групп» [106, с. 90].

Понятие **зло** является наиболее общим понятием морального сознания, категорией этики, содержащей отрицательные нравственные значения общественной и личной жизни человека: 1) негативное состояние личности (страдание, болезнь, смерть, нищета, униженность); 2) силы, вызывающие это состояние, – природные стихии, общественные условия, качества и поступки людей. В узком смысле моральное зло характеризует отрицательные действия, производимые неразвитой или преступной человеческой волей, а также свойства и отношения людей, противоречащие принятым обществом нравственным идеалам и ценностям. Формами проявления морального зла являются пережитки, примитивизм, извращенность, эгоизм и конформизм, цинизм, ханжество, жестокость, разврат, враждебность, безразличие, зависть к другому человеку [там же, с. 112]. То есть, зло «представляет собой понятие морального сознания, которое служит наиболее обобщенным выражением представлений о безнравственном, противоречащем требованиям морали, заслуживающем осуждения, а также общей абстрактной характеристикой отрицательных моральных качеств» [107, с. 91]. Моральное зло отличается от социального зла. Социальное зло является более широким понятием, которое охватывает всю совокупность явлений, противоречащих интересам и жизненным потребностям человека, группы, общества, препятствующих общественному прогрессу. Моральное зло служит

характеристикой общественных явлений лишь постольку, поскольку эти явления рассматриваются моральным сознанием как проявление воли определенного лица или группы лиц, отступление от должного и поскольку их можно вменить кому-либо в вину и воспретить. Обычно как моральное зло рассматриваются отрицательные поступки людей. «Первоначальным источником морального зла является социальное зло, так как именно общественные условия жизни людей определяют типичные для данного общества формы поведения» [там же, с. 92].

Нравственность в педагогической литературе определяется как «1) особая **форма общественного сознания** и вид общественных отношений, один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простых норм или традиции нравственные нормы получают обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.д.; 2) система внутренних прав человека, основанная на гуманистических ценностях доброты, справедливости, порядочности, сочувствия, готовности прийти на помощь» [50, с. 92]. Под **нравственностью** также понимают «1) внутренние (духовные и душевные) качества человека, основанные на идеалах добра, справедливости, долга, чести и т.п., которые проявляются в отношении к людям и природе; 2) совокупность норм, правил поведения человека в обществе и природе, определяемые этими качествами» [7, с. 659]. Отождествляя нравственность с моралью, некоторые авторы понимают под **нравственностью (моралью)** «совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения, стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность [105, с. 495].

Но в истории этики нравственность не всегда трактовалась как синоним морали. Иногда она рассматривалась как нечто отличное от морали. Так, например, Гегель понятию нравственность придавал более высокий смысл.

В советской этике наряду с отождествлением понятий морали и нравственности существовали точки зрения, согласно которым: 1) «...**мораль – форма сознания, а нравственность – область практических поступков, обычаев, нравов**»; 2) «...**мораль – это регуляция поведения** посредством строго фиксированных норм, внешнего психологического принуждения и контроля, групповых критериев, общественного мнения» [107, с. 215-216]. **Нравственность** же понималась как сфера нравственной свободы личности, когда общественные и общечеловеческие требования совпадают с внутренними мотивами, область самодеятельности и творчества человека, внутреннего самопринуждения благодаря личной **сознательности**, переходящего в склонность и спонтанное побуждение творить добро» [107, с. 216].

Некоторые социологи (Дюркгейм Э.) также отмечают нетождественность понятий «мораль» и «нравственность». Он пишет: «Не нужно смешивать **мораль** (la morale) и **нравственность** (la moralite). **Нравственность** равнозначна **способу, которым применяется мораль**. То же самое относится к религии» [30, с. 24].

Таким образом, нравственное в отличие от морального всегда соотносится со сферой личного, субъективного. «**Нравственность** в отличие от морали – это личные интеллектуально-эмоциональные убеждения, вырабатываемые самостоятельно, определяющие направленность личности, духовный облик, образ жизни, поведение человека» [49, с. 18].

Понятие **нравственности** тесно увязано с понятием **нравственного идеала**, которое есть – «совершенный образец, к которому стремится человек в своем нравственном развитии» [105, с. 495], а также с понятием **нравы**, которое определяется как «обычай, имеющие **нравственное значение** (ценность), поддерживаемые в обществе посредством моральных отношений или, наоборот, представляющие собой часто встречающиеся отступления от требований нравственности» [107, с. 216]. Нравы получают идейное обоснование в **представлениях** о том, как должно поступать. Понятие «нравы» близко к понятию «нормы поведения». Им пользуются при описании и моральной оценке бытующих в том или ином обществе норм поведения.

Нравы «повседневно воспроизводятся в жизни общества силой массовой привычки, властью общепризнанной и поддерживаемой дисциплины, общественного мнения. Выполнение каждым **моральных требований** контролируется всеми. Причем авторитет того или иного человека в вопросах нравственности не связан с какими-либо официальными полномочиями, реальной властью или общественным положением, а является духовным авторитетом. Он зависит от того, насколько правильно этот человек понимает **смысл моральных требований** и выполняет их [там же, с. 182-186].

Развитие нравственного сознания ребенка-дошкольника является, в числе прочего, результатом развития его потребностей. Как известно, **потребность** (в психологии) – состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его осуществления и развития, и выступающее источником его развития. Среди разнообразных потребностей человека выделяется группа социальных потребностей (по классификации П.В. Симонова), включающих потребности принадлежать к социальной группе (общности) и занимать в этой группе определенной (не обязательно лидирующее место), пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви. Среди социальных потребностей особо выделяют **потребность следовать нормам**, принятым в данном обществе, без которой существование социальных систем оказалось бы вообще невозможным; 3) **идеальные потребности познания окружающего мира и своего места в нем, познания смысла и назначения существования на земле** как путем присвоения уже имеющихся культурных ценностей, так и путем открытия совершенно нового, неизвестного предшествующим поколениям [105, с. 605-607].

Таким образом, нравственное сознание ребенка «вырастает», в первую очередь, из социальной потребности особого рода – **потребности в одобрении**. А процесс развития ребенка предполагает овладение нормами жизни в обществе в процессе познания мира и самого себя.

Анализ вышеприведенных дефиниций позволяет сформулировать понятие **«начала нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста»**. Являясь особой формой нормативно-оценочного отражения нравственных отношений человека с окружающими людьми в процессе его жизни и деятельности, **нравственное сознание**, по нашему мнению, отражает *динамическое равновесие структур сознания и накладывающих на них постоянно меняющихся потоков информации нравственного содержания, обеспечивающее социально-нравственную адаптацию и нравственно-ценное поведение в обществе*.

Вследствие вышеуказанного, **нравственное сознание** ребенка можно определить и охарактеризовать как *целостное образование, свойство личности, являющееся результатом деятельности мозга и нравственной деятельности, отношений, интегрирующее в себе систему значений и смыслов и обладающее возрастной и индивидуальной специфичностью*.

Следовательно, в работе педагога по формированию нравственного сознания одно из значимых мест отводится прояснению значений и актуализации личностных смыслов с учетом этой специфичности на основе организации нравственно-ценной деятельности.

Термин **«начала»** определяется в современной словарной литературе как: 1) «основные положения, принципы чего-либо (какой-либо науки, учения, теории); 2) исходная точка, грань чего-либо, имеющего протяжение; пространство, примыкающее к этой точке, грани (противоположное: конец); 3) первый момент, первый период чего-либо, протекающего во времени, первая стадия какого-либо действия, развитие какого-либо явления; 4) источник, основная причина чего-либо, проявляющаяся в наиболее характерных признаках, чертах (гуманное начало)» [7, с. 608].

Таким образом, вышеприведенные дефиниции позволяют подразумевать под «началами нравственного сознания дошкольников» *первый этап особой формы нормативно-оценочного отражения ребенком нравственных отношений человека с окружающими людьми в процессе его жизни и деятельности* и считать наполнением этого понятия *совокупность нравственных знаний и отношений ребенка к соблюдению или нарушению нравственных норм, заключающихся в этих знаниях и приобретающих для него личностный смысл*.

Вопросы и задания

- Раскройте содержание следующих понятий: «сознание», «моральное сознание», «нравственное сознание», «начала нравственного сознания».
- Каковы свойства сознания?
- Сделайте сравнительный анализ понятий «мораль» и «нравственность».
- Каковы структурные составляющие понятия «нравственное сознание»?
- Каково содержание понятия «формирование начал нравственного сознания детей»?
- Какой комплекс этических категорий увязывается с понятием «нравственное сознание»?

• *Дайте определение понятия «нравственный (моральный) выбор». Приведите примеры ситуаций морального выбора.*

• *Раскройте содержание основных понятий морали и этики «добро» и «зло». Назовите пары основных противоположных понятий, определяющих содержание этических категорий добра и зла.*

• *Назовите основные: а) нравственные чувства (высшие), б) нравственные мотивы, в) понятия морали и этики.*

1.2. Особенности нравственного развития в периоде старшего дошкольного детства

Возможности для организации педагогической работы по формированию начал нравственного сознания в старшем дошкольном и младшем школьном детстве обусловлены спецификой этих возрастных категорий.

В психологии широко известна теория становления морального сознания детей Колберга Л. Он продолжил эксперименты Пиаже Ж. по выявлению моральных суждений и этических представлений детей. Детям предлагалось оценить поступки героев рассказов и обосновать свои суждения. Результаты эксперимента показали, что дети различных возрастных категорий по-разному решают нравственные проблемы. Например, маленькие дети считают ребенка, случайно разбившего несколько чашек, более виноватым и «более испорченным», чем другого, разбившего только одну чашку, но злонамеренно. Старшие дети, особенно после 9-10 лет, оценивают эту ситуацию, ориентируясь не только на результат действий, но и на мотивы, скрывающиеся за поступком. Экспериментальный материал позволил Колбергу Л. выделить шесть стадий развития морального сознания детей, объединяющихся в три уровня.

Первый – *доморальный уровень*, характеризующийся тем, что нормы морали для ребенка представляют собой нечто внешнее, и он выполняет правила, установленные взрослыми, из чисто эгоистических соображений. Первоначально ребенок ориентируется на наказание и ведет себя «хорошо», чтобы его избежать (I стадия). Затем начинает ориентироваться и на поощрение и ожидает получить за свои правильные действия похвалу или награду (II стадия). Второй уровень – *конвенциональная мораль (конвенция – договоренность, соглашение)*. Источник моральных предписаний для ребенка остается внешним. Но он уже стремится вести себя определенным образом из потребности в одобрении, в поддержании хороших отношений со значимыми для него людьми. Ориентация в поведении на оправдание ожиданий и одобрение других характерна для III стадии, а на авторитет – для IV. Этой ориентацией определяется неустойчивость поведения и зависимость ребенка от внешних влияний. *Автономная мораль* характерна для третьего уровня, на котором нормы и принципы морали становятся собственным достоянием личности, а поступки определяются не внешним давлением или авторитетом, а совестью. Сначала появляется ориентация на принципы общественного благополучия, демократические законы, принятые на себя перед обществом обязательства (V стадия), потом – на общечеловеческие этические принципы (VI стадия).

Все дошкольники и большинство семилетних детей (примерно 70%), по мнению Колберга, находятся на доморальном уровне развития, который, являясь низшим уровнем развития морального сознания, сохраняется у 30% детей и в десятилетнем возрасте, а у 10% детей даже в 13-16 лет. Многие дети, как отмечает Колберг, к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, то есть им присуща конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда активно происходит становление логических форм мышления. Однако становления формально-логических операций недостаточно; даже интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали, и только 10% подростков поднимаются до высшего уровня морального сознания [140].

Колберг отмечает, что дети разного возраста по-разному организуют свое поведение в соответствии со своими этическими представлениями о правилах поведения. Вести себя правильно, по мнению ребенка, – это:

- 4 года – вести себя как хочется; вести себя правильно, чтобы получить награду и избежать наказания;
- 5-6 лет – делать то, что велят взрослые, чтобы избежать неприятностей;
- 6-8 лет – вести себя с другими так, как они ко мне относятся, чтобы «не упустить своего»;
- 8-12 лет – отвечать ожиданиям других, доставлять им удовольствие, чтобы обо мне хорошо думали и другие, и я сам;
- с 12 лет – удовлетворять общественным требованиям, чтобы способствовать стабильности общества, быть настоящим гражданином [140].

Следует отметить, что индивидуальные различия в моральном сознании детей весьма значительны, а возрастные границы в его развитии весьма приблизительны. Кроме того, этапы в развитии морального сознания были установлены Колбергом на основе моральных суждений детей, а не их реального поведения, которые могут существенно различаться. Ребенок может знать, как правильно себя вести, но по какой-то причине поступать иначе. Хотя в ряде исследований были показаны различные виды взаимозависимостей между уровнем моральных суждений и реальным нравственным поведением. В некоторых из них, в частности, предполагается, что дети в большей степени, чем взрослые, подчиняют свое поведение усвоенным этическим принципам [60].

Традиционно в отечественной дошкольной педагогике и детской психологии принято считать, что особенно сензитивен для морального развития возраст 6-8 лет. Возможности морального развития в этом возрасте часто недооцениваются, между тем детям уже 7-го года жизни доступно полноценное моральное поведение, т.е. соблюдение норм при отсутствии внешнего контроля и принуждения вопреки собственным желаниям и интересам. У многих детей этого возраста складываются внутренние механизмы, позволяющие удерживаться от соблазна нарушить норму и делать правильный моральный выбор.

Дошкольное детство является важнейшим этапом в формировании личности, в освоении ребенком окружающего мира и взаимоотношений между людьми. Исключительность этого возрастного периода заключается в необычайно высоких темпах постижения детьми окружающего мира, большой эмоциональности и восприимчивости к усвоению образцов поведения.

В конце дошкольного детства в общем психологическом развитии ребенка, в том числе в моральном, происходят существенные сдвиги. Они заключаются, как отмечают Леонтьев А.Н., Божович Л.И., Костюк Г.С., Якобсон С.Г., Морева Г.И., в том, что, прежде всего, происходит интенсивное развитие мотивационной сферы, которая вызывает соответствующие побуждения ребенка. Происходит интенсивный процесс взаимодействия и соподчинения мотивов (Леонтьев А.Н., Божович Л.И.). «Только в дошкольном возрасте, - отмечала Божович Л.И., - ...начинает возникать соподчинение мотивов, основанное на сознательном принятом намерении, то есть на доминировании такого рода мотивов, которые способны побуждать деятельность ребенка вопреки существующим у него непосредственным желанием» [5, с. 235]. Этому способствует усиление активности самого ребенка, развитие осознанности, самостоятельности всех форм его поведения.

Как отмечает Божович Л.И., в дошкольном возрасте (особенно в среднем и старшем) можно говорить о проявлении умения принимать решения и действовать в соответствии с ними. Одним из первоначальных мотивов, побуждающих ребенка, по мнению автора, к моральному поведению, является одобрение взрослых, а затем дошкольник может поступать нравственно в соответствии с представленным в зачаточной форме чувством долга. Чувство долга является основным моральным мотивом. Моральные же мотивы, как отмечает Божович Л.И., представляют собой качественно новый тип поведения [Там же].

В детском возрасте мотивом может стать собственное слово, данное взрослому. В некоторых исследованиях (Матюшина Н.М. и др.) отмечается, что уже у детей в возрасте от трех до пяти лет «собственное слово» имеет не меньшее ограничительное значение, чем запрет взрослого (хотя и меньшее, чем поощрение и наказание), а в пять-семь лет «собственное слово» по силе воздействия уступает лишь поощрительной награде. Более значимыми становятся мотивы общественного содержания (достижение успеха для всех, а не для себя лично), а также мотивы, связанные не только с оценкой взрослого, но и с самооценкой.

В дошкольном детстве начинают формироваться общественные мотивы поведения. В их формировании важную роль, по мнению Костюка Г.С., играет осознание детьми значения выполняемых ими поручений, а также организация их совместной деятельности, направленной на удовлетворение нужд коллектива и коллективное обсуждение ее результатов [52].

Исследованиями и практикой доказано, что при благоприятных педагогических условиях уже к семи годам достаточно четко прослеживается направленность личности как важнейший показатель ее нравственного развития (Леонтьев А.Н., Божович Л.И., Запорожец А.В.).

Направленность – избирательная активность человека в его отношениях и деятельности. Якобсон П.М. определяет направленность как сложное образование, которое очерчивает особенности тенденций поведения человека, определяющих его облик по отношению к другим людям, к себе, к своему будущему и т.д. Направленность проявляется в доминирующих мотивах поведения, интересах и позиции по отношению к обществу, к другим людям, к себе и т.д. [135].

В нравственной характеристике личности принято выделять два вида направленности: индивидуалистическую и коллективистическую, или общественную. В дошкольном возрасте, как свидетельствуют авторы (Козлова С.А., Гуркина А.П.), возможно формирование такой системы мотивов, в которой преобладает их коллективистическая направленность [45; 26].

В дошкольном возрасте, как отмечает С.А. Козлова, общественная направленность – это доминирующие коллективистические мотивы поведения, наличие интереса к общественной жизни и желание быть похожим на взрослых. Наиболее высокие формы социального поведения наблюдаются у детей с развитой ориентировкой на других детей, на их нужды и интересы, с умением предвосхищать последствия собственного поведения. Как отмечают психологи, это возраст четырех-пяти лет [45].

По данным лаборатории дошкольного воспитания Института общего образования Министерства общего и профессионального образования России, в дошкольном детстве появляется возможность идти от замысла к его воплощению, от мысли – к ситуации; формируется произвольность действий и поступков; возникают первые этические инстанции, т.е., процесс усвоения образцов поведения, связанных с оценкой со стороны взрослого; возникает личностный тип поведения, то есть опосредованный ориентировочными образцами, содержанием которых является отношение взрослых к предметам и друг к другу; взрослый со своим отношением к вещам и другим людям присутствует опосредованно, через роль в игре; в старшем дошкольном возрасте появляется возможность устанавливать причинно-следственные связи и отношения; эмоциональное отношение детей этого возраста не просто совпадает с моральной оценкой, но и подчиняется ей и ею обосновывается; с 4-5 лет начинают формироваться моральные понятия.

В исследовании Крайновой Л.В. указывается на факты проявления старшими дошкольниками не только индивидуальной, но и групповой нравственной активности, содержание которой составляет: готовность объединиться со сверстниками в отстаивании справедливого мнения или выразить недовольство поступком кого-либо из участников совместной деятельности, проявить требовательность к тем, кто не принимал участия в общем деле [53].

Якобсон С.Г. пишет: «Примерно с четырех лет дети осведомлены о многих моральных предписаниях. Они знают, что следует говорить правду, нужно помогать другим, нельзя обижать слабых, игрушками и лакомствами надо делиться и т.п. И мы думаем, что если ребенок знает норму, он всегда одобрит ее соблюдение и осудит нарушение. Но в действительности это далеко не так. Разумеется, если мы в лоб спросим дошкольника, хорошо или плохо говорить

правду, то вряд ли встретим маленького циника, который сознательно предпочтет ложь. Но значит ли это, что, сталкиваясь в жизни с разными поступками других, в первую очередь сверстников, дети способны правильно оценить их именно с моральной точки зрения. Увы, не способны. Дело в том, что их знания нередко являются повторением того, что считают окружающие, и не отражают подлинного отношения детей к подобным действиям» [75, с. 9-10]. Подлинное отношение к нормам нравственности выявляется в ситуациях рассказа о детях, один из которых соблюдает норму (делит конфеты и игрушки поровну), а другой нарушает ее (берет себе больше). В исследовании Якобсон С.Г. было выявлено, что многим детям нравятся оба персонажа – один, потому что «честный, всем поровну дал», другой, потому что «молодец, себе больше хочет». Подобные ответы дети давали при оценке поступка либо «хорошего и правильного», либо как «плохого и неправильного». Например, сверстник нашел деньги на мороженое и вслед за этим встретил их владельца, спрашивающего про пропажу. Почти все дети считают, что «плохо и неправильно» утаить находку, но «хорошо и правильно» будет вернуть только часть денег или купить мороженое и поделить его. То есть хорошим и правильным для ребенка является такой поступок, когда соблюдение нормы сочетается с собственными интересами. В исследовании Якобсон С.Г. было выявлено также, что подобным образом многие дети считают, что несправедливым является такое деление каких-либо вещей, когда им самим достается меньше, чем всем остальным. Если меньше достается другим, это не так уж плохо. «Таким образом, - пишет Якобсон С.Г., - даже когда речь идет о ситуациях, в которых оказались другие, отношение детей к соблюдению и нарушению нормы не столь однозначно и определено, как их знания» [там же, с. 11].

Особенностью морального сознания старших дошкольников, по данным ряда исследований, является расхождение между знанием норм и личным отношением к их соблюдению и нарушению. То есть, если поступок другого отражается на личных интересах ребенка, то в этом случае этот поступок большинством детей оценивается в зависимости от этих интересов, а не от его объективной моральной ценности (по данным лаборатории дошкольного воспитания Института общего образования Министерства общего и профессионального образования России). Поэтому развитию способности к правильной моральной оценке других способствует педагогическая работа по формированию у детей личного отрицательного отношения, искреннего осуждения фактов нарушения норм и одобрения фактов бескорыстного соблюдения этих же норм.

Следует отметить, что различные научные позиции, взгляды исследователей на развитие мыслительной деятельности дошкольников и младших школьников, уровень развития процессов обобщения, позволяющий ребенку правильно воспринимать и оценивать ту или иную нравственную ситуацию, осложняют полноценное видение общей панорамы возможностей нравственно-оценочной деятельности детей. Причина здесь, видимо, заключается в том, с каких позиций оценивать «степень сложности» предлагаемых для анализа нравственно-ценных ситуаций. Несмотря на это, можно говорить о феномене в

развитии нравственного сознания на этапе старшего дошкольного – младшего школьного детства, проявляющемся в ряде специфических особенностей:

- изменении характера развития начал нравственного сознания детей – от его прояснения (в дошкольном детстве) до развертывания (в младшем школьном детстве);

- характерном для этого возраста относительно низком уровне развития процессов обобщения при наличии высокой способности к аккумуляции огромного количества информации, большого числа фактов в области взаимоотношений людей;

- высокой потребности ребенка в общении, установлении разного рода контактов с детьми и взрослыми, положительной оценке, одобрении со стороны взрослых и признании сверстниками;

- быстрых темпах развития в целом (в том числе и социально-нравственного) и в то же время, в индивидуально-различных сроках созревания (интеллектуального, эмоционального и др.) у разных детей;

- определенной «привязке» детей к моральным ценностям, традициям, установкам и ментальности семьи, различиях в социально-бытовых условиях развития и др.

На этапе дошкольного детства для ребенка продолжают оставаться значимыми демонстрируемые в ближайшем окружении образцы поведения, а вступление его в школьную жизнь с чрезвычайно высоким статусом учителя не мешает сохранению актуальности авторитета родителей. Это дает возможность достижению достаточной результативности процесса нравственного воспитания, осуществляемого совместными усилиями школы и семьи.

Исследования последних лет (Поддьяков Н.Н.) показывают, что при анализе психических процессов детей, в частности, процессов нравственного развития важное место отводится изучению специфических закономерностей развития неопределенных, проблемных знаний, которые позволяют разрабатывать принципиально новые подходы к исследованию детского мышления и, в целом, движущих сил психического развития ребенка [86].

Между 6-8 годами жизни наиболее интенсивно происходит процесс осознания нравственных категорий, становление нравственных понятий на основе складывающихся в систему ранее накопленных представлений. Именно в этом возрасте, как отмечает Поддьяков Н.Н., часть ранее смутных, малоосознанных, случайных представлений переходит в категорию осознаваемых, что позволяет говорить о возможности усвоения нравственных понятий не только (как достаточно долго считалось в отечественной дошкольной педагогике) в их узкоутилитарном, прикладном смысле, но и в общечеловеческом, фундаментальном смысле [там же].

Таким образом, ребенок может реализовать себя как существо, обладающее не просто сознанием, а сознанием рефлексивным, абстрагирующим и идеализирующим. Это позволяет говорить как об обновлении, уточнении, расширении и систематизации информационного поля содержания нравственного

воспитания в целом и формирования начал нравственного сознания детей в частности, так и о разработке соответствующего педагогического инструментария.

Вопросы и задания

- *Раскройте основные возможности нравственного развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (6 – 7-й год жизни).*
- *Кем из психологов изучены и раскрыты особенности нравственного развития в раннем онтогенезе?*
- *Раскройте основные психологические особенности нравственного развития в дошкольном и младшем школьном детстве.*
- *Каких педагогов вы можете назвать в числе наиболее известных исследователей проблемы нравственного воспитания детей-дошкольников?*
- *Почему формирование начал нравственного сознания необходимо начинать с самых ранних этапов развития ребенка?*
- *Почему период 6-7-го года жизни является наиболее сензитивным к усвоению моральных норм, правил поведения, нравственных представлений, понятий?*

1.3. Исследования проблемы формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни в отечественной психолого-педагогической науке

Формирование начал нравственного сознания детей осуществляется в общем русле процесса нравственного воспитания. Остановимся на характеристике терминов, «нравственное развитие», «нравственное воспитание», «моральное воспитание», «социально-нравственное воспитание», «формирование» и др., так как без должного их осмысления невозможно организовать подлинно современный, отвечающий настоящему этапу развития педагогики процесс формирования начал нравственного сознания развивающейся личности ребенка.

Под «нравственным развитием» некоторые авторы понимают «формирование у детей «нравственной шкалы отношений», с помощью которой можно «измерить» свои и чужие поступки с общечеловеческих позиций добра и зла и не только оценить, но и подчинить свое поведение нравственным нормам» [129, с. 4].

«Нравственное воспитание – процесс формирования моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения. основополагающая базовая категория нравственного воспитания – понятие нравственного чувства (постоянного эмоционального ощущения, переживания, реальных нравственных отношений и взаимодействий)» [80, с. 37].

Результативность «нравственного воспитания детей зависит от характера субъективного нравственного пространства, в котором они живут. В него входят отношения и общение в коллективе, семье, с друзьями, родителями, учителями, отношение к себе, к природе, к внешнему миру, труду, образу жизни, к общественным требованиям. «Педагогу необходимо путем организации отно-

шений и деятельности детей свести до минимума стихийные влияния в зоне нравственного пространства и взаимодействия. В случае успеха управление взаимодействиями в субъективном нравственном пространстве детей превращается в действенный механизм качественного преобразования их личности» [там же, с. 37].

«Нравственное воспитание – активный жизненный процесс отношений, взаимодействий, деятельности, общения и преодоления противоречий. Это – процесс постоянных и систематических решений, выборов волевых действий в пользу моральных норм, процесс самоопределения и самоуправления в соответствии с ними. Результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность. Она материализуется в общественно ценных свойствах и качествах личности, проявляется в отношениях, деятельности, общении. Нравственное воспитание эффективно тогда, когда его следствием становится нравственное самовоспитание (целенаправленное воздействие индивида на самого себя с целью выработки желаемых черт характера) и самосовершенствование (процесс углубления общего нравственного состояния личности, возвышение всего образа жизни, поднятия его на ступень более высокого качества). Нравственность формируется не на словесных или деятельностных мероприятиях, а в повседневных отношениях и сложностях жизни, в которых ребенку приходится разбираться, делать выбор, принимать решения и совершать поступки. Специфика целей нравственного воспитания определяется господствующими общественными отношениями и духовными ценностями. Цель воспитания – формирование нравственно устойчивой, цельной личности» [там же, с. 37].

Процесс нравственного воспитания отличается специфичностью. Данная специфика обусловлена: а) его содержанием – общественной моралью и необходимостью внедрения норм общественного нравственного сознания в индивидуальное сознание и поведение каждого ребенка; б) своеобразием его целей, содержания, проявления нравственной воспитанности или невоспитанности, организации и диагностики; в) включенностью в процесс других видов воспитания (умственного, трудового, гражданского, эстетического, физического, экономического, правового, экологического, антиалкогольного воспитания и др.), в которых педагог использует нравственные аспекты любых видов детской деятельности, жизненных отношений, получая возможность эффективного управления этим процессом.

Как отмечает Козлова С.А., термин «нравственное воспитание» по-разному интерпретировался и иногда подменялся понятием «моральное воспитание», «духовное воспитание» [77, с. 6]. Козлова С.А. отмечает, что в последнее время преимущественно используется словосочетание «социальное воспитание» и практически не встречается в педагогических публикациях, программах дошкольного образования термин «воспитание нравственное». Между тем, он имеет специфическое содержание, неадекватное другим понятиям [там же]. Козлова С.А. пишет: «Значение понятия «социальное воспитание» шире: социально все, что касается человека, живущего в обществе себе подобных. Понятие «духовное воспитание» (иногда употребляется в качестве синонима «рели-

гиозное воспитание») также равнозначно понятию «воспитание нравственное». Под духовностью подразумевается наличие, по меньшей мере, двух важных потребностей; идеальной – познание смысла жизни и социально – служение людям. Наконец, «моральное воспитание». На наш взгляд, этого термина недостаточно, когда речь идет о развивающейся личности. Мораль, как известно, - общественное явление, включающее в себя нормы и правила, определяющие и ограничивающие поведение человека в конкретном обществе, в конкретной ситуации развития. Когда речь идет о *моральном воспитании*, предполагается, что дети должны усвоить нормы и правила поведения в обществе. Но для формирования человеческой личности важно, чтобы мораль была не только усвоена личностью, но и определяла ее образ жизни. Если мы ограничиваемся моральным воспитанием, то появляется опасность формализма, фарисейства, несоответствия поведения внутренним убеждениям. В этом смысле термин «нравственное воспитание» шире и полнее, так как предполагает осознание личностью своей ответственности за себя и других. Термин «нравственное развитие» употребляется, когда речь идет о процессе и результатах, о динамике поступательных изменений в сфере нравственности человека. Показателями нравственного развития являются появившиеся представления о морали, нравственные мотивы поведения и отношений, нравственные чувства и как высший результат – нравственные качества» [77, с. 8].

Современная концепция нравственного воспитания, по мнению Козловой С.А., пока не сложилась, она не имеет определенной, законченной, ясно выраженной позиции, а анализ современной системы воспитания в нашей стране свидетельствует о том, что цели ставятся демократические, а реализуются они все еще авторитарно [Там же].

Термин «формировать» (лат. – *formare*) определяется как «1) образовывать, оставлять; 2) придавать чему-либо какую-либо форму, вид, законченность; порождать» [104, с. 549], а термин «формирование» - как «придание определенной формы» [6, с. 1288], «...законченности...» [7, с. 1430]. В педагогическом смысле понятие «формирование личности» определяется как «вид развития личности; изменение психологической динамической функциональной структуры личности, но главным образом ее содержания, под влиянием внешних воздействий. Формирование личности имеет несколько видов, каждый из которых специфичен для определенного ее иерархического уровня: тренировка, упражнение, обучение и воспитание. Обобщенным видом формирования личности, специфичным для формирования способностей, является психологическая подготовка и психологическая мобилизация. Различают стихийное и целенаправленное формирование личности» [105, с. 417].

Таким образом, содержание термина *формирование*, применительно к началам нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста, можно рассматривать как ***педагогический процесс поступательного качественного изменения начал нравственного сознания личности ребенка в процессе его взаимодействия с социальной средой.***

Исследования отечественной дошкольной педагогики в области нравственного воспитания распространяются на все его сферы – эмотивную, когнитивную, конативную, хотя обнаруживается отсутствие стройной системы, представляющей базовые, исходные позиции, которые четко структурировали бы общее синтетическое поле достижений науки, выразительно и выпукло увязывали бы изыскания теории, накопления и осмысления практики воспитания. Это осложняет изучение проблемы формирования начал нравственного сознания детей и вместе с тем поднимает рейтинг ее ценности.

Методологические основы проблемы формирования начал нравственного сознания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста определяются в русле ряда исходных положений и ведущих идей философских учений, современных концепций воспитания и подходов к воспитанию:

- философского учения о единичном, особенном и общем (Платон, Гоббс Т., Кампанелла Т., Локк Дж., Моор Т., Руссо Ж.-Ж. и др.);
- теории социализации личности (Абульханова-Славская К.А., Буева Л.П., Голованова Н.Ф., Конникова Т.Е., Мальковская Т.Н. и др.);
- концепции дошкольного детства, теория целостного развития ребенка (Венгер Л.А., Выготский Л.С., Давыдов В.В., Запорожец А.В., Маралов В.Г., Ситаров В.А., Эльконин Д.Б. и др.);
- системного подхода к построению воспитательного процесса (Блауберг И.В., Брушлинский А.В., Каган М.С., Логинова В.И., Сластенин В.А. и др.);
- деятельностного подхода в воспитании (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Слободчиков В.И. и др.);
- личностно-ориентированного подхода в воспитательной деятельности (Бондаревская Е.В., Газман О.С., Гусинский Э.Н., Сериков В.В., Турчанинов Ю.И., Якиманская И.С. и др.).

Проблема морального сознания освещалась в ряде наук в различных ракурсах. В философии она рассматривается как проблема: 1) онтологии взаимодействия рыночно-экономического и этического сознания (Баранова Н.А.); 2) диалектики взаимосвязи политического и нравственного сознания (Лавренко О.В.), правового и морального сознания в процессе коммунистического воспитания (Тулаев В.М.); 3) соотношения социального и биологического в формировании морального сознания (Иванов М.Ю.), индивидуального и общественного в моральном сознании (Скляр В.А.), морального сознания, нравственной деятельности и поведения личности (Эйнгорн Н.К.), элементов нравственного и эстетического сознания (Завьялов Л.Д.); 4) взаимодействия морального сознания и этических воззрений (Кобляков В.П.), политического и морального сознания в развитом социалистическом обществе (Бронский М.В.); 5) диалектики исторического развития классового и общечеловеческого в нравственном сознании (Глушко Н.М., Молочко В.А.); 6) морально-правовых суждений и развития морального сознания в разных культурах (Николаева О.П.). Философами также изучались мировоззренческие аспекты морального сознания (Грушевская С., Георгиев Д.И.); роль культуры в развитии нравственного сознания

(Калинников С.Л.) и системы ценностных ориентаций морального сознания в регуляции поведения личности (Пороховская Т.И.), а также роль знаний в формировании нравственного сознания личности (Тундыков Ю.Н.), пути развития социалистического нравственного сознания в условиях перестройки (Ротарь М.В.). Различные аспекты изучения проблемы морального сознания рассматривались также в работах Апресян Р.Г., Богдановой О.А., Гумницкого Г.Н., Гусейнова А.А., Давиташвили В.В., Ерохиной Л.Д., Иголь Е.Л., Лушина Е.Л., Николаичева Б.О., Титова В.А., Ушаковой К.В. и др.

В советский период под руководством Н.К. Крупской была разработана концепция воспитания, основанная на развитии у детей гуманных чувств и отношений, коллективизма, трудолюбия, любви к Родине. Основное внимание в соответствии с данной концепцией уделялось организации коллективных форм жизни детей, с учетом возрастных и личностных особенностей каждого ребенка. Основные направления в концепции воспитания долгое время сохранялись в советской дошкольной педагогике, но наполняемость ее компонентов претерпела изменения: акцентирование общественного характера воспитания, воспитание коллективизма (воспитание для коллектива, через коллектив). В 50 – 80-е годы XX века целенаправленные исследования в области нравственного воспитания дошкольников возглавили: Жуковская Р.И., Левин-Щирин Ф.С., Менджеричская Д.В., Нечаева В.Г., Радина Е.И., Пенъевская Л.А., Маркова Т.А., Усова А.П., Борисова З.Н., Булатова А.В., Воронова В.Я., Кондратова В.В., Буре Р.С., Козлова С.А., Година Г.Н., Виноградова А.М., Виноградова Н.Ф., Шатова А.Д., Загик Л.В., Дзинтере Д.О., Богомолова М.И., Сулова Э.К., Сергеева Д.В., Мчелидзе Н.Б., Анциферова А.А., Артемова Л.В., Бабаева Т.И. и др.

В 80-90 гг. XX в. продолжили изучение проблемы нравственного воспитания Ерофеева Т.И., Григоренко Г.И., Шишлова Е.В., Княжева И.М., Гришина Г.Н., Артамонова О.В., Шахманова А.Ш., Бабунова Е.С., Давидович В.Н., Сушкова И.В. и др. Возможности воспитания гуманных чувств и отношений изучались по ряду направлений:

- воспитание отношения к взрослым, к сверстникам, к животным и растениям;
- изучение отдельных компонентов гуманных взаимоотношений: сопереживание, сочувствие, отзывчивость (Пенъевская Л.А., Виноградова А.М.);
- роль средств воспитания гуманных чувств и отношений: художественной литературы (Виноградова А.М., Стрелкова Л.П.), изобразительного искусства (Компанцева Л.В.);
- роль различных видов деятельности: игры (Жуковская Р.И., Лидак Л.И. др.), труда (Буре Р.С., Нечаева В.Г. и др.), художественной деятельности (Пантелеев Г.Н.).

Исследование проблемы воспитания коллективизма предполагало изучение возможностей воспитания у детей в различных видах деятельности: ответственности (Климова К.А.), взаимопомощи (Пенъевская Л.А., Козлова С.А., Мирзаабдуллаева М., Сушкова И.В.), дружеских отношений (Маркова Т.А., Булатова А.В.) и др.

Патриотическому и интернациональному воспитанию посвящены исследования Богомоловой М.И., Виноградской Н.Ф., Жуковской Р.И., Козловой С.А., Левин-Щириной Ф.С., Сусловой Э.К. и др.

Трудолюбие и отношение детей к труду изучалось в направлении определения содержания детского труда и возможностей овладения детьми трудовой деятельностью (Нечаева В.Г., Неверович Я.З., Лаунер И.), определения видов и форм организации этой деятельности (Борисова З.Н., Буре Р.С., Година Г.Н., Шатова А.Д. и др.), а также воспитания в труде нравственных качеств личности (Година Г.Н., Сергеева Д.В. и др.).

В конце 80-90 гг. XX в., как отмечает Козлова С.А., изменяются взгляды на нравственное воспитание. Практически исчезает интерес исследователей к проблеме нравственного воспитания, термин «нравственное воспитание» неоправданно исчезает из содержания некоторых образовательных программ или используется как составляющая термина «социально-нравственное воспитание». Меняется взгляд на патриотическое и интернациональное воспитание – на первый план выдвигается приобщение детей к национальному искусству, к народным традициям, формирование доброжелательного отношения к людям всей нашей планеты. Интерес к проблеме трудового воспитания снижается, уступая место экономическому воспитанию. Все большее внимание уделяется личностному, индивидуальному развитию детей, а также ставится под сомнение целесообразность воспитания коллективизма [77, с. 9].

Дошкольное детство выступало материалом для изучения проблемы формирования нравственного сознания, как правило, лишь в рамках смежной тематики исследований. В отечественной дошкольной педагогике различные аспекты формирования нравственного сознания дошкольников рассматривались в той или иной мере в контексте изучения следующих традиционных (классических) направлений: роли знаний о социальной действительности и морали в нравственном воспитании детей (Козлова С.А., Неверович Я.З., Запорожец А.В., Поддъяков Н.Н. и др.); роли гуманных чувств в формировании морального облика ребенка (Владимирова Т.А., Запорожец А.В., Княжева И.А., Любина Г., Стрелкова Л.П., Улитко С.А. и др.); возможностей разных видов деятельности в формировании нравственных качеств, отношений (Буре Р.С., Крайнова Л.В., Давидович В.Н. и др.); положения ребенка в группе сверстников (Репина Т.А., Гостюхина О.М., Якобсон С.Г. и др.); значимости норм и правил в регуляции ребенком собственного поведения (Гаврилова Т.П., Ерофеева Т.И., Киянченко Е.А. и др.); воспитания культуры поведения (Петерина С.В., Курочкина И.Н., Нечаева В.Г. и др.).

Характеризуя данные направления, Буре Р.С. отмечает, что первое из них, связанное с изучением роли знаний о социальной действительности в нравственном воспитании дошкольников, представлено разработкой содержания знаний об отдельных сторонах социального окружения, о труде людей, о нормах морали и правилах поведения, обоснованием условий и методов, позволяющих формировать соответствующие представления, осознавать нравственную суть событий, справедливость правил и, тем самым, оказывать влияние на поведение

детей, побуждать к деятельности, в которой ребенок реализует возникающие у него отношения к окружающим, к труду (желание подражать, проявлять гуманное отношение к окружающим, выражать социальные чувства и др.) [17].

Другое направление связано, как отмечает Буре Р.С., с изучением роли гуманных чувств в формировании морального облика ребенка. Исследования показывают, что развитие сочувствия, сопереживания, отзывчивости побуждает детей к нравственным поступкам не под влиянием правил, а под влиянием гуманных чувств и сам поступок приобретает личностную значимость [там же].

Третья линия в исследованиях, выделенная Буре Р.С., – изучение возможностей разных видов деятельности в формировании нравственных качеств и отношений. Здесь обнаруживается несколько подходов. Анализу подвергаются: содержание игры, труда, деятельности на занятиях и др., процесс овладения компонентами деятельности. Разработаны методики педагогического руководства, позволяющие решать в деятельности задачи нравственного воспитания. Большое значение придавалось роли коллективной деятельности в воспитании взаимоотношений между детьми. Рассматривались особенности способов объединения участников, придающие деятельности коллективный характер, методы формирования умения жить среди сверстников, гуманного отношения к ним, социальной активности партнера, осознающего себя участником общего дела и потому небезразличного к затруднениям и ошибкам сверстника, признающего права каждого на удовлетворение своих интересов, что побуждает к совместным решениям. Основой разработки методики формирования детских взаимоотношений стала реализация идей Залогой В.П., Менджерицкой Д.В., Усовой А.П. о двух типах отношений, складывающихся в игре (ролевые и реальные) [там же].

Еще одно направление, обозначенное Буре Р.С., связано с изучением положения ребенка в обществе сверстников. Оно актуально в свете идеи гуманизации педагогического процесса в детском саду. Удовлетворение потребности каждого дошкольника в общении со сверстниками, в совместной с ними деятельности создает положительный микроклимат в группе, чему способствует стиль общения педагога с каждым, умение понять ребенка, помочь ему выйти из состояния эмоционального дискомфорта, наладить отношения со сверстниками. Во главу угла ставится вопрос об удовлетворении потребностей и интересов ребенка, которые признаются значимыми для всей группы, и его успехи положительно оцениваются сверстниками [там же].

В психологии развитие нравственного сознания рассматривалось через диалектику взаимосвязи категорий значения и личностного смысла (Божович Л.И., Леонтьев А.Н. и др.), развития представлений и понятий (Рубинштейн Л.С., Эльконин Д.Б. и др.), освоения детьми нормативного содержания морали (Неверович З.Я. и др.).

Содержание ряда докторских диссертаций позволяет говорить о том, что вопросы формирования нравственного сознания, не являясь предметом специального изучения, находят свое отражение в структуре исследовательского материала как важные, особо значимые, неотъемлемые характеристики развития

личности ребенка-дошкольника, а формирование начал нравственного сознания рассматривается как составляющая целостного процесса нравственного воспитания, становления нравственной культуры ребенка (Петерина С.В.), социального воспитания на культурно-исторических традициях (Купач Т.Ю.), гуманистического воспитания в процессе литературно-ролевой игры (Сергеичева Г.Г.), формирования основ категориального видения картины мира (Куликовская И.Э.), ознакомления с социальной действительностью (Козлова С.А.), особенностей построения образовательного процесса в разновозрастной группе детского сада (Герасимова Е.Н.) и др.

Различные аспекты формирования начал нравственного сознания ребенка-дошкольника, не являясь предметом исследований различных авторов, нашли свое отражение при рассмотрении ими отдельных конкретных вопросов нравственного воспитания.

Так, например, отдельные вопросы формирования нравственного сознания дошкольников затрагиваются в исследованиях, посвященных нравственному воспитанию детей в ходе организации их коллективной деятельности: игровой (Антонова Т.А., Блощицина Т.С., Булатова Р.А., Маркова Т.А., Менджеричка Д.В., Усова А.П. и др.), трудовой (Буре Р.С., Дзинтере Д.О., Загик Л.В., Левин-Ширина Ф.С., Шатова А.Д. и др.), продуктивной (Кричевский Р.Л., Рудовская И.А. и др.), учебной (Буре Р.С., Олонцева Г.Н. и др.), а также в процессе организации общения (Артемова Л.Б., Бронников И.Н., Година Г.Н., Маркова Т.А., Нечаева В.Г., Пенъевская Л.А. и др.). В данных исследованиях раскрываются возможности формирования нравственных представлений и понятий на основе усвоения детьми знаний о нормах и правилах поведения, установления положительных взаимоотношений, проявления разнообразных дружеских чувств, доброжелательных отношений со сверстниками, а также о способах различных нравственных проявлений: дружелюбия, товарищества, коллективизма, культуры общения и др.

Содержание нравственного сознания дошкольников выделяется при анализе различных понятий, рассматриваемых рядом исследователей, - взаимопомощи (Пенъевская Л.В.), вежливости (Дурандина Л.И.), уважительного поведения (Бордиченко Е.В.), коллективизма (Козлова С.А., Пониманская Т.И., Римбург Р.М.), дружеских взаимоотношений (Владимирова Т.А.), доброжелательных взаимоотношений (Ерофеева Т.И.), гуманных взаимоотношений (Пушмина В.П., Шишлова Е.Э.), культуры общения (Яницкая Е.Ю.) и др. Этими и другими авторами выделяется область конкретных знаний, которые должны усвоить дети в процессе воспитательной работы с ними.

Так, например, представления об инициативности в оказании посильной помощи, готовности к ней Бордиченко Е.В. рассматривает как составляющую уважительного поведения, Пушмина В.П. – как один из показателей гуманной направленности взаимоотношений детей в игре, а Козлова С.А. – как черту коллективизма [8; 95; 46].

Сведения о справедливости в форме способности критически относиться к нарушению правил окружающими включается Яницкой Е.Ю. в характеристи-

ку высокого уровня культуры общения у дошкольников, а Репиной Т.А. и Гостюхиной О.М. – в характеристику положительных взаимоотношений детей в игре [139; 99; 25].

Характеризуя взаимоотношения дошкольников, Владимирова Т.А., Пономанская Т.И., Пушмина В.П. как важный компонент отмечают наличие у детей знаний об умении считаться с интересами товарищей, согласовывать свои желания, намерения, замыслы с участниками деятельности [19; 88; 95].

Положительные взаимоотношения в дошкольном возрасте, по мнению Артемовой Л.В., Владимировой Т.А., Ерофеевой Т.И., характеризуются, помимо прочих важных составляющих, представлениями детей о чуткости и отзывчивости к переживаниям сверстников, об активном проявлении доброжелательности, стремлении отзываться на просьбу, делать что-то полезное для других, помогать товарищам, заботиться о них [2; 19; 35].

Артемова Л.В., Блощицина Т.С., Борщ Ж.В. включают знания детей о возможности научить другого тому, чему научился сам, в структуру положительных взаимоотношений детей в общении и игре [2; 4; 10].

Знания о способах оказания услуг взрослому, проявлении внимания к нему, заботы о нем, видах посильной помощи структурируют понятия «вежливость» (Дурандина Л.И.) и «уважительное поведение» (Бордиченко Е.В.) [29; 8].

Изучая проблему формирования нравственной активности детей в совместной со сверстниками продуктивной деятельности, Крайнова Л.В. в характеристику понятия «нравственная активность ребенка старшего дошкольного возраста» включает знания детей о нормах и правилах взаимоотношений, на основе которых у ребенка складывается: отношение ребенка к себе и своему труду, отношение к другим детям и их труду, а также действия, поступки и речевые воздействия на сверстников, направленные на изменение возникающих обстоятельств в интересах общего дела в морально оправданных формах [53].

Одновременное сосуществование в структуре нравственного сознания дошкольника «чувственной ткани», нравственных представлений и понятий, проявляющихся в нравственно-направленных действиях, нравственно-ценных поступках и поведении обуславливает необходимость рассмотрения вопроса об их соотношении.

На основе анализа воспитательной работы, осуществляемой в детском саду и семье и изучения поведения детей, Люблинской А.А. вскрыты причины, вызывающие противоречие между знанием, как нужно действовать, и самими действиями детей. Ею указывается, что знания, приобретаемые в процессе непосредственных наблюдений за поведением людей или опосредованно – через словесные разъяснения, удерживаются в памяти и сохраняются в форме образов, понятий или простых сведений. Люблинская А.А. отмечает также: «Память сохраняет и пережитые ребенком чувства. Если детям рассказывали о подвиге летчика, сражавшегося с пятью вражескими самолетами и победившего врага, у детей сохраняется образ смелого, мужественного, сильного человека. Этот образ, окрашенный чувством восхищения, гордости, вызывает у ребенка желание

тоже вступить в бой с врагом и выйти победителем. Но чтобы действительно поступать так же, как этот герой, недостаточно чувств и представлений. Необходима система привычек, таких, например, как ответственное выполнение приказа, поручения, привычка к целеустремленности в действиях, к быстрой ориентировке в конкретной, постоянно изменяющейся обстановке, привычка к быстрому, обдуманному и решительному действию и многих других (не говоря уже о владении множеством специальных навыков управления самолетом). Следовательно, в основе представлений и понятий о плохом и хорошем, о том, как не надо поступать, и в основе привычек поведения лежат разные механизмы. Это образы (отпечатки, слепки) людей, их поступков и каких-то качеств: смелость, лень и следы от пережитых чувств. В основе привычек лежит отработанный механизм действия. Без действия нет поведения» [68, с. 247].

Люблинской А.А. отмечалось, что в педагогической практике имеет место некоторая обособленность в формировании у ребенка этих двух механизмов, обеспечивающих высокий уровень нравственного поведения человека. Она писала: «Опыт знаний и переживаний и опыт действия формируются достаточно обособленно один от другого. Так, дети слушают о трудовых подвигах лучших людей страны, но вслед за этим им не приходится преодолевать трудности для выполнения к сроку и с высоким качеством коллективной работы. В лучшем случае, воспитатель ссылается на знакомый детям образ труженика, когда требует от них внимательно выполнить обязанности дежурного. Дети разучивают прекрасное стихотворение о бабушке или о маме. Они читают его в день 8 Марта, и часто воспитатель побуждает детей сделать маме что-то приятное. Это хорошо, но работы над формированием привычек, то есть превращения отдельного действия в стереотип, в потребность, нет. Она обрывается на первом акте. В результате стороны морального поведения – знания и привычки – формируются «уединенно» и составляют совершенно не согласованные между собой части жизненного опыта ребенка» [там же, с. 247-248]. Люблинская А.А. подчеркивала, что знания о моральных качествах, моральных требованиях, сообщаемых детям, как правило, представляют собой тщательно отобранные факты, примеры. Вместе с тем в повседневной практике общения со взрослыми и детьми ребенок часто сталкивается со сложными и часто противоречивыми фактами, разобраться в которых ему, дошкольнику, достаточно трудно: *«Слава поколотил Игоря, это очень плохо, но ведь Игорь над ним смеялся, когда Славе помазали нос зеленкой. А разве Славик виноват, что у него болячка на носу? Воспитательница хорошая, умеет все делать и с ребятами играет, а няня сказала, что она «вертихвостка». Может быть, правда, она плохая? Или няня просто так про нее говорит? Какой меркой надо мерить эти сложные человеческие поступки? Как применить знакомое правило в этих необычных обстоятельствах и условиях? Это оказывается для ребенка непосильной задачей»* [там же, с. 248].

Люблинской А.А. описано явление «переноса», позволяющее ребенку увидеть в частных случаях то общее, что он усваивает как моральное понятие даже в самой первоначальной форме. Она пишет: «Когда взрослый видит в

ложном товариществе проявление беспринципности как общего качества или в присвоении любого, даже совершенно бесценного предмета: карандаша, ручки, тетради – обман, нечестность, он пользуется обобщенными знаниями, то есть понятиями. Это значит, что зрелый человек знает существенные признаки этих понятий, умеет их выделить в любом жизненном случае, то есть абстрагировать от других мелких подробностей конкретного события, и сделать вывод на основе высоких форм обобщения. Такое оперирование лишь существенными признаками требует не только высокого уровня развития логического мышления, но и специальной его культуры. Начинать ее формирование надо в дошкольном возрасте» [там же, с. 248]. Препятствием для «переноса», по свидетельству Люблинской А.А., является постоянное расхождение формальных знаний, усваиваемых детьми в процессе воспитания, обучения и наблюдения за фактами повседневной жизни: «Обман и грусть, хитрость и жадность, неуважение к другим, осуждаемые теоретически, находят место в повседневном поведении взрослых, которые выступают для малыша как образец для подражания. Чему же надо следовать? И что глубже запечатлевается в памяти ребенка?» [68, с. 248-249].

В психолого-педагогической литературе широко представлены исследования, направленные на изучение возможностей усвоения детьми дошкольного возраста эталонно-нормативного содержания: образцов, норм, правил поведения и связанных с ними этических знаний, нравственных представлений и понятий, моральных суждений (Артемова Л.В., Виноградова А.М., Князева Л.П., Неверович Я.З., Пономаренко Т.А., Якобсон С.Г. и др.). В них подчеркивается, что в структуре морали взаимодействуют: нравственное сознание, нравственные чувства и нравственное поведение, органическая взаимосвязь которых определяет необходимость формирования единства нравственного сознания и поведения.

Исследования убедительно показывают, что отношение человека к окружающему миру, основанное на знаниях, должно реализовываться в действиях, поступках, поведении. Люблинская А.А. отмечала: «Воспитание привычек, тем более привычек нравственного поведения, составляет неотъемлемую часть нравственного воспитания. Она не восполняется знаниями, как бы полно, объемно и ярко эти знания ни были даны детям» [68, с. 249].

Вместе с тем постепенно формируемое нравственное сознание выступает регулятором поведения ребенка. Хотя, по мнению психологов, установить прямую связь между моральным сознанием и поведением пока не удастся.

Рассогласование между моральными представлениями и поведением ребенка отмечается в работах Субботского Е.В. и ряде других исследований, показывающих, что усвоение детьми нравственных знаний не приводит автоматически к росту нравственной активности [112]. Для этого, как отмечает Зайцева И.А., нравственные знания должны быть включены в практический опыт ребенка [37].

Как показывают исследования и педагогическая практика, обнаруживается некоторая односторонность в реализации задач нравственного воспитания,

связанная с расхождением реального поступка ребенка и формулируемой им нравственной нормой. Следовательно, педагогическая работа должна быть направлена на то, чтобы нравственные представления, знания правил поведения находили отражение в собственном поведении детей, в их деятельности, в активном отношении к окружающему (Петерина С.В., Тимошенко М.И., Бордиченко Е.В. и др.). Хотя не всегда и не в любом возрасте необходимо одновременное формирование и сознания и поведения (Крутецкий В.А.) [58]. По свидетельству Горбачевой В.С. и др., в дошкольном возрасте образование привычек несколько опережает осознание ребенком своих поступков [24]. Даже в младшем школьном возрасте возможно формирование привычек до того, как будет осознано их значение, в связи с чем педагогу иногда целесообразно идти от выработки у ребенка навыков и привычек поведения к нравственному их осознанию.

Недостаток отчетливых представлений о нормах и правилах поведения, о нравственных качествах ограничивает диапазон нравственных поступков ребенка. Некоторая опасность таится в том, что нравственные представления ребенка зачастую не соответствуют его нравственному поведению, образуется разрыв между «словом и делом», между суждениями и поведением. Важность наличия у детей четких моральных представлений подчеркивают Артемова Л.В., Ерофеева Т.И., Зайцева И.А., Козлова С.А., Каштанова Т.А., Нечаева В.Г., Пеньевская Л.А., Петерина С.В., Пониманская Т.И. и др. Положительные взаимоотношения со взрослыми Божович Л.И. рассматривает как основу для эмоционального благополучия ребенка. Поэтому ребенок постоянно, сознательно или несознательно стремится действовать согласно требованиям старших и постепенно усваивает те нормы, правила и оценки, которые от них идут. По данным исследования Кульчицкой Е.М., дети уже на 3 – 4-м году жизни под влиянием чувства, переживаний, связанных с похвалой или порицанием взрослого, могут изменять свое поведение, решаясь на определенный поступок [61].

В ряде исследований показано, что у некоторых дошкольников имеющиеся нравственные представления не оказывают должного влияния на взаимоотношения между детьми. Так, в исследовании Ерофеевой Т.И., выявляющем зависимость между имеющимися у ребенка нравственными представлениями и характером его реальных взаимоотношений, указывается, что дети, представления которых об этических правилах бедны, в большинстве случаев безразлично или отрицательно относятся к сверстникам. Но, с другой стороны, дети, которые, казалось бы, хорошо усвоили правила и нормы поведения, подчас не руководствуются ими в реальном поведении. Наиболее содержательными, как отмечает автор, являются представления детей об оказании помощи сверстникам, о честности в отношениях с ними. Труднее усваиваются правила об умении считаться с другими, о необходимости договариваться при распределении ролей, игрушек и пособий. Наибольшую трудность, как показало исследование Ерофеевой Т.И., представляет усвоение правил о необходимости проявления внимания и сочувствия к товарищам. Автор исследования предлагает следующее: знакомить детей не только с правилами-ограничителями, но и с правилами-

ми-побудителями, а также с образцами доброжелательных отношений; снимать излишнюю регламентацию в выборе способов поведения; показывать последствия доброжелательных поступков; создавать ситуации, в которых вступление ребенка во взаимоотношения со сверстниками становится неизбежным, а доброжелательный характер отношений сказывается на результате деятельности. В результате такой работы социально положительные, «знаемые» мотивы перерастают в реально действующие и побуждают детей к социально ценному поведению [35].

Нравственное воспитание происходит в деятельности, сами нравственные качества формируются в деятельности, и критерием нравственной воспитанности также является деятельность. Такова сущность деятельностного подхода к формированию нравственной сферы личности, основные положения которого были раскрыты в работах Леонтьева А.Н.

Главными в нравственном воспитании являются организация жизненных условий и собственная деятельность воспитуемого по овладению моральными нормами. Каждая деятельность имеет свои особенности и включает в себе разные возможности для нравственного воспитания.

Важность своевременного формирования у дошкольников нравственных представлений для создания предпосылок к развитию нравственного поведения подчеркивается рядом авторов, отмечающих, что нравственно осознанное отношение детей к миру складывается только при наличии у них соответствующих первоначальных этических представлений.

Горбачевой В.С. показано, что дети, раньше других усвоившие нормы поведения, часто жалуются воспитателю на сверстников, которые эти нормы не выполняют, тем самым самоутверждаясь в их значимости для самого себя [24].

Значение активности личности в освоении нравственных норм отмечают как педагоги, так и психологи. «Всякая попытка воспитателя – учителя «внеести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, - писал Рубинштейн С.Л., - подрывает, как это отлично понимал еще Ушинский, самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка, воспитания его личностных свойств и качеств» [100, с. 192-193].

Крайнова Л.В. выделяет уровни проявления старшими дошкольниками нравственной активности, которые характеризуются следующим содержанием: высокий (дети активно включаются в разрешение этических ситуаций, оказывают помощь сверстникам в достижении общего результата, используя при этом нравственные нормы); средний (дети проявляют активность в решении возникающих вопросов, но не достигают необходимого влияния на сверстников в силу недостаточной настойчивости и требовательности); низкий (дети не принимают участия в разрешении этических ситуаций, пассивно подчиняются более активным сверстникам). По мнению автора, формирование нравственной активности содержит ряд этапов: осознание детьми своих возможностей в изменении обстоятельств в интересах общего дела в морально оправданных формах; ознакомление со способами активного поведения; активное использование

способов воздействия на сверстников с целью достижения качественного результата деятельности [53].

В целом для детей дошкольного возраста трудна деятельность, в процессе которой они должны считаться с интересами сверстников, научить их известным правилам. По мере приобретения опыта взаимоотношений такая деятельность становится доступной. Ребенок начинает очень ревностно относиться к правилам поведения, если оказывается в роли «старшего», то есть в качестве обучающего правила. Этот факт установлен Козловой С.А. Ею указывается, что степень усвоения ребенком нормы взаимопомощи можно проверить, ставя его в позицию обучающего (то есть во взаимодействии с детьми младшего возраста). Мотив – «научиться, чтобы помогать малышам» - становится ведущим для детей пятого года жизни [45; 47].

Активное усвоение ребенком этических норм является важным показателем становления его личности, формирования его нравственной активности. Роль активности личности в формировании нравственных качеств оценили еще древние мыслители. Аристотель писал: «Справедливым человек становится, творя дела справедливости, а умеренным – поступая умеренно, а без подобной деятельности пусть никому и в голову не приходит стать хорошим». То есть человеку надо дать возможность нравственно действовать для того, чтобы формировать у него нужные нравственные качества.

Основным критерием для определения нравственной воспитанности являются поступки и действия людей. В исследованиях психологов (Запорожец А.В., Неверович Я.З. и др.) отмечается, что усвоение моральной нормы органически включает в себя не только представление об этой норме, но и адекватное эмоциональное реагирование ребенка на ее нарушение, а также следование этой норме в своем поведении [39; 76]. Воспитание у детей осознанного, положительного отношения к усваиваемой норме способствует выработке единства нравственных представлений и поведения, ведет, по выражению Леонтьева А.Н., к формированию «личностного смысла» [65].

Как свидетельствует исследование Пониманской Т.И., показателями уровня усвоения детьми нравственных норм являются осознанность и активность. Под осознанным отношением автор подразумевает понимание значения нормы и ее содержания, самостоятельность в принятии решения, умение предвидеть результат и возможные способы поведения; под активностью – готовность к выполнению нравственных норм и умение применять адекватные содержанию норм способы действий. При этом ребенок может проявлять либо ситуативную активность, либо устойчивое активное отношение к выполнению нравственной нормы [88].

В работах Бронникова Н.Н., Каштановой Т.Р. и др. показано, что уровень осознания детьми поступков зависит от уровня овладения деятельностью, от возраста ребенка и его пола (у девочек уровень осознания поступков выше, чем у мальчиков) [11; 12; 43;]. В исследовании Крайновой Л.В. подтвердились факты, свидетельствующие о влиянии уровня развития деятельности на осознание детьми поступков, но прямой зависимости не было обнаружено – значительное

число активных детей не могли объяснить причины своих действий, не владели навыками предлагаемой деятельности [53].

Решение задачи формирования у детей нравственных представлений не ограничивается преподнесением сведений о том, как надо поступать. Необходимо, чтобы у ребенка сложилось представление о том, почему так надо поступать, о причинах и следствиях определенных действий и поступков.

Процесс создания образов поступков невозможен без нравственного выбора. Если нет возможности нравственного выбора, как отмечает Петерина С.В., нельзя говорить о проявлении нравственности. Она подчеркивает, что существование только одной возможной линии поведения определяет момент окончания действия сферы нравственности [82].

В большинстве случаев нравственное воспитание применительно к этапу дошкольного детства рассматривается как процесс, результатом которого является развитие нравственного сознания на уровне усвоения детьми норм и правил поведения в обществе, а также умения применить эти знания в жизни и деятельности. В соответствии с этим, методические пособия для воспитателей ДОУ, учебно-методические пособия для студентов педагогических колледжей и вузов, как правило, содержат описание многочисленных вопросов, заданий, педагогических ситуаций, бесед, в которых детям необходимо проявить знание норм и правил поведения, выразить свое отношение к их соблюдению или нарушению.

В педагогике общепризнано, что ребенок старшего дошкольного возраста способен осуществить моральный выбор. Исследования показывают, что дети в возрасте после 5 лет, а иногда и раньше способны отказаться от того, что им приятно, интересно, ради соблюдения, как пишет Якобсон С.Г., «понятого и принятого им морального принципа». В настоящее время таких детей, как показывают исследования, не более 20-30%» [75, с. 8]. Несмотря на это, наличие возможностей для формирования данной способности зачастую лишь констатируется авторами разнообразных научных и научно-методических работ, зачастую не получая своего подробного раскрытия в содержании программ и методических пособий для ДОУ. Это не всегда позволяет педагогам детских садов полноценно использовать данные возможности. Между тем, способность свободно, без принуждения и давления извне самостоятельно, независимо от взрослого осуществлять моральный выбор на основе отказа от личных интересов или в ущерб им, в пользу нравственно-ценного поведения и есть подлинная нравственность. Не всегда педагогические ситуации, содержанием которых является выбор, являются подлинными ситуациями морального выбора (Например: *Ситуация № 1.* Тебе и твоей сестренке подарили по большому пакету конфет. Поделишься ли ты с ней своими конфетами? *Ситуация № 2.* У тебя только одно вкусное пирожное. Поделишься ли ты с малышом, который заблудился, проголодался и горько плачет? *Ситуация № 3.* Каждый из братьев хочет играть в компьютерные игры, но компьютер в комнате только один. Они спорят и ссорятся. Кто должен уступить? *Ситуация № 4.* Ты хочешь посмотреть по телевизору боевик, но в той же комнате прилегла мама, у которой болит голова.

Ты будешь настаивать на том, чтобы включить телевизор? Во всех ситуациях ребенок должен поступиться своими интересами. Но мораль в ситуациях № 1 и № 3 молчит, а в ситуациях № 2 и № 4 возвышает свой голос, так как в данных ситуациях ребенку необходимо поступиться своими интересами в пользу нравственно-ценного поступка, так как здоровье ближнего важнее собственного удовольствия).

Как свидетельствуют Якобсон С.Г., Морева Г.И., ситуация морального выбора – «...осознание возможности поступать любым образом; знание моральных норм и принципов, позволяющих определить моральную ценность альтернативных действий, полярную оценку своих альтернатив» [137, с. 35]. Авторы подчеркивают, что «негативная самооценка не по поводу уже совершенного, а всего лишь предлагаемого поступка может породить не реальный, а потенциальный негативный образ или только возможность такого образа себя. Подобная перспектива может регулировать поведение, в частности, удерживать от нарушения норм...» [там же, с. 36]. Таким образом, силой, удерживающей человека от осуждаемых моралью поступков, является, по мнению авторов, личностное стремление сохранить положительный образ себя.

Нравственный выбор играет значительную роль в становлении активного, творческого подхода к выполнению нравственных требований. Руководство нравственным выбором заключается в укреплении у человека желания совершать нравственные поступки. Причем необходимо, побуждая самостоятельность, инициативу, активность, воспитывать самостоятельность нравственного выбора. Однако, как отмечает Божович Л.И., моральное поведение не всегда осуществляется на сознательном уровне. Часто человек действует под влиянием побуждения, вопреки сознательно принятому намерению [5]. Иногда люди поступают нравственно, не думая о нравственных нормах, о моральных правилах и не принимая для этого никакого специального решения.

Как отмечает Якобсон С.Г., одной из центральной проблем морального воспитания является формирование у ребенка способности соблюдать нормы в ситуации свободного морального выбора. Данная проблема, как отмечает автор, долгое время вообще не ставилась в дошкольной педагогике. Она указывает на то, что «...в нашей дошкольной педагогике всегда присутствовал раздел нравственного воспитания», но «...по числу разработок, их детализации и систематичности, этот раздел был обеспечен несравнимо слабее, чем такие разделы, как умственное, эстетическое или физическое воспитание. В традиционной практике детского сада моральное (или нравственное) воспитание ограничивалось: а) элементами идеологического воспитания; б) знакомством детей с некоторыми моральными нормами и понятиями; в) обучением правилам вежливости (поздороваться, подать стул и т.п.). Основными критериями успешности работы в сфере воспитания фактически было знание норм и наличие привычек культурного поведения» [75, с. 5].

Якобсон С.Г. включает в структуру морального сознания знание моральных принципов, моральных норм и моральных требований, а также личное признание человеком их ценности, необходимости и обязательности. Она пишет:

«Ведь можно прекрасно знать, что мораль требует поступать честно и одновременно искренне считать, что только дурак не возьмет того, что плохо лежит» [там же, с. 7]. То есть нормы морали, требования морали необходимо не только знать, но и признавать их обязательность для себя и других, следуя им в своем поведении. Определением морального поведения Якобсон С.Г. считает «соблюдение норм морали вопреки собственной выгоде и интересам при отсутствии внешнего контроля и принуждения... это следование норме в ситуации морального выбора» [там же, с. 7].

Моральный выбор должен быть обычно сделан между двумя альтернативными, исключаящими друг друга действиями, например, сказать правду или солгать. Якобсон С.Г., отмечая принципиальное отличие морального выбора от других ситуаций, связанных с необходимостью выбора возможной линии поведения, выделяет особенности действий, между которыми надо сделать выбор: «Во-первых, одно из этих действий ребенку приятно или выгодно, тогда как другое, наоборот, противоречит его личным желаниям и планам. Поэтому эти два действия, естественно, имеют для ребенка разную привлекательность. Во-вторых, эти действия имеют прямо противоположное значение для других людей. А именно: действие, удобное и выгодное ребенку, наносит ущерб другим, а действие, противоречащее его личным желаниям, отвечает интересам других людей. В-третьих, противоречащие друг другу интересы ребенка и других людей и отвечающие этим интересам действия, между которыми должен состояться выбор, оцениваются моралью. Моральный выбор имеет место в том случае, когда интересы других людей являются с моральной точки зрения более значимыми и справедливыми, чем те личные интересы, от удовлетворения которых ребенок должен отказаться. Поэтому *ситуация морального выбора* имеет место лишь тогда, когда интересы других, противоречащие интересам ребенка, оцениваются моралью более высоко, чем его собственные» [75, с. 7-8].

В ряде исследований проблема формирования начал нравственного сознания детей рассматривается через призму возможностей воспитания разнообразных нравственных качеств личности – инициативности, справедливости, взаимопомощи и др., которые начинают формироваться уже в дошкольном возрасте.

Инициативность как важное качество личности ребенка свидетельствует об определенном уровне развития его нравственной активности. В контексте различных проблем, рассматриваемых Годиной Г.Н., Менджерицкой Д.В., Нечаевой В.Г., Пенъевской Л.А., Пушминой В.П., Тимошенко М.И. и др., указывается на то, что организация различных видов детской деятельности (игр, совместной со взрослыми трудовой деятельности, общения со сверстниками и с детьми младшего возраста) при определенных условиях способствует развитию инициативы, активности детей. В том числе развивается и нравственное сознание, так как любой вид активности, как отмечает Р.М. Любимая, может иметь нравственный аспект (помощь малышам, взаимопомощь, проявления гуманного отношения к людям и др. по собственной инициативе) [67].

В дошкольном возрасте, по свидетельству Маралова В.Г., Ситарова В.А., детям присущи различные виды инициатив: инициативы, связанные с организацией деятельности (предметно-целевые; инициативы, ориентированные на других людей) и инициативы, связанные с исполнением. Особое место в системе данных инициатив принадлежит инициативе-помощи: «Давай я помогу тебе одеться» и т.д. Она несет в себе значительный нравственный заряд, является показателем активной доброты. Один из видов инициатив авторы условно называют «инициативой-критикой». Она проявляется в способности обнаружить несоответствие действий и поступков других принятым образцам и эталонам, дать этому соответствующую оценку, внести коррективы. Такие инициативы в дошкольном возрасте могут приводить либо к конфликтам, либо к правильной ориентировке деятельности и поведения [69].

Проявления нравственных инициатив у старших дошкольников наиболее ярко выступают в игре. Показателями инициативности общения в сюжетно-ролевой игре Антонова Т.В. считает: внесение дошкольниками предложений по организации и реализации игрового замысла; осуществление руководства деятельностью партнера в форме отдачи распоряжений, поручений, обозначения последовательности действий. Разумеется, что такая деятельность должна быть нравственно направленной [1].

Инициативность в игровой деятельности, по мнению Репиной Т.А., Гостюхиной О.М., проявляется в процессе выбора темы игры, при подготовке условий для игры, а также в ходе развертывания сюжета и при распределении ролей. Типичными для детей дошкольного возраста являются в данной ситуации роли руководителя и исполнителя, причем исполнители, в свою очередь, могут быть активными и пассивными. Авторы также отмечают, что дошкольники наиболее инициативны при организации игр со сверстниками своего пола [99; 24].

Хусанходжаева С.И., рассматривая проблему воспитания у дошкольников навыков самоорганизации в подвижных играх, указывает на особую роль данного вида игр в формировании у них инициативности. Установлено, что у детей при благоприятных условиях можно воспитать качества, необходимые для самостоятельной организации игр, в частности, инициативность [130].

Ряд авторов (Буре Р.С., Пенъевская Л.А. и др.), отмечая необходимость формирования у дошкольников инициативности, подчеркивают возможность подавления инициативы робких, застенчивых детей более властными детьми. Педагогическое руководство в таких случаях, по мнению исследователей, должно заключаться в побуждении застенчивых детей к более активным действиям [14; 81].

В старшем дошкольном возрасте формируется более гибкое отношение к соблюдению норм поведения, развивается умение понимать мотивы вступления детей во взаимоотношения. В пять-шесть лет, по мнению Козловой С.А., ребенок должен осознавать, что помогать нужно не во всех случаях, а только тогда, когда это необходимо [86]. Рассматривая инициативу детей в оказании помощи, Пенъевская Л.А., Мирзаабдуллаева М., Сушкова И.В. рекомендуют использо-

вать в качестве методического приема объяснение того, что нравственно-направленная инициатива должна быть уместной [81; 73; 114].

Целый ряд исследований свидетельствует о наличии определенной зависимости между развитием начал нравственного сознания и степенью самостоятельности детей дошкольного возраста. Самостоятельность дошкольников имеет различные формы в разном возрасте – от активного подражания до исполнения заданий без помощи взрослых. В работах Буре Р.С., Годиной Г.Н., Горбачевой В.А., Жуковской Р.И., Люблинской А.А., Нечаевой В.Г., Пеньевской Л.А., Усовой А.П. и др. отмечается, что овладение дошкольниками самостоятельными действиями неизбежно связано с изменением характера взаимоотношений между детьми, а следовательно, развитием их нравственного сознания. Чем раньше ребенок освобождается от опеки взрослых, тем активнее и увереннее вступает он в общение с другими детьми, взрослыми, выражает желание проявить свои знания о нормах и правилах поведения в деятельности, например, помочь сверстнику в том, чему научился сам и др. Дети становятся, как отмечает Година Г.Н., более внимательными и доброжелательными, в некоторых случаях принимают самостоятельные решения в своих отношениях со сверстниками, пытаются согласовывать свои намерения, поступки и поведение с установленными и усвоенными правилами общежития [22; 23]. Этому способствует относительная самостоятельность детей в решении споров, ссор, возникающих в трудных ситуациях (Пеньевская Л.А.). По свидетельству Буре Р.С., самостоятельность детей дошкольного возраста характеризуется наличием данного умения – умения разрешать споры, используя для этого морально оправданные способы поведения [14; 15]. Пеньевской Л.А. установлено, что проявления взаимопомощи у детей пятого года жизни возможны при условии развития их самостоятельности и активности. В случае недостаточного развития этих качеств ребенок часто лишается возможности помогать другим, так как сам нуждается в помощи. Следовательно, необходима общая активность ребенка для обеспечения возможности проявления им нравственной активности [81].

Овладение детьми трудовой деятельностью, как отмечают Година Г.Н., Шатова А.Д. и др., служит также основой для проявления самостоятельности в нравственно-направленных действиях и поступках, активности. Чем выше уровень развития трудовой деятельности, тем увереннее начинают чувствовать себя дети и тем больше возможностей для решения задач нравственного воспитания [22; 23; 131].

В исследовании Бронникова И.Н. выявлено, что рост детской самостоятельности отражается на избирательности в проявлении нравственно-ценных знаний. Так, например, младшие дети стремятся помочь любому, четырехлетние дети часто встречают протест со стороны сверстников, так как в этом усматривается ущемление самостоятельности, и помогают лишь тем, кто в этом действительно нуждается [11].

Нравственное поведение возникает в условиях общности интересов и целей, когда объединение усилий предполагает взаимную поддержку, помощь, умение и желание взаимодействовать на основе дружбы, взаимопонимания, со-

гласованности и бескорыстия. Взаимная помощь, поддержка, чувство товарищества, эмоциональная окрашенность взаимоотношений людей, как отмечает Марьенко И.С., сближают их и обеспечивают условия развития личности в коллективе [70]. Одним из показателей нравственных отношений между людьми в условиях деятельности является взаимопомощь. Взаимопомощь в совместной деятельности с самого начала ее формирования должна основываться на доброжелательном, внимательном отношении детей к партнерам, на развитии ответственности в выполнении задания. Только тогда можно говорить о нравственной природе подобной деятельности.

Ряд авторов отмечает, что уже в дошкольном детстве в совместной деятельности могут наблюдаться элементы взаимовоспитания детей. Так, например, при взаимопомощи партнеров по деятельности воспитывает и тот, кто оказывает помощь, и тот, кто ее принимает. Наиболее полное рассмотрение этого аспекта проблемы представлено в ряде исследований совместной трудовой деятельности детей [53; 54; 14].

Проявление нравственной активности, самостоятельность детей и их творчество в нравственно-ценной деятельности (оказание другому помощи содействием, показом, советом, самостоятельное разрешение споров, попытки договариваться «справедливо», уступать и др.) определяются развитием детских интересов (Антониди Л.В., Буре Р.С., Крайнова Л.В. и др.), заинтересованностью в достижении общей цели (Буре Р.С., Левин-Щирина Ф.С., Шатова А.Д. и др.).

В исследовании Пенъевской Л.А., посвященном изучению взаимопомощи у дошкольников в игре и совместной деятельности (в играх-драматизациях, при разучивании сказок), установлена зависимость уровня взаимопомощи от уровня общего нравственного развития ребенка, усвоения им нравственных норм поведения, развития нравственных чувств. Базой для развития взаимопомощи Л.А. Пенъевская считает отзывчивость как нравственное качество, позволяющее ребенку видеть затруднения товарища и побуждающее к активному действию по оказанию помощи. Понимая под взаимопомощью детей дошкольного возраста связь заботливости, соучастия с проявлением желания активно реализовывать это качество по отношению к сверстнику, исследователь выделяет виды взаимопомощи у детей старшего дошкольного возраста и, соответственно, тот круг моральных знаний, который их насыщает. Это знания о помощи, выраженной в деятельности, исполняемой одним ребенком за другого; помощи, выполняющей обучающую функцию (ребенок обучает другого способам выполнения деятельности); помощи, заключающей в себе воспитательную функцию: дети пытаются влиять на поведение друг друга; помощи, выражаемой моральной поддержкой (ребенок выражает сочувствие, утешает, успокаивает товарища); помощи в труде на общую пользу; помощи, имеющей материальное выражение (ребенок выражает желание поделиться с товарищами тем, что он имеет); помощи в виде проявления чуткости, внимания, взаимной доброжелательности, оказания услуг (поднял игрушку, пододвинул тарелку и т.д.) [81].

Для детей среднего и старшего дошкольного возраста, по мнению автора, характерны те же знания о взаимопомощи, которые определяют формы ее проявления: сочувствие, сопереживание, дружелюбное отношение к товарищам, активность в нахождении способов помочь им, выражение внимания к сверстникам, утешение их при огорчении, помощь при выполнении трудных заданий, способность поделиться игрушками и др. Анализируя причины, побуждающие детей к нравственно-направленным действиям и поступкам, исследователь отмечает наличие у детей способности проникать в суть явлений, большой наблюдательности, возможности соотнесения фактов поведения товарищей с усвоенными правилами. При этом взаимопомощь детей сохраняет свою эмоциональную основу, в ней проявляется отношение к людям, к их переживаниям [там же]. Положение автора о том, что взаимопомощь возникает на базе отзывчивости и затем становится ее показателем, подтверждено исследованиями Бабаевой Т.И., Владимировой Т.А. и др. В исследовании Мирзаабдуллаевой М. изучен нравственный аспект проявления взаимопомощи в труде, как показатель зарождения общественной направленности, не рассматривающийся ранее в работах Пенъевской Л.И. [73]. Мирзаабдуллаева М. указывает на то, что факты взаимопомощи уже на пятом году жизни возможны не только на основе проявления детьми сочувствия, сопереживания, но и начал ответственного отношения к общему делу. По мнению автора, взаимопомощь в совместной трудовой деятельности проявляется в умении заменить затруднения сверстника, доброжелательно подключиться к его деятельности, выполнить поручение вместе, принять помощь, если это необходимо, не злоупотреблять ею [73].

Предпосылкой к проявлению нравственного сознания в поведении считается такое взаимодействие, когда дети активны в этом процессе, когда они видят содержание деятельности другого и могут определить свое место в ней. Самоутверждаясь в деятельности для сверстников, дети видят в нравственно-ценном поведении проявление собственной «взрослости».

Необходимость вооружения детей моральными знаниями о способах установления положительных взаимоотношений в совместной трудовой деятельности (не выполнять за кого-то работу, а показать, помочь, сделать вместе) и морально оправданными приемами воздействия на товарищей и взрослых в ее процессе отмечается Буре Р.С., Годиной Г.Н. и др. [14; 15; 22; 23].

Дзинтере Д.О., Загик Л.В., рассматривая вопросы нравственного воспитания в трудовой деятельности в условиях семьи, отмечают, что семейные трудовые традиции ставят ребенка в позицию активного члена семейного коллектива, обеспечивая развитие его нравственного сознания и упражнения в нравственных поступках. Трудовая деятельность, направленная на удовлетворение потребностей всех членов семьи, а не только ребенка, систематическая помощь членам семьи имеют огромное воспитательное значение. Такая деятельность способствует развитию у детей стремления оказывать помощь, внимания к членам семьи и другим людям, желания и умения сотрудничать со взрослыми [38].

Как отмечают психологи, в частности, Якобсон С.Г., к концу дошкольного возраста дети накапливают опыт общения со сверстниками, многому учатся

в этом общении, но не всегда овладевают нравственными принципами отношений со сверстниками. Так, например, экспериментальные данные показывают, что дети часто терпят и прощают несправедливость, порой даже не замечают ее [136]. Репина Т.А., Гостюхина О.М. и др. отмечают, что в некоторых игровых объединениях характер взаимоотношений не всегда способствует приобретению ими положительного социального опыта, формированию у них общественно-ценных качеств личности. Репина Т.А., Гостюхина О.М. и др. отводят важную роль группе детского сада в усвоении детьми нормы справедливости, в коррекции несправедливого поведения детей [99; 25].

Гостюхиной О.М. также отмечено, что структура игровых группировок оказывает влияние на установление справедливых отношений между детьми. Справедливые отношения устанавливаются там, где отсутствует фиксированность позиционных ролей, то есть за детьми не закреплены функции руководства и подчинения, а дети их выполняют поочередно на основе симпатии и игровых интересов.

В исследовании Гостюхиной О.М. определены показатели справедливых взаимоотношений детей в игре: соблюдение очередности при выборе темы игры, выполнении наиболее привлекательных ролей и пользовании игрушками; доброжелательность общения, в основе которых лежит признание равных прав сверстника на участие в совместной игре, негативное отношение к партнеру, нарушающему справедливость в игре, и критическое отношение к собственным несправедливым поступкам. Данные показатели характеризуют доступное детям содержание знаний о моральной норме справедливости. Условием развития у детей нравственных представлений и повышения их действенности Гостюхина О.М. считает активизацию нравственно-оценочной деятельности отдельных детей и общественного мнения группы детского сада на основе развития умений ребенка эмоционально отождествлять себя с несправедливо обиженными сверстниками и предвосхищать возможные последствия своих несправедливых поступков [25].

Несмотря на множественность подходов к исследованию проблемы нравственного воспитания детей, остаются недостаточно выясненными механизмы становления и развития начал их нравственного сознания, не в полной мере выявлены ресурсы для совершенствования содержания и технологии его формирования. Также недостаточно изучены и выявлены возможности и особенности реализации индивидуального подхода к детям в процессе соответствующей педагогической работы. Вычленение проблемы формирования начал нравственного сознания современных дошкольников из общего тематического поля исследований, посвященных развитию личности и нравственному развитию детей, позволит более глубоко осмыслить пути, средства, возможности и специфику данной работы.

Вопросы и задания

- *Выделите наиболее значимые аспекты нравственного формирования дошкольников, раскрытые в трудах отечественных педагогов-исследователей.*

- *Кем были изучены особенности формирования у детей представлений о нормах и правилах поведения?*
- *Кто из исследователей изучал проблему морального выбора в дошкольном детстве? Каковы особенности совершения морального выбора в дошкольном возрасте?*
- *Кто из психологов и педагогов обращался в своих исследованиях к проблеме формирования у детей дошкольного и младшего школьного возраста нравственных представлений и понятий?*
- *Кто из отечественных психологов в своих трудах оперирует понятиями «значение» и «личностный смысл» применительно к нравственному развитию детей?*

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛ ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Совершенствование содержания и организации современного процесса формирования начал нравственного сознания детей

Как уже отмечалось, кризисные процессы в обществе, попытки обрести национальную идею в целях обеспечения безопасности и целостности российского народа делают актуальной проблему нравственного оздоровления общества, нравственного здоровьесбережения, а следовательно, совершенствования содержания и организации формирования начал нравственного сознания современных детей.

Анализ современного педагогического процесса ДООУ показывает, что при общем понимании важности работы по формированию начал нравственного сознания дошкольников педагоги часто испытывают значительные затруднения в ее реализации. Это связано, прежде всего, с недостатком знаний о возможностях, специфике, средствах, методах и приемах такой работы. А главное - с отбором адекватного содержания этой деятельности, что связано, прежде всего, с тем, что педагоги зачастую не представляют целостной картины информационного поля нравственного сознания. Иными словами, перед воспитателями достаточно часто встают вопросы, связанные, например, с необходимостью самостоятельного определения объема и содержания знаний о нравственности, которые следует формировать в дошкольном детстве, с определением эмоционально-чувственных компонентов нравственного сознания, окрашивающих его «знаниевый» и деятельностный компоненты, установления связей между интеллектуальными, эстетическими и эмоциональными и другими аспектами нравственного формирования детей.

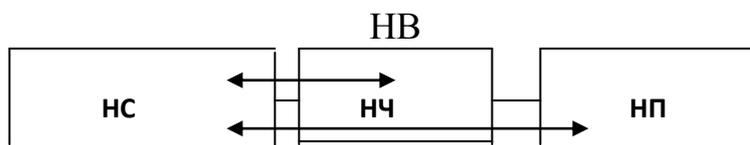
Исследование проблемы формирования начал нравственного сознания детей опирается на целостный подход к воспитанию. Целостность процесса формирования начал нравственного сознания детей может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних связей. Как отмечают Кузовлев В.П., Музалев А.В., «...внутренние и внешние связи должны рассматриваться в деятельности при выявлении содержания воспитания и психолого-педагогических процессов в сознании учащегося в процессе деятельности. ...Внутренние связи являются источником, первопричиной развития, они развивают личность и преобразуют в процессе деятельности предмет, делая его культурным достоянием человека. Таким образом, внешние связи будут раскрывать условия развития личности» [59, с. 59].

Принцип целостности «...утверждает целостность и непрерывность процесса формирования нравственной направленности личности и предполагает установление органической связи и преемственности между задачами, содержанием и методами нравственного воспитания на всех этапах возрастного развития, во всех видах деятельности (в учении, труде, игре, общении). На основе

достигнутого детьми на одном возрастном этапе выдвигаются новые задачи, поднимающие детей на более высокий уровень нравственного развития на последующих возрастных этапах. При таком подходе можно воспитать у детей прочные нравственные убеждения, привычки и навыки нравственного поведения. Создается возможность осуществлять нравственное воспитание как непрерывный процесс накопления детьми нравственного опыта. Целостный подход к личности предполагает единство действий и требований со стороны воспитательных учреждений и семьи в осуществлении задач нравственного воспитания. Данный принцип подчеркивает единство морального сознания, чувств и поведения» [32, с. 169].

Специфика педагогического процесса в рамках целостного подхода определяется тем, что, с одной стороны, формирование нравственного сознания является составляющей процесса нравственного развития, имеющего трехгранную структуру (развитие нравственных чувств, нравственного сознания и нравственного поведения), с другой стороны, в структуре нравственного сознания выделяются компоненты, представленные «знанием» о нравственных чувствах, специфических «нравственных» знаниях о нормах и правилах поведения, а также и непосредственно «прикладные» знания о способах, формах, видах нравственно-направленных действий, нравственно-ценной деятельности. Нравственное сознание всегда «окрашено» соответствующими чувствами и эмоциями и реализуется в адекватном поведении и поступках. Его нельзя сводить только к некоторым структурам мышления, которые накладываются на непрерывно меняющийся поток сенсорной информации. Это, по нашему мнению, более широкое понятие, представляющее собой динамическую «знаниевую» систему, отражающую взаимодействие не только нравственных представлений и понятий, но и нравственных чувств, эмоций, нравственно-ценных действий и деятельности. Прямые и обратные связи внутри данной системы выражены, в данном случае, в том, что нравственные чувства и нравственное поведение определяют развитие нравственного сознания и в то же время определяются им (нравственным сознанием), которое, в свою очередь, наделяет (окрашивает) чувства и поведение большей степенью осознанности, придавая процессу нравственного воспитания особую глубину.

Схема № 1



НВ – нравственное воспитание; НС – нравственное сознание; НЧ – нравственные чувства; НП – нравственное поведение

Целостность нравственного сознания проявляется также как диалектическое единство его внутренней структуры (чувственного, «знаниевого» (в виде нравственных представлений и понятий) и поведенческого компонентов), а

также органичной включенности нравственного сознания в трехслойную структуру нравственной воспитанности личности (нравственные чувства и эмоции, нравственное сознание и нравственное поведение). Таким образом, принцип целостности обнаруживается в единстве интра- и экстрасвязей нравственного сознания с эмоциональными и деятельностными компонентами, образующими структуру личности.

Можно проследить целостность структуры нравственного сознания в виде взаимосвязи представлений и понятий как совокупности значений и смыслов.

Принцип целостности также проявляется в целостности самих нравственных понятий как стержневого образования нравственного сознания в единстве их существенных связей.

Еще одна грань целостности обнаруживается в тесной взаимосвязи и взаимодействии процессов нравственного, интеллектуального, эстетического и эмоционального развития детей в процессе их нравственного воспитания.

Таким образом, нравственное сознание детей старшего дошкольного возраста выступает как результат индивидуальных, интегративно-преобразующих реальное или воображаемое поведение процессов сознания.

Современный этап развития дошкольной педагогики характеризуется разнообразием и вариативностью программного обеспечения образовательного процесса. В современных условиях требования к базисному содержанию образования предполагают обеспечение разностороннего и полноценного развития детей и сохранение их физического, психического и нравственного здоровья. Причем интеграция содержания образования, с одной стороны, не должна нарушать логики каждой из его областей, а с другой стороны, существенно их обогащать. Программы дошкольного образования в соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования включают в себя образовательную область «Социально-коммуникативное развитие». Социальное и нравственное воспитание, естественно, не могут осуществляться изолированно друг от друга. Естественный ход социально-коммуникативного развития ребенка предполагает интеграцию этих процессов, но с сохранением специфики каждого из них.

Содержание формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни является структурной составляющей программного поля социально-коммуникативного развития. Поэтому необходима разработка программы формирования начал нравственного сознания у детей на основе отчетливого осмысления современных возможностей совершенствования содержания, как процесса социально-коммуникативного развития, так и его отдельных компонентов.

Формирование начал нравственного сознания детей предполагает активизацию их нравственно-оценочной деятельности. По свидетельству Якобсон С.Г., условием соблюдения детьми нравственных норм является знание и понимание моральных предписаний и требований, то есть того, что хорошо, а что плохо. Это знания особого рода, имеющие, так называемое, фиксированное на-

значение, то есть являются основанием для оценки поступков других и самого себя с точки зрения их соответствия требованиям морали. Оценка предполагает не только наличие знаний о том, как следует оценивать явление, и субъективное отношение к тому, что оценивается – нравится данный поступок или нет, испытывается ли отвращение к нарушению нормы или проявляется снисходительность. Как отмечает Якобсон С.Г., данные лаборатории дошкольного воспитания Института общего образования Министерства общего и профессионального образования России показывают знание детьми того, что хорошо, а что плохо, но эти знания часто являются повторением мнений окружающих, не отражая подлинного отношения детей к соблюдению или нарушению норм поведения. [75]. Таким образом, формирование начал нравственного сознания детей должно предполагать не только формирование у детей осознанных моральных знаний, но и отношений, складывающихся на основе знаний, нравственных чувств и эмоций.

Это позволяет говорить об актуальности проблемы совершенствования как процесса формирования начал нравственного сознания детей в целом, так и составляющих этого процесса.

Исходные теоретические положения и идеи, которые могут быть положены в основу совершенствования содержания и организации процесса формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни являются отражением современного этапа в развитии дошкольной педагогики как науки о гуманизации процессов образования, воспитания, развития личности. Разработка соответствующей программы демонстрирует попытку обогащения, уточнения содержания и организации процесса формирования начал нравственного сознания детей, а также гармонизации социализирующих и индивидуализирующих аспектов его развития в старшем дошкольном и младшем школьном детстве. В качестве основных положений, на которых базируется программа, выделяются следующие:

1. Задачей нравственного развития ребенка должно стать пробуждение в его сознании нравственной потребности осмысления добра и зла. Главная задача формирования нравственного сознания – осознание ребенком того, что добро всегда и, прежде всего, должно быть направлено на человека, как и человек, в свою очередь, является источником добра.

2. Усвоение детьми категории добра, лежащей в основе развития начал их нравственного сознания, опирается на формирование положительного отношения к Родине, родителям, труду, учебе и др.

3. Работа по формированию у детей начал нравственного сознания предполагает взаимосвязь процессов восприятия и выделения добра и зла в окружающей действительности, осмысление и оценку этих категорий, выражение общего и индивидуального отношения к ним, а также индивидуальную и коллективную деятельность по «творению добра».

4. Создание «пространства добра» в семье, ДОУ и школе насыщает атмосферу процесса формирования начал нравственного сознания реальностью, доверительностью и искренностью.

5. Обеспечение возможности осуществления морального выбора наполняет качественно-полноценным содержанием работу по упражнению детей в нравственно-направленной деятельности.

6. Развитие начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни не может быть отдано на откуп случайным факторам воздействия, а сензитивность данного возраста должна быть максимально использована в целях насыщения сознания нравственно-ценной информацией; прояснения и упорядочивания начал нравственного сознания детей; развертывания нравственного сознания и поднятия его до более высоких уровней; актуализации личностных смыслов.

7. Только совместные усилия образовательных учреждений и семьи, их сотрудничество обеспечивают полноценный, устойчивый, результативный процесс формирования начал нравственного сознания у детей.

8. Родителям, педагогам необходима вера в нравственное положительное начало каждого ребенка, которое раскрывается при благоприятных социальных условиях, а также может проявляться и в их отсутствии.

9. Влияние высоконравственной личности педагога может стать определяющим для нравственного развития ребенка и прерывать все остальные воздействия социума.

10. Одним из результатов педагогической работы по формированию начал нравственного сознания детей является выработка у них «нравственного иммунитета» - направленности на доступное устранение факторов, вызывающих чувство нравственного дискомфорта (совокупность чувств стыда, совести, неудобства, неуверенности в своей правоте и др.).

Результатом работы над программой формирования начал нравственного сознания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста является расширение, уточнение, обновление и систематизация информационного поля содержания нравственного воспитания и разработка соответствующих средств, методов, приемов его реализации (нравственно-направленные занятия, проблемно-практические задания, упражнения и др., в основе которых – ситуации морального выбора).

Организуя работу по отбору содержания формирования начал нравственного сознания детей, педагог должен учитывать его полифоничную структуру, образуемую эмоциональными, эстетическими и интеллектуальными аспектами. Решение проблемы формирования у детей начал нравственного сознания предполагает реализацию ряда задач: формирование у детей нравственных представлений и на их основе – нравственных понятий как результат овладения моральными нормами и правилами поведения; формирование представлений о связях и зависимостях в поведении и взаимоотношениях людей; развитие эмоционально-оценочной деятельности; развитие системы личностных смыслов; установление педагогом тесных взаимосвязей между нравственным развитием детей и развитием других сторон его личности: интеллектуальным, эмоциональным, эстетическим и др.

Данные задачи достаточно сложно реализуемы, так как многообразие проявлений той или иной этической нормы у ребенка и взрослого, формы, в ко-

торых она выступает в различных ситуациях, относительность некоторых нравственных категорий, варианты их оттеночных значений и др. затрудняют ее осмысление в силу недостаточного уровня развития процессов обобщения у детей. Кроме того, запас нравственных представлений дошкольников невелик в силу их малого социального опыта. Вместе с тем, концентрация достаточно многочисленных нравственных представлений составляет одно из условий последующей трансформации их в нравственные понятия. Только по мере накопления человеком знаний о других людях, о нем самом и о культуре в целом растет ощущение относительности (Бенхабиб С.) [3]. Следовательно, только поступательное накопление достаточного запаса нравственных представлений позволяет ребенку постепенно приближаться к некоторому осознанию относительности и абсолютности категорий нравственности. Кроме того, овладение тем или иным нравственным понятием становится возможным при условии совершения детьми достаточно тонких дифференцировок некоторых категорий этики. Решение данных задач позволит в дальнейшем сформировать у ребенка мировоззрение. Как отмечали Выготский Л.С., Лисина М.И., начала мировоззрения закладываются уже в дошкольном детстве. При этом под особенностью мировоззрения дошкольника Лисина М.И. понимает «...не полноту картины мира, которую обычно выдвигают на передний план, говоря об этом понятии, а выделенные в ней личностью наиболее общие, основополагающие начала» [66, с. 303].

Полипонятийное поле содержания формирования начал нравственного сознания у детей может быть упорядочено за счет его поуровневого структурирования. Такое структурирование, в основе которого лежат базисные, основополагающие категории «добра» и «зла» как единственный универсальный источник и мера оценки всех нравственных проявлений человека, может быть осуществлено по нескольким содержательным уровням. То есть, оно может быть представлено своеобразными «этажами», надстраиваемыми один над другим, и отличающимися качественно-содержательным наполнением и оттенками. Например, сначала дошкольник знакомится с представлением об оказании близким людям помощи в трудовой деятельности (в быту), затем получает представления о разных видах помощи людям, попавшим в трудную ситуацию вне пределов семьи, затем – о помощи-защите, помощи в виде обучения, помощи в виде моральной поддержки, помощи для достижения кем-то личного успеха в значимой для него деятельности, взаимной помощи для достижения коллективного успеха в общем деле и т.д. Данные представления интегрируются и выстраиваются в систему, которая позволяет ребенку усвоить и определить исходное понятие «взаимопомощь». «Венчает» и «обволакивает» данные «этажи» более общее итоговое понятие «добро» как абсолютная категория нравственности.



1 – Общие представления о наиболее доступных непосредственному восприятию ребенка моральных действиях, проявлениях, качествах, первоначальный запас которых у ребенка уже имеется; 2 – Дифференцированные представления о более широком круге нравственно-направленных действий, поступков, способов и форм проявления нравственно-ценного поведения, иногда выходящих за пределы непосредственно «детских» возможностей их осуществления; 3 – Система представлений, интегрирующаяся в исходное нравственное понятие (первого порядка); 4 – Итоговое нравственное понятие (второго порядка).

Последовательность «надстраивания» друг над другом уровней данного содержания, в данном случае, определяется возрастной спецификой мышления детей, особенностями представлений дошкольников о взаимопомощи и возможностями, которые предоставляют ребенку для развития начал нравственного сознания соответствующие педагогические условия.

Исследования последних лет (Н.Н. Поддьяков) показывают, что при анализе психических процессов детей, в частности, процессов нравственного развития, важное место отводится изучению специфических закономерностей развития неопределенных, проблемных знаний, что позволяет разрабатывать принципиально новые подходы к исследованию детского мышления и, в целом, движущих сил психического развития ребенка [86]. Процесс осознания нравственных категорий, становления нравственных понятий на основе сложившихся в систему представлений наиболее интенсивно происходит между 6-ю и 8-ю годами. В этом возрасте, как отмечает Н.Н. Поддьяков, часть ранее смутных, малоосознанных, случайных представлений переходит в категорию осознаваемых, что позволяет говорить о возможности усвоения нравственных понятий не только (как достаточно долго считалось в отечественной дошкольной педагогике) в их узкоутилитарном, прикладном смысле (например, в виде нравственных норм, которые выражаются в определенных правилах поведения), но и в общечеловеческом, фундаментальном смысле [там же]. Это позволяет говорить о возможности обновления, уточнения, расширения и систематизации информационного поля содержания формирования начал нравственного сознания детей и разработки соответствующих средств, методов, приемов его реализации.

Как известно, не существует отдельных норм для взрослых и детей. Выделяются лишь два типа норм человеческой морали: фундаментальные (широкие духовные категории, создающие основу для регуляции поведения, например, «Нельзя причинять вред жизни и здоровью людей, животных, наносить

ущерб природе; нельзя покушаться на чужое имущество» и др.) и частнобытовые (узкоутилитарные нормы, имеющие технический характер, например, «Нельзя неряшливо выглядеть, сорить, грубить» и др.). Первый тип норм, как отмечает Н.Н.Поддьяков, создает основу для высших форм духовного развития [там же]. Два вышеуказанных типа моральных норм позволяют определить доступный для усвоения уже в старшем дошкольном возрасте перечень основных нравственных разрешений и запретов, содержание которых раскрывает некоторые общие категории морали (См. таблицу № 1).

Таблица № 1

Содержание фундаментальных нравственных норм

№№ п/п	Нравственные категории	«Добро»	«Зло»
		Фундаментальные нормы	
		Разрешения	Запреты
1.	Человеколюбие (альтруизм, гуманизм) – человеконенавистничество	Любить людей, содействовать их благополучию, проявлять сочувствие, взаимопомощь, взаимовыручку и др.	Ненавидеть людей, причинять им вред, убивать и др.
2.	Взаимопомощь – себялюбие (индивидуализм)	Помогать другим людям в трудных ситуациях, поддерживать их.	Отказывать людям в помощи, поддержке и содействии.
3.	Скупость – щедрость	Быть щедрым.	Быть жадным, скупым.
4.	Вежливость – грубость	Быть вежливым, соблюдать основные правила этикета.	Быть грубым, невежливым, хамить.
5.	Честность – лживость	Говорить правду, быть честным.	Лгать.
6.	Справедливость – несправедливость	Быть справедливым.	Быть несправедливым.
7.	Скромность – нескромность	Проявлять скромность в словах и поступках.	Проявлять нескромность, зазнайство.
8.	Бережливость – расточительность	Быть бережливым – сберегать личное и общественное имущество, разумно планировать свой бюджет.	Быть расточительным - неразумно растрачивать материальные и духовные блага.
9.	Сострадание (милосердие) – бездушие	Сострадать, сочувствовать чужому горю и несчастьям, быть милосердным.	Проявлять бездушие (черствость), жестокосердие.
10.	Прямодушие – лицемерие)	Быть открытым другим людям, быть прямодушным с людьми, которым доверяешь	Быть лицемерным, двуличным; вести себя несообразно словам и намерениям.
11.	Смелость – трусость	Быть смелым, храбрым.	Проявлять трусливость, малодушие.
12.	Смирение – гордыня	Проявлять смирение.	Быть непокорным, строптивым; проявлять гордыню.
13.	Добро – зло	Быть добрым, действовать во благо всему живому (совершать добродетели).	Быть злым, действовать во вред всему живому, наносить ущерб человеку и природе (совершать злодеяния).

Содержание частнобытовых нравственных норм для детей 6 – 7-го года жизни

№№ п/п	Нравственные категории	«Добро»	«Зло»
		Частнобытовые нормы	
		Разрешения	Запреты
1.	Человеколюбие (альтруизм, гуманизм) – человеконенавистничество	Проявлять любовь, заботливость по отношению к родителям, близким людям, воспитателям, учителям, друзьям, сверстникам, младшим и др., сочувствовать, сопереживать и сорадоваться, бескорыстно помогать, выручать, жалеть, доставлять радость и др.	Намеренно обижать людей, причинять вред их здоровью, имуществу, огорчать их, доставлять неприятности, желать смерти, угрожать, не считаться с их желаниями и потребностями.
2.	Взаимопомощь – себялюбие (индивидуализм)	Поддерживать словами и делами близких людей, посильно, бескорыстно помогать им, когда это необходимо; выручать друзей в беде и в затруднительных ситуациях (в играх, учебе и других делах, давать друзьям советы, учить их чему-нибудь, тренировать, выполнять совместно какую-либо работу, помогать в достижении личного и коллективного успеха и др.	Считаться только с собственными интересами; не замечать затруднительного положения, в которое попал друг, близкий человек; не помогать другим, когда это необходимо или когда об этом просят; требовать от других помощи и содействия только для себя, не отвечая взаимностью; желать награды за оказанную помощь и др.
3.	Скупость – щедрость	Делиться тем, что имеешь, с друзьями, с теми, кто нуждается; делать приятное другим, отдавая то, что можешь, не испытывая при этом страданий; делать близким людям и друзьям маленькие подарки; не хвалиться этим перед другими и др.	Проявлять жадность по отношению к близким людям, друзьям, нуждающимся; стремиться получать вещи, игрушки, еду и др. в избыточных количествах и только для себя лично; выпрашивать что-либо у других людей; стремиться сохранять вещи, не используя их по назначению и др.
4.	Вежливость – грубость	Вежливо вести себя по отношению ко всем взрослым и детям: вежливо разговаривать с ними, оказывать услуги, соблюдать правила культурного поведения и др.	Задевать других людей, хамить, говорить грубо и невежливо; поступать неуважительно; не учитывать чужих желаний и потребностей; не соблюдать культурно-гигиенических правил, правил этикета и др.

5.	Честность – ложивость	В общении с детьми и взрослыми говорить правду, быть честным в играх и любых делах, быть непримиримым ко лжи во всех ее проявлениях.	Говорить неправду родителям, воспитателям и учителям; быть нечестным при выполнении правил в играх и др.; быть неискренним, хитрить, изворачиваться и др.
6.	Справедливость – несправедливость	Справедливо разрешать споры, конфликты, признавая равные права каждого на участие в играх и других видах совместной деятельности, а также равные права на пользование игрушками, атрибутами, пособиями и т.д. Делиться с друзьями, родными людьми, с теми, кто нуждается, тем, чем можешь поделиться, и др. Справедливо оценивать собственные и чужие достижения, неудачи и т.д.	Не учитывать права других детей в совместных делах, играх. Нарушать правила поведения и правила игры; не делиться игрушками и пособиями с партнерами по играм; не принимать в коллективные игры и занятия кого-либо без веской причины; не делиться с друзьями тем, чем можешь поделиться; занижать и завышать личные и чужие достижения в учебе и других делах.
7.	Скромность – нескромность	Быть скромным в отношениях со старшими по возрасту; вести себя сдержанно и достойно; добровольно подчиняться требованиям дисциплины; проявлять уважение к людям, терпимость к их незначительным недостаткам; быть критичным к своим недостаткам и заслугам.	Первым говорить о собственных достоинствах, хвалить себя, свои вещи и внешность, свои достижения; преувеличивать свои достоинства и заслуги, преуменьшать свои недостатки; зазнаваться перед другими детьми, отвергать их предложения дружбы, отказывать им в разумных просьбах, не прислушиваться к советам близких людей и др., не считаться с мнением окружающих;
8.	Бережливость – расточительность	Заботиться о личных вещах, игрушках, книгах, предметах обихода; не портить их, беречь, ухаживать за ними, чтобы они дольше прослужили. Сохранять вещи, которыми пользуешься совместно с другими, поддерживать их в хорошем состоянии, обеспечивая возможность коллективного пользования и др.	Портить вещи, одежду, игрушки и книги; неаккуратно с ними обращаться, не беречь их, не ухаживать за ними, бросать, ломать, забывать и др.
9.	Сострадание (милосердие) – бездушие	Проявлять сочувствие к людям, попавшим в беду: больным, обиженным, пострадавшим, слабым; добровольно помогать им словом и делом, проявлять	Не замечать, что кто-то из близких людей попал в беду, у кого-то горе, кто-то из знакомых детей и взрослых страдает; быть равнодуш-

		терпимость к незначительным негативным поступкам людей.	ным, эгоистичным, думать только о себе, о своих потребностях и желаниях; отказывать сверстникам, младшим и старшим по возрасту в посильной помощи и др.
10.	Прямодушие – лицемерие	Всегда прямо и откровенно говорить родителям, воспитателям, близким людям, друзьям о своих мыслях, чувствах, намерениях, поступках, желаниях.	Лгать, говорить хорошо о чем-то или о ком-то, если знаешь, что это плохо, и наоборот; оправдывать плохие, недобрые дела и поступки, несправедливость; поступать наоборот тому, о чем думаешь и говоришь; хитрить и изворачиваться.
11.	Смелость – трусость	Преодолевать свои страхи, неуверенность в успехе; стараться не бояться, не проявлять страх в трудных ситуациях; верить в свои силы и в помощь близких людей, в свой успех в делах, учебе, общении. Не бояться просить о помощи, когда это необходимо, и др. Бороться с грубыми нарушениями норм и правил поведения.	Бояться совершать положительные, хорошие поступки; не воздерживаться от плохих, безнравственных поступков из-за неспособности преодолеть страх перед людьми, трудностями, ссорами и т.д., проявлять трусость перед тем, что сильнее тебя, и т.д.; проявлять терпимость к грубым, постоянным нарушениям норм и правил поведения.
12.	Смирение – гордыня	Верить в свои собственные силы, но прислушиваться к советам и рекомендациям взрослых; подчиняться требованиям родителей, воспитателей, учителей и всех тех, кто желает добра. Выполнять их указания и пожелания, проявляя послушание, скромность.	Проявлять неразумное упрямство, излишнюю настойчивость, когда неправ; спорить со взрослыми, проявлять неуважение к людям; думать о себе только хорошо, не признавая свои ошибки, недостатки и промахи; считать, что другие знают и умеют меньше, чем ты сам и др.
13.	Добро – зло	Совершать нравственно-направленные действия, поступки, деятельность по отношению к детям и взрослым, окружающим ребенка (забота, помощь, содействие, защита и др.)	Совершать аморальные действия, поступки (преднамеренные действия, поступки по отношению к ближайшему окружению: бить, оскорблять, грубить, унижать, мешать добиваться успеха, мстить, лгать и др.

Ранее отмеченная способность старших дошкольников усваивать нормативное содержание не только в частнобытовом, но и в фундаментальном смысле позволяет говорить о возможности подводить детей к некоторому осознанию абсолютности и относительности норм нравственности. В связи с чем внимание педагога должно быть направлено на воспитание у детей терпимости к незначительным, единичным отклонениям поступков человека от нравственных норм и непримиримости к их регулярному и осознанному нарушению, к устойчивым формам безнравственного поведения (в этом случае нравственные ценности и ценности толерантности должны быть представлены как полярные).

Опора на вышеприведенное нормативное содержание, а также на выявленные в процессе экспериментальной работы особенности в развитии начал нравственного сознания детей позволили осуществить разработку программы формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни «Чувствую! Знаю! Поступаю!» (См. Приложение № 3).

Дошкольное детство – уникальный период в нравственном развитии личности. Осваивая огромное количество информации о людях, их взаимоотношениях, деятельности, поступках, общении, ребенок приобщается к ценностям культуры. Категории «добро» и «зло», являясь культурными символами, включают в себя разнообразные нравственные понятия и определяют основу нравственного сознания. Уже в дошкольном возрасте на основе знакомства с нормами и правилами поведения дети способны воспринимать и осваивать разнообразные моральные понятия, составляющие своеобразный фундамент для усвоения в дальнейшем универсальных «стержневых» понятий добра и зла.

Содержание разработанной нами программы позволяет познакомить детей с некоторыми понятиями, составляющими основание категорий «добро» и «зло». Содержание программы структурируется по этим двум основополагающим категориям, являющимся символами морали и культуры в целом. Усвоение данных понятий детьми происходит на основе их противопоставления, так как невозможно осознать, что есть добро, не осознав, что ему противопоставит зло, и наоборот. Категории добра и зла определяются через более узкие парнопротивоположные нравственные понятия: честность-лживость, вежливость-грубость и др. Поэтому содержание фундаментальных и частнобытовых норм морали определяет переменный ряд моральных разрешений и запретов, осваиваемый детьми в процессе противопоставления парных нравственных понятий. Основу содержания формирования начал нравственного сознания детей 6 - 7-го года жизни составляет комплекс, состоящий из тринадцати пар основных противоположных понятий, отражающих общечеловеческие нравственные ценности и являющихся своеобразным «каркасом» морали, а именно: человеколюбие (альтруизм, гуманизм) – человеконенавистничество; бережливость – расточительность; вежливость – грубость; взаимопомощь (взаимная поддержка, взаимовыручка) – себялюбие (индивидуализм); прямотушие, (открытость) – хитрость (лицемерие); скромность – зазнайство; скупость (жадность) – щедрость; смелость – трусость (малодушие); смирение – строптивость (гордыня); сострадание (милосердие) – бездушность (черствость); справедливость – неспра-

ведливость; честность (правдивость) – лживость; добро – зло и др. Последовательность в ознакомлении с ними такова:

- на 6-м году жизни дети знакомятся с перечнем моральных понятий, проявления которых наиболее доступны их «непосредственному созерцанию» в жизни (например, честность, взаимопомощь и др.),

- на 7-м году жизни переходят к ознакомлению с понятиями, проявления которых для ребенка являются наименее знакомыми и «зримыми» в силу их частой «скрытости» от непосредственного восприятия (например, «лицемерие» и др.).

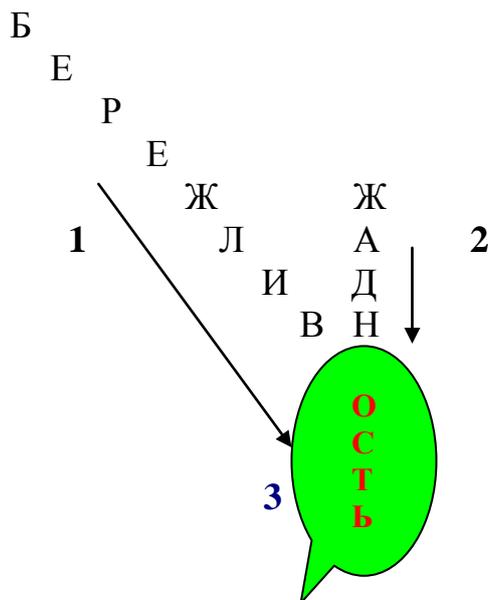
Формируются данные понятия на основе знакомства детей с нормами и правилами поведения: правилами-ограничителями (на основе усвоения моральных запретов и ограничений) и правилами-побудителями (на основе усвоения разнообразных моральных разрешений). Программа позволяет не только отразить возможности расширения спектра вводимых в содержание образования нравственных представлений и понятий в виде фундаментальных и частнобытовых норм, но и реализовать работу по развитию у детей способности к достаточно тонким дифференцировкам. И хотя дифференцировка значений нравственных понятий является для дошкольников сложной деятельностью, тем не менее они способны овладеть ею на основе усвоения отношений *противоположности, аналогичности и смежности* понятий морали (Ред. – курсив – вводимые нами понятия). Дошкольники усваивают, что есть добро на основе сравнения со злом, осознают, что называют справедливостью на примерах несправедливости, различают оттенки в содержании близких по значению понятий, степень выраженности того или иного морального качества, явления и т.д.

По своей композиции нравственные понятия напоминают контрастную мозаику, где каждый элемент (в виде представления), сосуществуя обособленно и, в то же время, вкупе с другими составляющими понятие элементами (также представлениями), образует систему представлений и в итоге – целостный единый образ понятия. Причем содержание некоторых моральных понятий может иметь как общую составляющую, так и самостоятельные составляющие с разными, иногда противоположными, иногда оттеночными значениями (См. схему № 3).

«Развертывание» перед ребенком содержания моральных понятий требует от воспитателя достаточно глубокого их осмысления и умения четко структурировать и дифференцировать их значения. Например, в понятиях «бережливость» и «жадность», которые доступны для усвоения в дошкольном возрасте, можно выделить в их структуре как общую, так и самостоятельные составляющие. Например, детям сообщают следующее. «И жадность, и бережливость – это нравственные качества, которые могут быть присущи человеку. Они характеризуются бережным, рачительным, экономным отношением детей и взрослых к своему имуществу – вещам, игрушкам, деньгам, одежде, еде и др. Бережливость – это хорошее качество, получающее положительную оценку и одобрение окружающих. Оно проявляется в разумном желании и умении сохранять вещи, деньги и другие материальные ценности. Жадность, напротив, отрицательное,

осуждаемое людьми качество. Оно заключается в болезненном стремлении накапливать, приобретать и сохранять материальные блага, подчас совершенно не расходуя их, не только для других, но и для самого себя, в нежелании дарить что-либо или делиться тем, чем можешь, с другими людьми (близкими, родными, друзьями, теми, кто нуждается и испытывает лишения). Если хотят похвалить человека, одобрить его, то говорят, что он бережлив. А если осуждают, то называют человека жадным».

Схема № 3



1 – Составляющая содержания понятия «бережливость»; 2 – Составляющая содержания понятия «жадность»; 3 – Общая составляющая содержания понятий «бережливость» и «жадность».

В содержании таких понятий, как «расточительность» и «щедрость», также можно выделить как общую, так и самостоятельные составляющие. Например, детям говорят: «Люди могут быть щедрыми, а могут быть расточительными. И те, и другие легко и радостно делятся с людьми, тем, что сами имеют, – деньгами, вещами, знаниями и др. Но щедрость отличается от расточительности. Щедрым называют того, кто помогает нуждающимся, заботится о немущих, о тех, кому необходимо оказать материальную помощь, доставить радость своей заботой и вниманием, помогает им, не рассчитывая на благодарность, не желая показного восхищения окружающих. Расточительным называется человек, который безрассудно растрчивает материальные и духовные ценности, не заботясь о последствиях, иногда даже в ущерб самому себе. Такое поведение окружающими людьми осуждается».

Таким образом, в предлагаемой программе содержание фундаментальных и частнобытовых норм нравственности создает возможности для:

1. дифференцировки понятий: а) противоположных (например, «щедрость» – «скупость»); б) смежных (например, «бережливость» – «скупость» –

«жадность» – «экономность»; «хитрость» – «лицемерие»; «сочувствие» – «сострадание» – «милосердие»); в) аналогичных (например, «бережливость» – «экономность»; «доброта» – «доброжелательность» – «добродушие»);

2. формирования представлений о:

- видах, формах и способах проявления нравственных чувств и эмоций людей, вызывающих, сопровождающих нравственно-ценные действия, поступки, поведение или являющихся их результатом;

- причинах, поводах и следствиях в поведении и взаимоотношениях людей;

- видах и способах проявления нравственных качеств человека;

- общественной оценке нравственного и безнравственного поведения и др.;

3. формирования нравственного словаря (прилагательных, наречий, существительных, глаголов), способности высказывать нравственно-ценные суждения.

При разработке содержания формирования начал нравственного сознания необходимо учитывать, что те или иные нравственные понятия оказываются «вложенными» в другие, более общие понятия (категории). Так, например, понятия «добро» и «зло» дети усваивают через целый ряд первоначальных частных понятий («добрый человек», «любящий человек», «добрые дела и поступки», «добрые отношения», «злой человек», «злые дела», «злое выражение лица» и др.), которые, в свою очередь, являются результатом интеграции множественных представлений о нравственных проявлениях конкретных людей, персонажей литературных произведений, героев кино, мультфильмов и др. (доброжелательности, справедливости, заботливости, милосердия, чуткости, агрессивности, несправедливости, жестокости и т.д.). На основе формирования такого частного понятия, как, например, «добрый человек», через раскрытие содержания, например, более общего понятия «доброжелательность» дети могут быть подведены к усвоению фундаментального понятия «добро». Как правило, более частное нравственное понятие (1-го уровня) является отражением какого-либо объекта («добрый человек»), а более общее понятие (2-го уровня) – отражением какого-либо явления («доброжелательность»). Таким образом, «вложенность» отдельных нравственных понятий в другие, более общие, должна быть учтена при отборе содержания формирования начал нравственного сознания детей.

Организуя работу по нравственному воспитанию, воспитателю необходимо одновременно решать задачи развития речи детей. Одной из составляющих формирования начал нравственного сознания детей является специальная работа по развитию их речи, в частности, «морального языка». Еще Люблинская А.А. отмечала, что обогащение словаря ребенка играет значительную роль в формировании нравственных представлений и понятий. Она писала: «Если у ребенка отсутствует запас слов, точно и дифференцированно обозначающих отдельные нравственные качества человека, это обедняет моральные представления детей и затрудняет их оценочные суждения. Дети часто повторяют удер-

жанные их пластичной памятью слова, но за ними нет ясных представлений. Поэтому дети не видят разницы между добротой и справедливостью, силой и храбростью, честностью и смелостью и пр.» [68, с. 249]. Содержание педагогической работы по развитию речи в процессе формирования начал нравственного сознания дошкольников представлено задачами активизации пассивного и активного нравственного словаря (существительных, прилагательных, наречий, глаголов), создающего некоторые возможности для развития у детей умения подбирать синонимы, антонимы, определения к нравственному понятию и др., а также высказывать нравственно-ценные суждения.

Специфика нравственно-ценного словаря дошкольников состоит в том, что универсальными словами для определения большинства нравственных понятий служат для детей слова «хорошо-плохо», «хороший-плохой». Дети 6 – 7-го года жизни достаточно часто изменяют слова, отражающие те или иные нравственные понятия, тем самым искажая их («бережный» вместо «бережливый», «печалистый», «помогательный» и др.). В лексике детей отсутствуют слова, отражающие такие нравственные понятия, как «смирение», «прямодушные», «строптивость», «сострадание», «бездушие», «лицемерие» и др., освоение которых вполне доступно уже в периоде старшего дошкольного возраста. На основании этого необходим отбор такого содержания педагогической работы по формированию нравственно-ценного словаря дошкольников, которое предполагает: ознакомление детей со значением слов, отражающих разнообразные этические категории; дифференцировку этих значений; развитие умения осуществлять подбор к понятию слов-синонимов, слов-антонимов, слов-определений; стимулирование употребления детьми слов и выражений, отражающих разнообразные нравственные представления и понятия; коррекцию речи детей.

Возможности для развития нравственно-ценного словаря детей в процессе работы по формированию у них начал нравственного сознания фрагментарно представлены в таблице № 3).

Таблица № 3

Нравственно-ценный словарь (для старшего дошкольного возраста)

Нравственные понятия	Существительные	Прилагательные	Наречия	Глаголы
Человеколюбие (альтруизм, гуманизм) – человеконенавистничество	человеколюбие, доброта, приязнь, неприязнь, доброжелательность, добросердечие, доброжелатель, ненависть, человеконенавистничество, зло, злодей	добросердечный, добрый, недобрый, человеколюбивый	добро, человеколюбиво, добросердечно, зло	любить, ненавидеть, злиться
Взаимопомощь – себялюбие (индивидуализм)	помощь, помощник, взаимопомощь, поддержка, взаимовыручка, себялюбие, себялюб	себялюбивый	себялюбиво	помогать, поддерживать, выручать

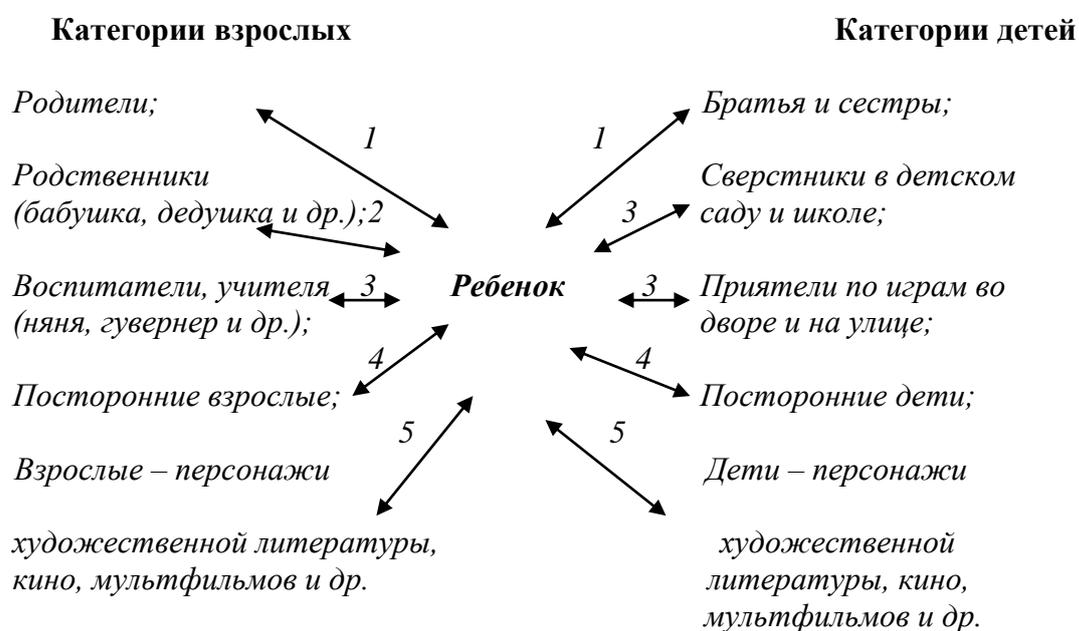
Скупость (жадность) – щедрость	жадность, жадина, скупость, скупец, скардность, щедрость, щедроты	жадный, скупой, скардный щедрый,	щедро, скупо	жадничать, скупиться
Вежливость – грубость	вежливость, этикет, хамство, хам, грубость, грубиян, невежливость	вежливый, культурный, некультурный, невежливый	вежливо, культурно, грубо, невежливо, некультурно	хамить, грубить
Честность – лживость	честность, ложь, неправда, правда, правдолюб, лжец, обманщик	честный, нечестный, правдивый, лживый	честно, нечестно, правдиво	лгать, врать, обманывать
Справедливость – несправедливость	справедливость, несправедливость	справедливый, несправедливый	справедливо, несправедливо	
Скромность – нескромность	скромность, сдержанность, нескромность, зазнайство, зазнайка, хвастовство, хвастун, похвальба	скромный, сдержанный, хвастливый, нескромный	скромно, нескромно,	зазнаваться, хвастаться, хвастать, хвалить, хвалиться
Бережливость – расточительность	бережливость, расточительность	бережливый, экономный, расточительный	бережливо, экономно, расточительно	сберегать, беречь, экономить
Сострадание (милосердие) – бездушие	сострадание, сочувствие, милосердие, бездушие, черствость, равнодушие	милосердный, бездушный, жестокосердный, равнодушный, эгоистичный, черствый, холодный	милосердно, сострадательно, холодно бездушно, сочувственно, жестоко, равнодушно, эгоистично	сострадать, сочувствовать
Прямодушие – хитрость (лицемерие)	прямодушие, открытость, откровенность, хитрец, хитрость, лукавство, лицемерие, двуличие, двуличность	Прямодушный, открытый, откровенный, искренний, лукавый, хитрый, двуличный, лицемерный	прямодушно, откровенно, хитро, лукаво, лицемерно, двулично	откровенничать, лицемерить, хитрить, лукавить
Смелость – трусость (малодушие)	смелость, трусливость, трус, храбрец, смельчак, малодушие	смелый, храбрый, малодушный, трусливый	смело, храбро, трусливо, малодушно	трусить, смалодушничать
Смирение – строптивость (гордыня)	смирение, покорность, непокорность, строптивость, гордыня	смиранный, покорный, кроткий, строптивый	смирненно, кротко, строптиво,	
Добро – зло	доброта, добро, благо, благодеяние, злость, зло, злодеяние	добрый, добродушный, добросердечный, злой	добро, добродушно, зло, недобро	злить, злиться,

Формированию нравственно-ценного словаря дошкольников способствует организация специально спроектированных занятий, ситуаций общения, упражнений в нравственно-направленных действиях, поступках, деятельности, в которых воспитатель не только реализует задачи нравственного воспитания, но и определенные задачи развития речи. В этом случае воспитателю необходимо добиваться разнообразия и варьирования средств, методов, приемов обеспечения взаимосвязи нравственного и речевого развития детей.

Совершенствование содержания формирования начал нравственного сознания детей влечет за собой пересмотр организационных возможностей этого процесса. Некоторые из них рассмотрим ниже.

Как отмечает Козлова С.А., в процессе ознакомления ребенка с миром между дошкольником и его окружением устанавливаются различные взаимосвязи [47]. Действительно, анализ и учет взаимосвязей, устанавливающихся между ребенком, с одной стороны, и разными категориями взрослых и детей, с другой стороны, являются необычайно значимыми при построении процесса формирования начал нравственного сознания в ДООУ и 1-м классе начальной школы. Образцы нравственно-ценных взаимодействий, нормы и правила поведения, причины и следствия поступков людей, анализ их взаимоотношений и многое другое могут производиться на материале взаимодействия разных категорий людей, с различными степенями приближения к конкретному ребенку и по-разному взаимосвязанных между собой (См. схему № 4).

Схема № 4



Стрелками в схеме обозначены виды связей между людьми: 1-2 – родственные; 3-4 – социальные; 5 – виртуальные.

Учитывая различные связи, устанавливаемые между ребенком и разными категориями детей и взрослых, степень их приближения, можно предположить, что в процессе формирования начал нравственного сознания детей на первое место будут выдвигаться и наиболее выпукло обозначаться то фундаментальные, то частнобытовые нормы поведения. Вероятно, что с детьми и взрослыми, которые наиболее близки ребенку, с которыми он чаще вступает в контакты, при освоении им нравственно-ценного содержания деятельности акцент в значимости будет смещаться в сторону частнобытовых норм, а в общении с посторонними людьми, героями художественной литературы, компьютерных игр, кино – в сторону фундаментальных норм. Это объясняется, в первом случае, достаточно ограниченными возможностями, предоставляемыми действительностью для реальных нравственных проявлений ребенка в его повседневных контактах с окружением, а во втором случае, широтой диапазона возможных нравственно-ценных коллизий, происходящих с ребенком в воображаемом плане (когда он идентифицирует себя с героями литературных произведений, кино, мультфильмов и др.). При этом складывается возможность «посмотреть» на ситуацию «со стороны», не будучи вовлеченным в реальный процесс нравственно-ценных действий, взаимоотношений между воображаемыми людьми, персонажами, к которым у ребенка нет «эмоциональной привязки».

Применительно к процессу нравственного развития ребенка нельзя говорить только об однонаправленных, традиционно учитывающихся в образовательном процессе, векторных связях между нравственными чувствами, нравственным сознанием и нравственным поведением: чувства → представления → понятия → поведение; чувства → поведение → представления → понятия. Отдельные, разрозненные, не всегда окончательно осознаваемые представления создают основу для овладения понятиями, которые, в свою очередь, насыщают сознание ребенка новыми представлениями, способствуют переходу уже имеющихся представлений на более осознанный абстрактный уровень. Исходя из этого, для определенной части детей одной возрастной группы может оказаться оптимальным цикличное построение процесса формирования нравственного сознания, которое ставит во главу угла понятийную насыщенность, а не перечень норм и правил поведения, которые ребенок может органично освоить в результате ознакомления со смысловым наполнением того или иного понятия. Причем традиционная практика нравственного воспитания дошкольников, предполагающая формирование у детей представлений о нормах и правилах поведения, не противоречит вышеуказанному варианту построения образовательного процесса, а является, на наш взгляд, лишь одной из ее составляющих.

Ребенок, как субъект образовательного процесса, является средоточием интенсивной мыслительной деятельности по освоению нравственных ценностей человечества. Различные пути освоения нравственных ценностей: от отдельных представлений – через систему представлений – к понятию; от понятия более узкого, частнобытового – через ряд представлений – к понятию более широкому (фундаментальному) и др., различия в степени обобщения нравственных понятий, разные уровни осознания относительности и абсолютности

нравственных норм и границ их применимости и т.д. – позволяют говорить о возможности вариативного моделирования процесса формирования начал нравственного сознания.

Ориентация на диалектический характер процесса формирования нравственного сознания как линейное или спиралеобразное движение от фактов (нравственных представлений) к нравственным понятиям через систематизацию нравственных знаний позволяет подойти к пониманию того, что разработка концепции и механизмов формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни, обеспечивающих личностное развитие, должна идти по пути поиска как линейных, так и нелинейных индивидуальных моделей и схем личностного развития. Органичное сосуществование в образовательном процессе ДОУ и начальной школы разных моделей формирования нравственного сознания позволит индивидуализировать и гармонизировать педагогическую работу с детьми одной возрастной группы.

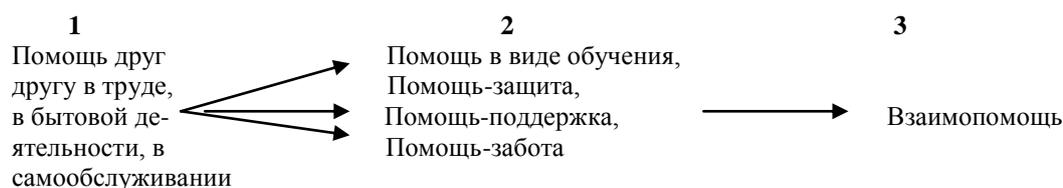
Некоторые возможные, на наш взгляд, варианты моделирования процесса формирования начал нравственного сознания у детей дошкольного и младшего школьного возраста могут быть разработаны на основе учета особенностей интеграции нравственных представлений в систему нравственных представлений, а затем – в нравственное понятие.

Как известно, «знаниевая» составляющая структуры нравственного сознания определяется взаимно пересекающимися областями – областью нравственных представлений и областью нравственных понятий, которые должны быть гармонизированы. Поэтому моделирование формирования начал нравственного сознания в общем виде может быть описано через динамику взаимосвязи нравственных представлений и понятий и представлено следующим образом.

Если в структуре сознания ребенка имеются отдельные единичные нравственные представления, то естественно индуктивный путь познания обеспечит движение мысли от частного к общему, то есть востребованными окажутся линейная и спиралевидная модели формирования начал нравственного сознания.

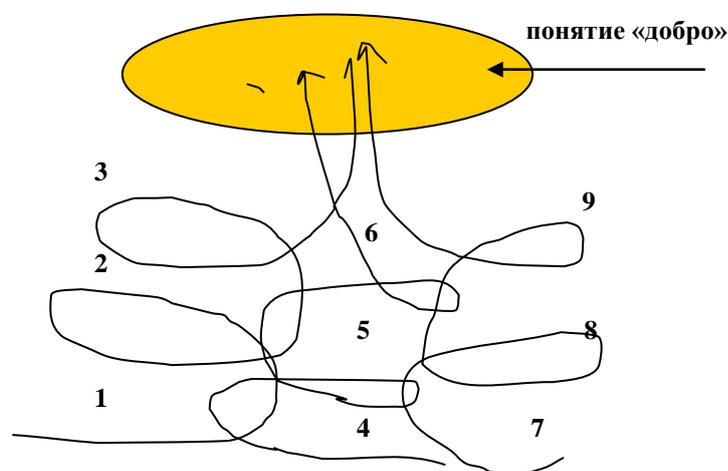
Если в структуре сознания ребенка есть элементарные нравственные понятия первого порядка (например, «добрый человек»), то возможно движение мысли от общего к частному и снова от частного к общему, но более высокого уровня (понятие второго порядка, например, «добро»). В данном случае актуальным окажется использование объемной модели формирования начал нравственного сознания.

Модель № 1 (линейная) – «От единичного представления – через множественные родственные представления, интегрирующиеся в систему представлений – к понятию». Моделирование этого вида предполагает такую организацию педагогического процесса, при которой расширение, обогащение и упорядочивание спектра смежных нравственных представлений ложатся в основу последующего формирования того или иного нравственного понятия (См. схему № 5).



1 – нравственные представления (исходные);
2 – нравственные представления (формируемые);
3 – нравственное понятие (конечное).

Модель № 2 (спиралевидная) – «От отдельных, последовательно обогащающихся и взаимно пересекающихся групп смежных представлений, образующих систему, – к понятию». Моделирование данного вида предполагает организацию педагогических мероприятий, предполагающих формирование, на основе уже имеющихся у детей некоторых нравственных представлений, представлений более высокого уровня, которые, образуя своеобразную спираль, пересекаются с другими подобными спиралями, создавая основу для формирования соответствующего понятия. Данная модель демонстрирует переход отдельных нравственных представлений на более высокий уровень, что, в конечном счете, ведет к формированию понятия (См. схему № 6).

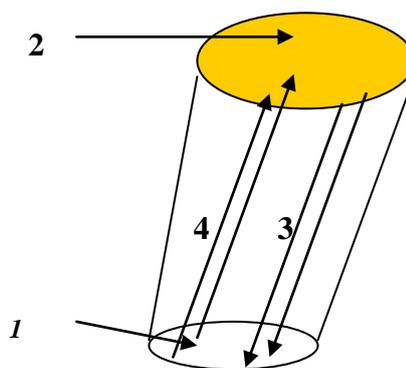


Нравственные представления о:

- 1 – доброжелательности к близким людям;
- 2 – доброжелательности к окружающим;
- 3 – доброжелательности к людям, ко всему человечеству;
- 4 – проявлению добра к домашним животным;
- 5 – проявлению заботливого отношения к животным, растениям, насекомым и др.;
- 6 – проявление добра ко всему живому;
- 7 – трудолюбии в семье;
- 8 – трудолюбии в профессиональной деятельности, учебе;
- 9 – о созидательном труде на общее благо всех людей и т.д.

Модель № 3 (объемная) – «От понятия (исходного), имеющего узкоутилитарный, прикладной смысл, – через спектр множественных представлений – к понятию (конечному), заключающему в себе общечеловеческий, фундаментальный смысл моральной нормы, которое, в свою очередь, через ряд представлений обогащает и уточняет исходное понятие». В основу подобного моделирования ложится организация педагогической работы по формированию нравственного понятия, которое является одновременно и исходным, и конечным, и источником, и результатом развития нравственного сознания. Траектория развития начал нравственного сознания в соответствии с данной моделью представлена двунаправленной триадой: от понятия – через представления – к понятию и обратно. Здесь необходимо отметить, что двойное значение нравственных понятий, их диалектичность, могут создавать для педагогов некоторые трудности в отборе и структурировании содержания работы по формированию нравственного сознания, особенно в ситуации отсутствия соответствующего методического обеспечения (См. схему № 7).

Схема № 7



- 1 – нравственное понятие (исходное), имеющее узкоутилитарный смысл «злой человек»;*
2 – нравственное понятие (конечное), имеющее общечеловеческий, фундаментальный смысл («зло»);
нравственные представления о:
3 – некоторых недобрых делах и поступках людей;
4 – проявлениях зла в широких аспектах (вражда, война, страх, боль и др.)

Фрагмент примерного содержания работы по формированию начал нравственного сознания в соответствии с третьей моделью ниже приведен в таблице № 4.

Таблица № 4

Исходное понятие частно-бытовое (1-го уровня)	Представления о нравственных проявлениях...	Понятие широкое (2-го уровня)	Конечное понятие (фундаментальное)
«Любящий человек»	внимания, чуткости, терпения, умения прощать и др.	«Любовь» (к миру, к людям, ко всему живому во всех проявлениях)	«Добро» (как общечеловеческая ценность)
«Добрый человек»	доброжелательности, справедливости, заботливости и др.	«Доброжелательность»	
«Справедливый человек»	справедливом распределении внимания, любви, материальных ценностей; справедливом разрешении споров и конфликтов и т.д.	«Справедливость» (во всех сферах жизнедеятельности)	
«Злой человек»	грубости, несправедливости, жестокости, зависти, обидах, боли, страхах и др.	«Злобность»	

Овладение детьми тем или иным нравственным понятием предполагает производить необходимые операции сравнения, анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования; устанавливать соответствие того или иного нравственного понятия определенной ситуации, знать границы применимости той или иной нравственной нормы, уметь выделить структуру понятия, а также связи внутри нее; давать определение понятию; осуществлять достаточно тонкую дифференцировку противоположных и близких по значению нравственных понятий, уметь выделить их общую и специфическую составляющие; обобщать по ряду характеристик (например, обобщенный образ «добротного человека», «злотного человека», «справедливого человека», «вежливого человека» и в итоге - «морально-го человека», «доброты»); осознавать в некоторой степени относительность и абсолютность нравственных норм, лежащих в основе того или иного понятия; овладеть нравственно-ценным словарем и использовать его для высказывания моральных суждений и умозаключений.

Развитие начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни характеризуют: широта диапазона и адекватность нравственных представлений; наличие сложившейся системы представлений; овладение нравственными понятиями как следствие интеграции представлений; объем и адекватность понятий; умение устанавливать причинно-следственные связи и зависимости в нравственно-ценном поведении и взаимоотношениях людей; умение совершать пра-

вильный моральный выбор; адекватная эмоционально-эстетическая «окрашенность» нравственного знания; проявление нравственных знаний в деятельности и взаимоотношениях, их результативность; устойчивость, прочность, гибкость моральных знаний и вариативность в их применении; темпы и тенденции в развитии нравственного сознания (положительная или отрицательная динамика); соответствие возрастным характеристикам (соответствует, опережает, запаздывает); личностный смысл и др.

Организация различных способов моделирования процесса формирования начал нравственного сознания детей актуализирует диагностическую составляющую педагогической деятельности. Так как только приведение в соответствие двух составляющих этого процесса – диагностики и адекватных моделей образовательной работы может обеспечить качественный результат воспитания, а также сформировать и раскрыть определенный «нравственный потенциал» ребенка (то, что еще не всегда проявляется в настоящем, но может стать основой поведения в будущем). Основные линии установления такого соответствия могут быть представлены следующим образом.

Если у ребенка диагностируются развитие отдельных, нравственных представлений, некоторые трудности в выделении связей, зависимостей, отношений, недостаточно адекватная нравственно-оценочная деятельность, предпочтительным окажется использование первой модели формирования нравственного сознания.

Если диагностика обнаруживает у ребенка наличие нравственно-понятийного уровня (даже самого элементарного), то возможным окажется вариант построения работы по формированию нравственного сознания по второй модели.

Если у некоторого числа детей возрастной группы выявляется наличие осознания некоторых фундаментальных, общечеловеческих нравственных понятий, ценностей, составляющих элементы складывающегося в более поздние возрастные периоды мировоззрения (Выготский Л.С., Лисина М.И.), то есть диагностируется достаточно высокий уровень развития начал нравственного сознания, то желательной будет организация педагогической работы с использованием третьей модели.

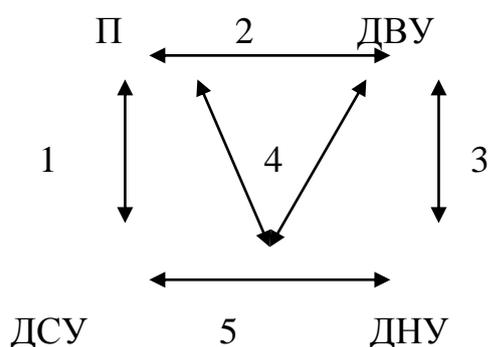
Внутри одной возрастной группы, как правило, оказываются дети разного уровня развития нравственного сознания. Число таких детей в каждой из групп может достаточно сильно различаться. Необходимость же обеспечения единого процесса нравственного воспитания со всеми детьми в условиях традиционного детского сада и начальной школы побуждает по-новому осмыслить организационные и содержательные возможности процесса формирования начал нравственного сознания детей по ряду направлений:

- определение возможностей использования «потенциала нравственного развития» части детей возрастной группы (с уровнем развития начал нравственного сознания выше среднего) в образовательной работе с остальными детьми;

- определение содержания взаимодействия педагога с этими детьми и с остальными детьми возрастной группы;
- выявление условий, опосредующих взаимодействие детей с высоким уровнем развития нравственного сознания, и детей, отнесенных к среднему и низкому уровням;
- определение содержания взаимодействия педагога со взаимодействующими детьми;
- выявление механизмов всех воспитательных воздействий внутри одной возрастной группы;
- нахождение «точек пересечения» моделей формирования начал нравственного сознания в условиях одной возрастной группы и определение возможностей для построения динамической модели;
- выяснение возможностей ситуационных резервов для внутримодельных педагогических маневров.

Схема, отражающая возможный вариант организации взаимодействия педагога и детей в процессе формирования начал нравственного сознания приведена ниже (См. схему № 8).

Схема № 8



П – педагог; ДВУ – дети высокого уровня развития нравственного сознания; ДСУ – дети среднего уровня развития нравственного сознания; ДНУ – дети низкого уровня развития нравственного сознания; 1 – взаимодействие педагога с детьми СУ и НУ; 2 – взаимодействие педагога с детьми ВУ; 3 – взаимодействие детей ВУ с детьми СУ и НУ; 4 – взаимнопересекающиеся воспитательные воздействия педагога и детей ВУ на детей СУ и НУ; 5 – взаимодействие детей СУ и НУ.

Таким образом, организация образовательного процесса, предполагающая учет индивидуальных особенностей дошкольников в развитии их нравственного сознания, лежащих в основу определенных моделей его формирования, обеспечивается, наряду с другими факторами, возможностями для специфически организованного взаимодействия педагога и воспитанников.

Полифоничный, мозаичный ракурс эмоциональных, нравственных, эстетических и интеллектуальных аспектов развития дошкольников и младших школьников проецируется на панораму их нравственного сознания, поэтому проблема педагогических условий формирования начал нравственного созна-

ния предполагает рассмотрение в следующем параграфе данной главы диалектики нравственного, эстетического, эмоционального и интеллектуального в структуре начал нравственного сознания детей.

Вопросы и задания

- *Каковы особенности содержания нравственного формирования детей, представленные в разделах «Социальное развитие», Социально-нравственное воспитание», «Нравственное воспитание» и др. программ дошкольного образования («Программа воспитания и обучения в детском саду», «Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста», «Радуга», «Детство» и др.)?*
- *Охарактеризуйте особенности структуры и содержания программы «Чувствую! Знаю! Поступаю!».*
- *Опишите основные модели формирования нравственных представлений и понятий у детей 6 – 7-го года жизни.*
- *Раскройте нормативное для детей 6 – 7-го года жизни содержание основных парнопротивоположных категорий этики.*
- *Каковы основные этапы развития начал нравственного сознания в дошкольном детстве?*
- *Каковы возможности совершенствования современного процесса формирования начал нравственного сознания детей в ДОУ и 1-м классе школы?*

2.2. Социализирующие и индивидуализирующие аспекты формирования начал нравственного сознания детей

Несмотря на то, что современные различные педагогические концепции, подходы, позиции отражают пристальный интерес науки к разным аспектам проблемы индивидуализации образовательного процесса (личностно-ориентированное образование, индивидуально-ориентированное обучение, дифференциация в образовании, социализация и индивидуализация и др.), отмечается недостаток должного внимания к организации индивидуальной работы по нравственному развитию детей. Индивидуальный подход к нравственному воспитанию зачастую лишь обозначается в планах ДОУ, не всегда детально реализуясь в работе с конкретными детьми. Кроме того, в современных образовательных условиях, отличающихся видовым разнообразием дошкольных учреждений, школ, плюрализмом образовательных программ и технологий, педагогам и родителям не всегда удается реализовать равный старт развития для всех детей и преемственность при переходе их в школу. То есть, в конечном счете, не всегда удается обеспечить права детей, воспитывающихся в семьях с различными (иногда жестко поляризованными) социальными, материальными и ментальными возможностями на качественное и доступное образование.

Современная теория и практика воспитания ориентирована на индивидуализацию процесса воспитания детей (жизнестроительство, житнетворчество, самовоспитание, самостроительство, рефлексия и др.). Вместе с тем реальный воспитательный процесс в ДОУ и школе является зачастую по-прежнему коллективно оформленным образованием. Это делает исключительно важным и

актуальным поиск гармоничных, равновесных и социально оправданных форм воспитания, которые бы демонстрировали баланс социализирующих и индивидуализирующих аспектов содержания нравственного воспитания и равновесие фронтальных, подгрупповых и индивидуальных форм воспитательной работы с детьми с сохранением специфики каждой из них. Сочетание групповых, подгрупповых и индивидуальных форм работы обеспечивает разнообразие и творческую вариативность процесса социально-нравственного воспитания детей, делает его подлинно природосообразным, так как индивидуально-нравственное становление ребенка совершается только в русле социализирующих коллективных форм развития.

Несмотря на очевидность необходимости пристального внимания к развивающейся личности каждого ребенка, зачастую в современном педагогическом процессе ДОУ и 1-х классов школ наблюдаются существенные недостатки в организации индивидуальной работы по нравственному воспитанию детей или ее отсутствие. Между тем каждый педагог-профессионал осознает, что в организации нравственного воспитания необходимы выявление и учет индивидуальных особенностей начал нравственного сознания ребенка, создающих основу как для культивирования, развития и поддержки, так и для коррекции или сглаживания определенных проявлений, качеств, склонностей, черт, тенденций в индивидуальном нравственном развитии детей.

Уже в старшем дошкольном возрасте в структуре нравственного сознания отчетливо просматривается составляющая, соответствующая социально-необходимым и приемлемым нравственным нормам, правилам, требованиям, и составляющая, отражающая специфически индивидуальные проявления, которые впоследствии обнаружатся у ребенка как своеобразная «нравственная изюминка». Отсутствие внимания к социализирующим и индивидуализирующим факторам процесса личностного развития, нравственного развития дошкольников и, в частности, развития их нравственного сознания приводит к известному, традиционно «усредненному» варианту его моделирования, который, в свою очередь, приводит к таким же «средним» результатам.

Нравственное развитие личности является, как известно, продуктом процессов социализации и индивидуализации. Гармонизация этих процессов в условиях современной общественной и педагогической реальности является одной из актуальных проблем, решение которой позволяет определять, в конечном счете, индивидуальные перспективы нравственного развития каждого ребенка.

Как отмечают некоторые авторы, «развитие личности происходит по двум направлениям: социализация (присвоение общественного опыта) и индивидуализация (развитие самостоятельности в принятии решений и в организации своей деятельности). Именно на гармонизацию этих двух линий развития ребенка и направлено образование, реализующее личностно-ориентированный подход» [129, с. 3]. Нам представляется целесообразным сочетание личностно-ориентированного и индивидуального подходов, а также опора на концепцию воспитания как педагогический компонент социализации ребенка с целью дос-

тижения гармонии социального и индивидуального, социализации и индивидуализации процесса формирования начал нравственного сознания детей. Обращение к личностно-ориентированному подходу дает нам возможность оперировать рядом понятий (например, выбор, индивидуальность и др.), которые составляют его структуру и являются особо значимыми при рассмотрении как проблемы нравственного развития детей в целом, так и формирования начал их нравственного сознания на разных возрастных этапах развития.

Современные общемировые процессы глобализации побуждают людей находить равновесные формы установления соотношения между общеморальными, коллективноэтическими и личностно-нравственными представлениями людей о должном. Здесь уместным будет привести мнение Бенхабиб С., которая отмечает, что «...культуры допускают различные степени дифференциации между моральным (оно касается того, что правильно или справедливо для всех в той мере, в какой нас рассматривают просто как людей); этическим (оно касается того, что подходит нам как членам определенного коллектива с его уникальной историей и традициями) и оценочным (оно касается того, что мы по отдельности или в коллективе считаем представляющим ценность, достойным того, чтобы к этому стремиться, и существенно важным для человеческого счастья)....» [3, с. 47]. Подобные дифференциации Бенхабиб С. считает «...весьма характерными для культурных миров и мировоззрений в условиях эпохи модернити» [там же, с. 47]. В связи с этим интересным представляется раскрытие проблемы соотношения социализирующих и индивидуализирующих аспектов формирования начал нравственного сознания детей. Прежде чем приступить к ее рассмотрению, остановимся на характеристике понятий «социализация» и «индивидуализация».

Термин «социализация» введен в психологию в середине XX века. Данный термин обозначает происходящий в общении и деятельности процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта. Социализация осуществляется в условиях стихийного воздействия различных жизненных факторов, а также в условиях воспитания. Воспитание – ведущее и определяющее начало социализации. Явление социализации многоаспектно. Долгое время в отечественной психологии изучалась социализация как воспитание в образовательных системах. Позднее стали изучаться процессы, протекающие вне официальных структур, в частности, – в неформальных объединениях, в стихийно возникающих группах.

Отличие воспитания от стихийной и направленной социализации состоит в том, что «...в его основе лежит социальное действие (направленное решение проблем, сознательно ориентированное на ответное поведение партнеров и предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие)» [80, с. 7].

Социализация является непрерывным процессом в силу постоянного взаимодействия человека с социумом. В отличие от социализации воспитание – процесс дискретный, так как, будучи планомерным, осуществляется в организациях и ограничен местом и временем.

Педагогика рассматривает социализацию в двух аспектах – исследует сущность, тенденции, перспективы, принципы, содержание, формы и методы воспитания, а также изучает общество как социализирующую среду, выявляя его воспитательные возможности для поиска способов использования и усиления позитивных влияний на человека и нивелирования, коррекции, компенсации негативных влияний (социология воспитания).

Человек становится членом общества, будучи субъектом социализации, активно усваивающим социальные нормы и культурные ценности, саморазвиваясь и самореализуясь в обществе.

Социализация предполагает успешную адаптацию человека к обществу, а также способность противостоять ему в случаях возникновения препятствий для саморазвития, самоопределения, самореализации.

Ларичева К.А. отмечает, что совокупность условий, в которых протекает социализация человека, «...можно объединить в четыре группы факторов: мегафакторы – космос, планета, мир; макрофакторы – страна, этнос, общество, государство; мезофакторы – условия социализации больших групп, выделяемых по месту или типу поселения (регион, село, город), по принадлежности к аудитории сетей массовой коммуникации (радио, телевидение и т.п.), по принадлежности к той или иной субкультуре; микрофакторы (семья, сверстники, микросоциум, воспитательные, а также различные общественные частные и религиозные организации). Микрофакторы влияют на человека через так называемых агентов социализации, то есть лиц из ближайшего социального окружения. Задача педагогики – учитывать тенденции социализации на каждом этапе развития общества, использовать ее позитивные и компенсировать негативные потенции в процессе воспитания» [там же, с. 7].

Сбалансированность воспитательных воздействий, способствующих социализации и индивидуализации, позволяет поднять на более высокий уровень педагогическую работу по формированию начал нравственного сознания, которое представляет собой сочетание как общественно-нормативного содержания знаний о нормах и правилах поведения, так и субъективно-окрашенных смыслов, вкладываемых каждым ребенком в это содержание.

«Нравственная индивидуальность» человека проявляется, в том числе, в здравом осознании своего места в жизни, умении отделять свой взгляд от настроений века и сверять его с нравственными эталонами. Данное понятие особенно выпукло обозначается в структуре дефиниции «индивидуализация формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни», для характеристики которого, в свою очередь, необходимо проанализировать понятия «индивидуальный подход», «индивидуально-дифференцированный подход», «индивидуализация», «дифференциация».

Любое воспитательное воздействие преломляется через индивидуальные особенности конкретной личности. Индивидуальный подход – осуществление педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др.), влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях. Суть ин-

дивидуального подхода – гибкое использование форм и методов воспитательного воздействия с целью достижения оптимальных результатов педагогического процесса по отношению к каждому ребенку. Индивидуальный подход – «принцип отечественной педагогики, согласно которому в учебно-воспитательной работе в классе достигается педагогическое взаимодействие с каждым ребенком, основанное на знании его черт личности и условий жизни. В результате систематического и регулярного изучения своих воспитанников с помощью диагностической карты педагог создает ясное представление о характере каждого учащегося, его интересах и способностях, влиянии на него семьи и ближайшего окружения, получает возможность не только объяснить поступки ребенка, отношение к тем или иным предметам и к учению в целом, но и поставить собственно педагогические задачи, направленные на нейтрализацию и преодоление негативных и развитие позитивных качеств личности ребенка» [106, с. 121]. Индивидуальный подход может осуществляться в форме поручения заданий в соответствии с возможностями и способностями ребенка; создания педагогических ситуаций, выявляющих индивидуальные качества воспитанника; беседы педагога с воспитанником; заключения «джентльменского» договора с окружающими ребенка взрослыми и сверстниками об определенных способах реагирования на его поведение и др. «Индивидуальный подход необходим каждому ребенку, как «трудному», так и благополучному, так как помогает ему осознать свою индивидуальность, научиться управлять своим поведением, эмоциями, адекватно оценивать собственные сильные и корректировать слабые стороны» [80, с. 7].

Принцип целостного подхода в воспитании требует от воспитателя:

- а) изучения индивидуальных особенностей темперамента, черт характера, взглядов, вкусов, привычек воспитанников;
- б) диагностирования уровня сформированности личностных качеств – образа мышления, мотивов, интересов, установок, направленности личности, отношения к жизни, труду, ценностных ориентаций, жизненных планов и др.;
- в) привлечения каждого воспитанника к сильной и усложняющейся воспитательной деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие его личности;
- г) выявления и устранения причин, мешающих достижению цели;
- д) изменения тактики воспитания в зависимости от складывающихся условий;
- е) опоры на собственную активность личности;
- ж) сочетания воспитания с самовоспитанием личности, помощи в выборе целей, методов, форм самовоспитания;
- з) развития самостоятельности, инициативы, самодеятельности воспитанников, организация их деятельности [74].

Анализ словарной продукции показал, что, несмотря на то, что понятия «индивидуализация», «дифференциация», «индивидуальный подход», «индивидуально-дифференцированный подход», «дифференцированный подход» в педагогике достаточно четко содержательно разведены. Характеристики дифференцированного подхода, дифференциации, индивидуализации всегда включают в себе элементы содержания индивидуального подхода, то есть, эти понятия взаимопроникают друг в друга. Основу для такого взаимопроникнове-

ния создает наличие в структуре данных педагогических категорий понятия «индивидуальные особенности».

В основе дифференцированного подхода к воспитанию детей лежит «...отбор содержания, форм, методов воспитательной работы, во-первых, в соответствии с этническими и региональными культурно-историческими, социально-экономическими и социально-психологическими условиями, во-вторых, в связи с особенностями номинальных и реальных групп, в-третьих, согласно ведущим функциям институтов воспитания, в-четвертых, *с учетом уникальной неповторимости участников воспитательного процесса*» [111; 106]. Термин «индивидуализация» чаще всего используется в контексте проблем обучения и образования и представляет собой организацию «...учебного процесса *с учетом индивидуальных особенностей учащихся*; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения» [50, с. 47; 106, с. 120].

Дефиниция «дифференциация» также обнаруживает свою содержательную направленность на учет индивидуальных особенностей детей: «Дифференциация в обучении и образовании – 1) организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются условия для усвоения знаний каждым ребенком; 2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей. Дифференциация в обучении и образовании бывает внешняя (организация спецшкол, открытие классов с углубленным обучением или коррекционных, факультативов, курсов по выбору и т.д.); внутренняя, когда в рамках обычного класса для каждого учащегося, учитывая его *индивидуальные особенности*, определяется наиболее рациональный характер работы на уроке, и элективная (предоставление учащимся права выбирать ряд предметов для изучения в дополнение к обязательным учебным дисциплинам» [50, с. 39].

На основе учета специфики вышеуказанных педагогических категорий, представляется возможным определить понятие **«индивидуализация формирования начал нравственного сознания 6 – 7-го года жизни»** как *«оптимальное сочетание индивидуального и индивидуально-дифференцированного подходов в реализации задач формирования начал нравственного сознания детей в образовательном процессе, с тем, чтобы создать благоприятные условия для реализации потенциальных индивидуально-нравственных возможностей каждого ребенка»*.

Понимая дошкольника как развивающуюся личность, необходимо остановиться на некоторых особенностях в характеристиках понятий «личность» и «индивидуальность».

Индивидуальностью называют неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность присущих только ему особенностей. Проблема индивидуальности предполагает изучение целостной характеристики человека в многообразии его мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний,

интересов, привычек, настроений, переживаний, интеллекта, склонностей, способностей и др. Их сочетание создает уникальную, целостную структуру переживающего и действующего индивида.

«Термин «индивидуальность» употребляется также как синоним термина «индивид» для обозначения неповторимой совокупности признаков, присущих отдельному организму и отличающих данный организм от всех других, принадлежащих к тому же виду» [106, с. 121].

Как отмечает Матюнин Б., понятия личности и индивидуальности обладают существенными различиями и спецификой: «В ядре личности качества, черты жестко соединены между собой, а у индивидуальности – нет. Ядро у индивидуальности представляет собой как бы «зону свободного экономического развития», в которой черты и качества свободно «играют», «плавают», «перемещаются», сцепляясь, расцепляясь сообразно изменениям гаммы внешних и внутренних условий и обстоятельств. Личность, как устойчивое соединение социально значимых качеств, в значительной мере зависит от общества. Она обеспечивает статику, надежность, повторяемость человека, дает потенциальную возможность для манипуляции. А индивидуальность как форма целостности обеспечивает изменчивость, динамику, движение, свободу, в определенном смысле независимость от общественного» [71]. Таким образом, социализирующие и индивидуализирующие аспекты формирования начал нравственного сознания ребенка направляется одновременно на гармонизацию личности и индивидуальности как на баланс устойчивого и неустойчивого в целостности человека: «...для продуктивного творческого проживания чужих социальных опытов не надо иметь внутри жестко закрепленного общественного содержания. Личность – это гармония соединенных качеств, индивидуальность – гармония несоединенных, но вместе с тем объединенных пространством ядра качеств. Личность можно описать через перечисление качеств и черт, а индивидуальность – нет» [там же]. При этом, организуя различные воспитательные практики, педагог должен нащупывать у ребенка зону свободного саморазвития важнейших нравственных качеств, учитывать ее при построении воспитательной работы и ограждать от внешних воздействий. То есть, воспитывая личность, педагог целенаправленно воздействует, а, воспитывая индивидуальность, часто целенаправленно не воздействует. При таком невосдействии, как отмечает Б. Матюнин, «...есть программируемый результат – размер «зоны свободного саморазвития». Процесс идет под доминантным управлением внутренних сил и влечений воспитанника» [там же].

Наряду с понятием индивидуальности применительно к проблеме формирования нравственного сознания актуальным является (примыкает) понятие «нравственный индивидуализм», которое определяется как «внутренняя духовная сосредоточенность на собственных проблемах совершенствования, поисках совершенствования, поисках цели и смысла жизни, места среди людей, интеллектуально-нравственной свободы, на творческом самовыражении, развитии способностей и дарований» [106, с. 120].

В целом, индивидуальные различия в развитии начал нравственного сознания детей определяются их возрастом, психофизиологическими и интеллектуальными особенностями, индивидуальными сроками интеллектуального и эмоционального созревания, индивидуальными механизмами функционирования структур сознания, определяющими усвоение ребенком значений нравственных категорий и формированием личностных смыслов. Индивидуальные проявления начал нравственного сознания детей зависят от социальных условий развития каждого ребенка, его индивидуального опыта нравственно-направленной деятельности, наличия в его социальном окружении достаточного количества позитивных образцов для подражания, а также условиями предоставления ребенку «предметного поля» для нравственно-направленных действий.

Уже в дошкольном возрасте уникальность и специфичность нравственного сознания обнаруживается в русле его трехслойной структуры (эмотивный, когнитивный и конативный компоненты). Прежде всего, она проявляется специфических интересах детей к нравственно-ценной деятельности. Эта специфика выражается во фрагментарности нравственно-направленных интересов детей: к процессу выполнения нравственно-направленных действий, к результатам нравственных поступков, к выполнению в играх главных ролей с резко выраженной положительной или отрицательной нравственной окраской, к критике негативного поведения или к получению положительной оценки со стороны взрослого. То есть, такие интересы отражают их направленность либо на процессуальность, либо на результативность нравственно-ценной деятельности.

В логике рассматриваемых вопросов гармонизации социализирующих и индивидуализирующих аспектов формирования начал нравственного сознания особенно значимой оказывается проблема индивидуальных особенностей в их развитии. Несмотря на то, что процесс формирования начал нравственного сознания у детей можно определить лишь как начальный этап нравственно-оценочной деятельности сознания, уже на этапе старшего дошкольного детства можно говорить о проявлении индивидуальных элементов этой деятельности. Индивидуальные проявления начал нравственного сознания могут выражаться в совокупности его индивидуальных черт, характеризующих индивидуальный диапазон нравственных представлений и понятий, их речевые проявления, личностный смысл, предпочтения в определенных видах нравственно-направленных действий и деятельности, которые интегрируются в *нравственную склонность* личности ребенка.

Специфика индивидуального нравственного сознания проявляется также в индивидуальном объеме, глубине, устойчивости и адекватности моральных знаний детей. Часть детей имеет отдельные нравственные представления, отличающиеся неотчетливостью, смутностью, хаотичностью. Разрозненные, иногда малоосознаваемые факты нравственных проявлений, действий, поступков, оценок постепенно складываются у другой части детей в общее, некоторым образом упорядоченное «панно» понятийно оформленного нравственного «поля», мозаичность которого предполагает наличие «сегментов» (в виде групп упоря-

доченных представлений и понятий). Такая упорядоченная «сегментность» может быть индивидуально выражена у каждого конкретного ребенка. Другие дети обладают нравственно-ценными знаниями, которые являют собой нравственные представления, уже сложившиеся в определенную систему, а третьи имеют в структуре своего сознания отчетливые нравственные понятия как результат интеграции и систематизации нравственных представлений. Кроме того, нравственному сознанию дошкольников часто присущи индивидуальные искажения, деструкции, на которые указывал Рубинштейн С.Л.: «...имеется немало данных о несовершенстве тех обобщений, которыми оперируют дети, и неадекватности преломления в их сознании понятийного содержания научного знания [101, с. 426].

Мотивировки и личностная значимость в проявлении начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни также могут индивидуально различаться. Ребенок может поступать нравственно в соответствии с различными мотивами. Диапазон мотивов нравственно-направленных действий и поступков достаточно широк – от желания похвалы и одобрения, подчинения внешним требованиям со стороны взрослого и простого подражания, до добровольного желания совершить благо для другого в ситуации отказа от личных желаний и потребностей и осуществления свободного морального выбора.

И, наконец, индивидуальные характеристики нравственного сознания детей также могут быть по-разному представлены в структуре развивающейся личности ребенка. От «места» их проявления (в речи, в поведении, в творчестве, в фантазиях и др.) до собственно их «содержательного наполнения», а также «качества их проявления» (проявляет активно, достаточно часто; не проявляет, но знает; проявляет эпизодически при осознании личностной значимости; проявляет эпизодически под влиянием условий, обстоятельств, воздействий родителей, педагогов; не проявляет и не знает и др.). Кроме того, на каком-то этапе у отдельных детей могут наблюдаться переходы нравственных понятий в представления, что отмечал еще Рубинштейн С.Л., описывая их взаимосвязь: «Взаимосвязь понятия с представлением особенно явственно выступает в моменты затруднений. Встречаясь с трудностями, протекающая в понятиях мысль часто обращается к представлениям, испытывая потребность «сличить мысль и вещи», привлечь наглядный материал, на котором можно было бы непосредственно проследить мысль [там же, с. 384].

В русле базовой работы по формированию начал нравственного сознания детей необходима организация в массовом образовательном процессе специальной работы не только по учету возрастных, но и специфических, присущих только данному индивиду особенностей, черт, свойств нравственного сознания, но и сохранению и культивированию их. Наличие индивидуально-нравственной специфики в сознании детей, безусловно, требует от педагога выделения выятных приоритетов и ориентиров в моделировании процесса формирования начал нравственного сознания, адекватного этой специфике. Отмечая важность проблемы индивидуализации образования, представляется возможным наметить некоторые общие подходы к построению концепции и программы формирова-

ния у детей начал нравственного сознания, гармонично сочетающей социализирующие и индивидуализирующие аспекты воспитания. Диалектика социализации и индивидуализации обеспечивает научно обогащенное понимание сущности процесса формирования начал нравственного сознания, а также изменение стратегии и тактики этого процесса. Обеспечение диалектического единства социализации и индивидуализации с сохранением специфически качественных отличий этих процессов делает возможным взаимодействие всех воспитательных средств в целом, их оптимальное использование с целью наиболее полного и вариативного решения задач формирования начал нравственного сознания детей. Необходимым условием, обеспечивающим индивидуализацию процесса формирования начал нравственного сознания, является выделение такой индивидуализации в структуре личности. Индивидуализацию процесса формирования начал нравственного сознания детей также возможно обеспечить на основе дифференцировки структурно-содержательного наполнения таких базисных интегративных категорий морали, как «добро» и «зло» и на основе различных типов моделирования этих понятий.

В работе с детьми необходимо культивировать начатки тех положительных проявлений, качеств, черт характера, которые основываются на природных склонностях, способностях, потребностях, особенностях темперамента и характера ребенка и достаточно отчетливо «вырисовываются» уже в дошкольном детстве. В сфере нравственного развития личности ребенка естественно-необходимым источником педагогической работы может выступать то, к чему «лежит душа» ребенка. Индивидуально-нравственные различия в нравственном сознании детей могут быть выражены, как уже отмечалось, в определенных нравственных склонностях, отражающих элементы индивидуального стиля его проявления. Специфика индивидуальных нравственных склонностей детей старшего дошкольного возраста, опора на которые может быть использована в процессе формирования начал нравственного сознания и нравственного воспитания в целом, варьируется в рамках нескольких, условно выделенных типов:

1. Отсутствие потребности и желания принимать участие в разрешении нравственно-значимых ситуаций, равнодушие к нарушению моральных норм, терпимость к фактам проявления отрицательных, с точки зрения нравственности, действий и поступков по отношению к себе и др. (тип *«индифферентный»*).

2. Стремление к лидерству, некоторая доля агрессивности и связанные с ними желание и способность помогать, защищать в беде, брать на себя ответственность за других в сложной ситуации (тип *«защитник»*).

3. Склонность к тонким душевным переживаниям и, соответственно, желание и умение сочувствовать, сопереживать, жалеть, утешать (тип *«сочувствующий»*).

4. Выраженная способность к успешной коммуникации и соответствующие ей желание и умение помогать сверстникам в установлении контактов, улаживании конфликтов, разрешении ссор и споров (тип *«миротворец»*).

5. Склонность к познавательной деятельности и связанная с ней способность оказывать помощь в виде обучения чему-либо (тип «*учитель*»).

6. Стремление к успешному осуществлению однотипных двигательных действий и связанное с ним желание помогать другим в труде, в виде выполнения за кого-то части или всей работы, задания (тип «*труженик*»).

7. Склонность к формализации нравственно-ценных знаний, сведений нравственно-ценного содержания, выраженная в стремлении «проговаривать» моральные правила, сообщать их другим и т.д. (тип «*морализаторско-назидательный*»).

8. Склонность к размышлениям по поводу той или иной нравственно-ценной ситуации, анализу собственных и чужих поступков (тип «*анализирующий*» или «*рефлексивный*»).

9. Выраженная потребность в собственном эмоционально-нравственном равновесии, проявляющаяся в желании и способности достигать ситуативного эмоционального и нравственного комфорта посредством урегулирования моральных коллизий (тип «*гармонизирующий*»).

10. Яркое проявление нравственных эмоций и чувств в ситуациях с нравственным содержанием, сопровождающееся неконтролируемым стремлением к спонтанным эмоционально-двигательным реакциям в морально-значимых реальных и воображаемых ситуациях (тип «*эмоционирующе-импульсивный*»).

Нравственные позиции взаимодействующих детей с разными типами нравственных склонностей и находящихся на разных уровнях развития начал нравственного сознания могут быть условно обозначены как «нравственный негативизм», «безразличность», «нарушительство», «собеседничество», «партнерство», «помощь», «защитничество», «обучение», «дружба» (высший уровень партнерства, окрашенный устойчивыми нравственными чувствами и эмоционально-положительным отношением и характеризующийся «равной взаимностью») и др. Не останавливаясь подробно на содержании этих позиций, рассмотрим их педагогические возможности.

Данные условные позиции предполагают объединение в разнообразных сочетаниях детей разных уровней проявления начал нравственного сознания и различных нравственных склонностей. Возможные взаимные нравственно-направленные воздействия детей друг на друга проявляются в том, что дети уровня развития начал нравственного сознания *выше среднего* с соответствующими типами склонностей чаще позиционируют себя как «учителя», «воспитателя», «помощника», «защитника», а дети, отнесенные к *среднему* уровню и уровню *ниже среднего*, выступая в качестве субъекта, влияют на ребенка, выполняющего нравственно-активную функцию, обеспечивая ему «область приложения» своих моральных знаний и умений, одновременно корректируя, обогащая и расширяя их. Позиции «партнерство», «собеседничество», «дружба» обеспечивают ситуацию выработки «единого взгляда» детей, отнесенных к разным уровням развития начал нравственного сознания на ту или иную нравственную коллизию, способов установления такого рода взаимодействия, взаимоотношений, которые позволят организовать нравственно-ценную совместную

деятельность. Позиция «нарушительство», вызывая у детей отрицательно окрашенные эмоции и чувства, желание убедиться в том, что «так нельзя поступать», «это некрасиво», предоставляют возможность не только поупражняться на реальных примерах в соотнесении собственных знаний с отрицательной оценкой плохого поступка, но и «исправить» ситуацию. Позиция «безразличность» позволяет педагогу организовать ситуации, которые вызовут у детей с уровнем развития начал нравственного сознания *выше среднего* желание проявить себя в качестве антипода ребенка с индифферентной позицией, проявить нравственную активность, вовлечь такого ребенка в процесс нравственно-направленной деятельности, естественным образом «пробудив» его «нравственный потенциал».

Вообще, полноценное развертывание нравственно-значимых в структуре индивидуальности ребенка сторон и черт нравственного сознания создает основу для дальнейшей работы по «вплетению» знаний о собственной успешности в конкретных видах нравственно-направленных действий, как доминирующих, в общее «полотно» мотивации нравственного сознания.

Индивидуализация процесса формирования начал нравственного сознания детей требует при определении содержания педагогической работы ориентировки на наличие «устойчивой» и «подвижной» составляющих в структуре сознания ребенка. «Устойчивая» составляющая представлена своеобразным «набором» представлений и понятий о фундаментальных нравственных нормах, очерчивающих круг общих моральных сведений о нравственных чувствах, моральных нормах и правилах поведения, отношениях, о том, как надо поступать и почему так надо поступать. Эти знания являются тем своеобразным «нравственным зонтиком», который в критической ситуации обеспечит ребенка «защитой» от стресса, связанного с незнанием того, какую общую направленность поступка надо выбрать, как надо себя вести, чтобы обеспечить свою «социальную адекватность». Эти знания определяют в дальнейшем круг нормативных принципов, направляющих суждения, размышления и поведение в сложных человеческих ситуациях.

Хотя истинный путь формирования нравственности не может лежать в области компромиссов, а заключается в приближении к идеалу, реальная практика нравственного развития личности, безусловно, содержит конкретные многочисленные отступления от идеалов добра, которые и определяют наличие «подвижной» составляющей в структуре нравственного сознания. «Подвижная» составляющая обеспечивает «нравственную мобильность», «нравственную динамичность», являющуюся как следствием личной интерпретации ребенком нравственных значений в разнообразные смыслы, так и наличием в его сознании ресурсов для внутрисистемных маневров с использованием инварианта («Знаю, что надо помогать младшим братьям и сестрам, но, если это им действительно необходимо, если это не мешает мне выполнять собственные обязанности – учиться, трудиться и др.»; «Знаю, что надо стремиться выполнять свои обещания, но сегодня я не смог помочь маме в уборке квартиры, потому что дольше, чем обычно, выполнял домашнее задание. В следующий раз постара-

юсь держать данное слово»; «Знаю, что нужно помогать пожилым людям, но моя бабушка совсем не похожа на беспомощную старушку. Она заботится о себе и о всей нашей семье, поэтому я буду помогать ей когда-нибудь потом, когда она будет нуждаться в моей помощи»; «Знаю, что так поступать нельзя, и с этим согласен, но сейчас все-таки так поступлю, большой беды от моего поступка, шалости никому не будет» и др.). Инвариант для ребенка должен быть представлен своеобразным неизменно соблюдаемым рядом фундаментальных нравственных понятий в виде разрешений и запретов, неуклонное соблюдение которых свидетельствует о нравственном здоровье ребенка, на основании которого он может отбирать из спектра частнобытовых, узкоутилитарных моральных норм возможно допустимые для себя границы отклонений от них. Так, например, усваивая такой запрет, как «нельзя причинять вред жизни и здоровью людей, нельзя их бить, убивать», нравственное сознание ребенка дошкольника отражает и возможные личные отступления от этого запрета («Людей бить нельзя, но я ударил Макса, правда, не сильно, ему было не больно. Он сам это заслужил, потому что был не прав, а защищался. Макс на меня не обиделся, он знает, за что я его ударил. Я не чувствую, что поступил очень уж плохо. Мы уже помирились. Я знаю, что драться нехорошо. Я сам хороший друг, и Макс мой друг тоже»). То есть «знаемые» мотивы поведения, оставаясь в целом актуальными для ребенка, могут на время как бы «консервироваться». Это предоставляет ребенку возможность отступать от них в отдельных случаях, продолжая оставаться в собственных глазах, несмотря ни на что, «хорошим» и «правильным».

Не существует изолированных форм развития личности ребенка, тем более в условиях массового образования и тем более, когда этому развитию способствует педагог, сам в свое время ставший продуктом точно таких же форм личностного развития. Поэтому одним из условий формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни является органичное и непротиворечивое взаимодействие социализирующих и индивидуализирующих аспектов его развития.

Общие положения, на которых базируется наше исследование взаимосвязи между социализирующими и индивидуализирующими аспектами формирования начал нравственного сознания у детей таковы:

- Нравственное сознание ребенка есть продукт деятельности индивидуальных механизмов деятельности мозга под воздействием социума.
- «Истончение» и «размазывание» общественного нравственного пространства обедняет (приводит к оскудению) индивидуальное нравственное сознание.
- Дети, притязающие на инкорпорирование в группу, в определенной степени «привязывают» собственное нравственное сознание к нравственному сознанию этой группы.
- Расширение и обогащение поля нравственного сознания раздвигает границы индивидуальных его проявлений.

- Культивирование индивидуальных проявлений нравственного сознания каждого ребенка позволяет обеспечить общее поле нравственного развития детей в группе.

- Нравственное сознание индивида и нравственное сознание группы, к которой индивид принадлежит, могут как взаимодействовать, так и противодействовать между собой. Задача педагога – содействовать положительным формам взаимодействия и противодействия между ними и корректировать отрицательные.

- Осмысление ребенком собственных сил и успешности в реализации им специфических, присущих только ему возможностей в проявлении нравственно-направленных действий, поступков, соответствующих его индивидуальным склонностям, способностям, потребностям, позволяет осознавать свою уникальную причастность к «творению добра».

- Стимулирование педагогами осознания ребенком того, что каждый дополняет свою нравственную ценность ценностью других и наоборот, должно стать одной из составляющих педагогической работы по формированию начал нравственного сознания детей.

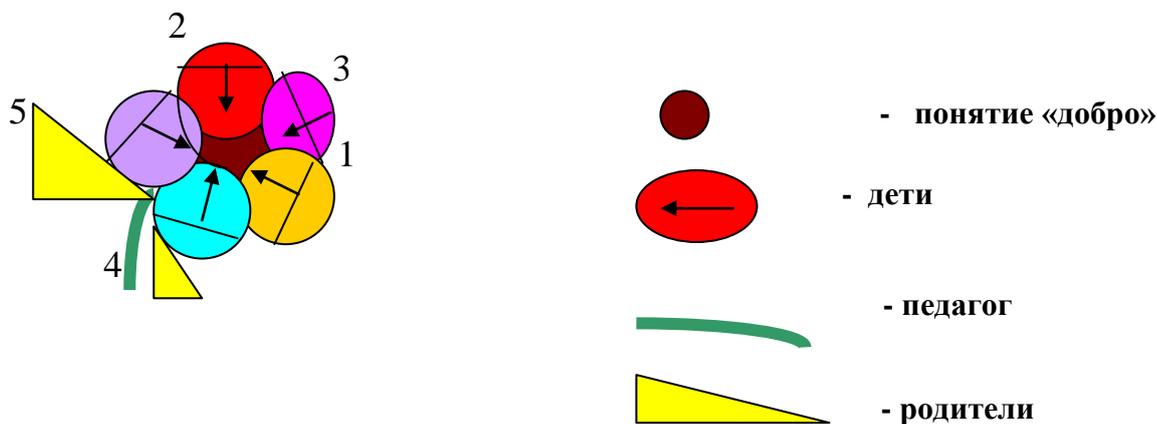
- Индивидуальная ориентация в формировании начал нравственного сознания детей есть ориентация на то лучшее, к чему они способны, что оставляет их личный нравственный «багаж», нравственные ориентации, «индивидуальные нравственные склонности».

- В работе по формированию начал нравственного сознания на первое место выступают: а) высокая степень порядочности воспитателей, их ответственность за ребенка, осмысление ими тонкости и хрупкости «нравственной индивидуальности» детей; б) отчетливое осознание педагогом того, что формирование начал нравственного сознания каждого ребенка должно идти по индивидуальным траекториям в общем русле организации коллективных форм работы с детьми; в) искреннее восхищение педагога красотой и гармонией добра, обнаружение им вместе с детьми прекрасного в повседневных проявлениях добра, привлечение детей к восприятию эстетики нравственных поступков; г) привлечение детей к положительной оценке индивидуально-нравственных проявлений сверстников и к восхищению ими и др.

Наглядным выражением взаимосвязи между социализирующими и индивидуализирующими аспектами формирования начал нравственного сознания старших дошкольников является модель, которая может демонстрироваться как педагогам, так и детям (См. схему № 9). Это изображение условного цветка, со взаимно попарнопересекающимися разноцветными лепестками. Сердцевина-центр данного цветка символизирует понятие «добро», к которому стремятся дети (лепестки), и тем самым становятся ближе друг к другу. В этом процессе центростремительного движения они не только приближаются, соприкасаются, но и пересекаются (взаимодействуют) друг с другом, при этом взаимно обогащаясь. Взаимнопересекающиеся части лепестков (2) символизируют некую общность нравственного сознания детей. Соприкасающиеся части лепестков (1) показывают моменты непротиворечивого «соприкосновения», взаимного при-

знания «нравственной похожести» каждого, а свободные (разной величины) сектора лепестков (3) отражают «нравственную индивидуальность» каждого ребенка. Стебель цветка (4) символизирует нравственно – богатую личность педагога, которая силой своего примера удерживает цветок (группу детей) на достойной нравственной высоте. Листья (5) – родители, сотрудничающие с педагогом в организации нравственно-направленных воздействий на ребенка.

Схема № 9



«Мы стремимся к добру» и становимся ближе друг к другу в этом движении. Каждый не только соприкасается («Мы – рядом! Мы – вместе!») с другими и пересекается («Мы – одинаковые! «Мы – похожи!») с ними, но и сохраняет свое собственное («Я – особенный!») нравственное своеобразие. Нравственная личность воспитателя поднимает нас к нравственной вершине и удерживает на ней. Родители поддерживают нас, взаимодействуя с педагогом в своих воспитательных воздействиях.

На основе вышеперечисленных теоретических положений, а также в соответствии с выделенными особенностями начал нравственного сознания детей оказывается возможной разработка программы на основе попытки гармонизации социализирующих и индивидуализирующих аспектов формирования начал нравственного сознания детей и установления баланса между коллективными, индивидуальными и индивидуально-дифференцированными формами организации этого процесса. Возможно двухчастное построение программы его формирования, начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни, представленное структурой, отражающей инвариантную и вариативную составляющие его содержания. Выделение в содержании программы двух частей определяется в числе прочего наличием инвариантной и вариативной составляющих в структуре нравственного сознания старших дошкольников.

Инвариантная составляющая представлена своеобразным «инвариантным массивом» в «теле» нравственного сознания, представляющим собой «набор» нравственных представлений о нормах и правилах поведения, отношений, нравственных понятий, то есть знаний о том, как надо поступать. Это тот своеобразный «нравственный зонтик», который в критической ситуации обеспечит ребенка «защитой» от стресса, связанного с незнанием, как надо поступить, чтобы обеспечить свою «социальную адекватность». Вариативная составляю-

щая обеспечивает «нравственную мобильность», «нравственную динамичность», являющихся как следствием личной интерпретации нравственных значений в разнообразные смыслы, так и наличия ресурсов для внутрисистемных маневров с использованием инварианта.

Инвариантное содержание программы содержит «пакет» программных задач, позволяющих формировать у ребенка необходимый минимум нравственных представлений и понятий, которые определяют собой «неизменное нравственное знание» в виде основополагающих общечеловеческих (фундаментальных) норм и правил поведения (в виде своеобразного и достаточно жестко очерченного круга разрешений и запретов), нарушение которых ведет к дисгармонии, хаосу в любых условиях, в любой группе и в любом обществе. То есть эта часть программы связана с таким содержанием, которое определяет для ребенка четкие нравственные границы: что можно и чего нельзя. Освоить такое содержание должны все дети. Содержание этой составляющей, в конечном счете, отвечает потребности современного мультикультурного общества в моральном универсализме (Бенхабиб С.), а для детей конкретной социальной группы создает ощущение психологической солидарности в ситуации групповой оценки какого-либо поступка, действия, высказывания и т.д.

Вариативная часть программы, в свою очередь, также делится на две составляющие. Одна из них отражает такое содержание работы по формированию начал нравственного сознания, которое необходимо реализовать в индивидуально-дифференцированной работе с детьми, отнесенных в результате диагностических мероприятий к определенным типам и уровням развития начал нравственного сознания. Эта часть программы выстраивается, в том числе, в соответствии с разными вариантами моделирования процесса формирования начал нравственного сознания (См. модели № 1, № 2, № 3 в параграфе 2.1). В другой составляющей вариативной части программы представлено такое содержание, которое позволит организовать индивидуальную работу с каждым из детей в соответствии с их личными специфическими особенностями в развитии начал нравственного сознания. Реализация этой части программы мобилизует наиболее творческий аспект деятельности педагога, так как предполагает его самостоятельное, активное участие в коррекции и видоизменении ее содержательного наполнения в зависимости от конкретных условий (См. программу в Приложении № 3).

Вопросы и задания

- *Каково соотношений понятий «коллективный подход», «индивидуальный подход» и «индивидуально-дифференцированный подход» в процессе нравственного формирования дошкольников?*
- *Раскройте социализирующие и индивидуализирующие аспекты формирования начал нравственного сознания детей.*
- *В чем могут проявляться особенности индивидуальные особенности нравственного развития детей?*
- *Какие индивидуальные нравственные склонности детей ложатся в основу того или иного типа их нравственно-ценной деятельности?*

2.3. Педагогическое обеспечение взаимосвязи формирования начал нравственного сознания детей и их интеллектуального, эмоционального и эстетического развития

Выстоять, выжить в динамично меняющихся условиях оказывается возможным только при наличии умения выстраивать взаимоотношения с окружающим миром, основанные на общечеловеческих ценностях, владея необходимым набором социально-нравственных представлений, умея управлять чувствами, оперировать диапазоном средств их выражения, распознавать эмоции и чувства людей, строить отношения с партнерами по деятельности и т.д.

Принятие решения в той или иной нравственной ситуации зависит от умения устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, объясняющие нравственные поступки, действия, взаимоотношения, позволяет проникать в нравственную сущность ситуации, самостоятельно решать жизненно-важные задачи.

Эстетическая составляющая нравственного сознания также выступает в качестве актуальной при грамотном построении процесса нравственного воспитания детей. Красота и гармония света, добра, безобразия, некрасивость порока, зла являются теми необходимыми акцентами, которые доминируют в педагогическом процессе в ДОУ и школе. Все это побуждает к рассмотрению диалектического соотношения интеллектуальной, эмоциональной и эстетической составляющих нравственного сознания детей.

2.3.1. О взаимосвязи аффективной и интеллектуальной составляющих нравственного сознания детей

Вопросы соотношения и взаимодействия различных видов деятельности сознания должны стать предметом пристального внимания педагогов при организации процесса формирования начал нравственного сознания детей. Формирование начал нравственного сознания опирается на развитие чувственно-эмоциональной сферы личности ребенка. «Чувственная ткань» сознания пронизывает знаниевый компонент, наполняя его субъективным смыслом. На основе нравственных чувств и эмоций у ребенка складывается определенное личное отношение к соблюдению или нарушению моральных норм. В соответствии с этим в основу педагогической работы по формированию начал нравственного сознания детей должно ложиться развитие адекватных нравственных чувств и эмоций. Такую педагогическую работу, характеризующуюся длительностью и многогранностью, необходимо начинать с ранних этапов дошкольного детства.

Уже в дошкольном детстве достаточно ярко проявляются разнообразные чувства и эмоции, о чем свидетельствуют различные высказывания ребенка по поводу тех или иных нравственных ситуаций, например: «Переживаю сильно», «Люблю», «Расстраиваюсь очень», «Стыдно». Эти чувства и эмоции создают основу для дальнейшего развития высших нравственных чувств – любви, совести, долга и др.

Моральные чувства являются «эмоциональной стороной духовной деятельности личности», которая наряду с убеждениями характеризует ее субъективную моральную позицию [107, с. 386]. Психологическая природа чувств заключается в том, что чувства являются условно-рефлекторными образованиями в сознании человека. Они составляют основу его аффективно-волевых реакций в различных ситуациях. Социальное содержание моральных чувств заключается в субъективном отношении человека к людям, к себе, событиям жизни, к обществу в целом. Моральные чувства имеют социальный характер как по своему происхождению, так и по значению. «Чувства *любви, ненависти, доверия, сочувствия, сострадания, ревности, зависти* являются субъективно-психологическим выражением практических взаимоотношений между людьми. А *самолюбие, гордость, тщеславие, целомудрие* суть проявления отношения человека к самому себе как к члену общества» [там же, с. 386].

Моральным сознанием большинство из чувств, характеризующих нравственный облик личности, оценивается как положительные или отрицательные. «От убеждений моральные чувства отличаются не своим содержанием (и те и др. выражают определенное отношение к объекту), а лишь своей психологической формой. Такие моральные принципы, как человеколюбие, патриотизм, оптимизм, пессимизм, национализм и др., укореняются в сознании людей не только в рациональной, но и в эмоциональной форме, относятся не только к мировоззрению, но и к мироощущению, связаны со сложными комплексами чувств. Точно так же нормы, оценки, идеалы, понятия справедливости, добра и зла, имеющие рациональное содержание, усваиваются человеком и в чувственной форме *расположений, стремлений, симпатий и антипатий*» [там же, с. 386].

Содержание нравственного самосознания личности (долг, ответственность, совесть, достоинство, стыд) также проявляется в *чувстве долга, ответственности, собственного достоинства, угрызениях совести, муках стыда и др.* «Поступая по убеждению, человек подвергает анализу ситуацию в свете имеющихся у него знаний и на этом основании приходит к тому или иному решению. Но при решении частных проблем человек практически не может каждый раз анализировать выработанные обществом моральные представления. В обиходе он часто должен совершать нравственный поступок, мгновенно реагируя на возникшую ситуацию, без раздумий и рассуждений. В этом ему помогают моральные чувства. Руководствуясь ими, человек реагирует на ситуацию, непосредственно, произвольно, автоматически активизируя накопленный и отложившийся в его психике прошлый опыт, который сразу же выявляет себя в эмоциях и побуждениях» [там же, с. 387].

Формирование целостной личности, без внешнего и внутреннего принуждения, поступающей нравственно по внутренней потребности, происходит под влиянием нравственных чувств, воспитание которых представляет собой, в том числе, одну из важных сторон решения проблемы нравственной свободы личности.

О значении развития чувств и эмоций у детей говорили многие выдающиеся педагоги и психологи (Выготский Л.С., Запорожец А.В., Неверович Я.З.,

Ушинский К.Д. и др.), отмечая необходимость развития умения сочувствовать, сопереживать, проявлять чувства в деятельности, направленной на благо человека. В работах Виноградовой Л.В., Кошелевой А.Д., Неверович Я.З., Нечаевой В.Г., Пенъевской Л.А. и др. показано, что для развития и формирования чувств ребенка большое значение имеет воспитание эмоционально-положительного отношения к окружающему. Положительные эмоциональные состояния создают основу для доброжелательного отношения детей к людям, готовности к общению, а отрицательные эмоциональные состояния могут послужить причиной озлобленности, страха, зависти и др.

Развитие эмоций и чувств зависит от условий, в которых воспитывается ребенок (его положение в семье и детском саду, круг его интересов и дел, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками и др.) Первоначальные представления о чувствах, возможности их проявления ребенок получает при общении в деятельности, овладевая «языком чувств» (Любина Л., Степаненкова Э.Я. и др.).

Средства и методы развития чувств и эмоций у дошкольников в разных видах деятельности раскрыты в работах Буре Р.С., Козловой С.А., Кошелевой В.Д., Сусловой Э.К., Стрелковой Л.П. и др.

Что сознание представляет собой единое целое и что отдельные функции связаны в деятельности друг с другом в неразрывное единство – эта мысль не представляет чего-либо нового для современной психологии, как писал в свое время Выготский Л.С. Но «единство сознания и связи между отдельными функциями скорее постулировалось в психологической науке, чем служило предметом исследования», - подчеркивал он [21, с. 18].

Выготский Л.С. отмечал, что один из важных вопросов, который возникает, когда речь идет об отношении мышления и речи к остальным сторонам сознания, - это вопрос о связи между интеллектом и аффектом. Отрыв интеллектуальной стороны сознания от его аффективной, волевой стороны он рассматривал как один из «основных и коренных пороков» всей традиционной психологии. Мышление при этом превращается в автономное течение, оно отрывается от всей полноты живой жизни, от живых побуждений, интересов, влечений мыслящего субъекта. Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что анализ детерминант мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений и тенденций, которые направляют движение мысли в ту или другую сторону. Тот, кто оторвал мышление от аффекта, заранее сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни [там же].

Выготский Л.С. указывал на наличие в сознании человека *динамической смысловой системы*, которая представляет собой единство аффективных и интеллектуальных процессов [там же].

Принцип единства аффективной и интеллектуальной сфер нашел отражение и в работах Рубинштейна Л.С., который отмечал, что мышление человека связано с практикой. Оно исходит из потребностей человека, его интересов, и

потому эмоции и чувства выражаются в субъективной форме переживания, а отношение человека к окружающему включается в каждый интеллектуальный процесс, окрашивая его. Он подчеркивал, что мыслит человек, а не мысль, и поэтому в акт мысли всегда включено также чувство [101]. Напряженное, творческое мышление детей никогда не бывает «чистым», оно всегда подчинено общим жизненным задачам, которыми живет ребенок, отмечал Зеньковский В.В. Он указывал, что центр психической работы у ребенка лежит не в его интеллекте, а в эмоциях, но это не ослабляет мышления, а только придает ему другой характер, причем познавательная работа направляется целями, выдвигаемыми эмоциональной сферой и сферой активности [40]. Автор очень точно определяет место и роль интеллекта в структуре личности, обозначает те перспективы, которые дает интеллект для последующего «созревания»: «Хотя интеллект и не занимает центрального положения в детской психике, хотя важнейшие процессы внутренней жизни ребенка мало связаны с его интеллектом, однако нельзя отрицать, что именно постепенное развитие интеллекта открывает перед ребенком дальнейшие ступени в его созревании. Вернее сказать, рост интеллекта не столько является здесь главным фактором, сколько важнейшим *симптомом* перемен в ребенке. Если бы интеллект развивался слишком рано, он мешал бы ребенку оставаться ребенком, развивая в нем ранний и потому ненужный, а иногда и пагубный критицизм. С другой стороны, чем дальше развивается дитя, тем яснее выступает могучее влияние интеллектуального роста на ряд функций [там же, с. 244].

Как отмечает Козлова С.А., знания сами по себе нейтральны, но как только они затрагивают чувства ребенка, вызывая переживание, их информативная функция приобретает нравственно направленное воздействие на личность. «Переживание информации, а не только ее осознание делает эти знания значимыми для ребенка и, следовательно, вносящими вклад в формирование его морального облика. ...Анализ стихийно усвоенных знаний и представлений вскрывает и отрицательные стороны этого процесса: разный диапазон знаний, поверхностность, неточность, ограниченность и др. – эти недостатки влекут за собой определенные трудности в воспитании чувств, в формировании отношения ребенка к общественным явлениям и воспитании моральных качеств» [47, с. 23]. Козлова С.А. указывает на существующую связь между знаниями об общественных событиях и воспитанием отношения к ним. Она пишет: «Знания наполняют чувства содержанием, делают их осознаваемыми. Такая общая особенность характерна и для детей дошкольного возраста. «Интеллектуализация чувств» дошкольников, отмечаемая Выготским Л.С., как раз и говорит о наличии такой связи. Наряду с этим у детей дошкольного возраста можно наблюдать своего рода опережение отношения, то есть, когда знания о явлениях общественной жизни неточны, скудны, а отношение к ним складывается правильное. Оно появляется в силу подражания ребенка взрослому, в силу следования за его оценками и мнением» [там же, с. 23].

Необходимо отметить, что некоторые моральные знания усваиваются не сразу, постепенно, пролонгированно воздействуя на эмоциональное развитие

детей, способствуя формированию их морального облика. Это, прежде всего, относится к использованию в педагогической работе, как отмечает Козлова С.А., произведений детской художественной литературы [там же, с. 23].

Уже с пятилетнего возраста, по свидетельству Козловой С.А., дети обнаруживают некоторые попытки мотивировки выбора своих друзей: «Он никогда никого не бьет», «Он меня всегда зовет играть», «Потому что хорошая» и др. Но такие мотивы зачастую носят поверхностный характер, неустойчивы и ситуативны. Часто в качестве определяющих характеристик выступают не личные качества детей, а внешние проявления, связанные с личным удовольствием («Дает мне всегда шоколадки и «чупа-чупсы») [там же, с. 23].

Это свидетельствует о том, что у большинства детей, в силу возрастных особенностей, недостаточно развито умение анализировать собственные чувства и связанные с ними отношения с людьми. В связи с этим, рассмотрение связи «эгоцентризм-децентрация» может быть актуальной при осмыслении возможностей педагогической работы, направленной на раскрытие ребенка содержания эмоциональных состояний других людей – взрослых и детей, смещении акцентов с собственных чувств и эмоций, вызывающих определенные реакции, на связи между чувствами и эмоциями, с одной стороны, и знаниями и поведением, с другой стороны.

В педагогической работе по развитию нравственных чувств и эмоций детей в различных совместных видах деятельности наиболее эффективным можно считать использование следующих условий:

- нравственно-направленный анализ содержания деятельности;
- обучение нравственно-направленным способам взаимодействия в деятельности;
- насыщение эмоционально-речевой среды словами и выражениями: «долг», «ответственность», «общее дело», «общий успех», «на пользу всем», «один за всех и все за одного», «один в поле не воин», «все вместе», «общими усилиями», «усилия каждого», «гордость за команду» и др.; образцы эмоционально-нравственной речи;
- актуализация мотива зависимости общего успеха от личного вклада каждого участника деятельности;
- стимулирование адекватных эмоциональных реакций в процессе подготовки к деятельности, в ее процессе и по ее окончании;
- вооружение детей способами выражения собственных чувств (мимика, жест, речь, действие, поступок) и способами распознавания чувств других людей; образец проявления чувств;
- акцентирование внимания на разнообразных способах и формах проявления чувств: реальных («Саша бегал радостно, легко, а Лена все время боялась отстать от других», «Коля огорчен, что проиграл» и др.; ролевых (в игре «Коршун» - «Хитрая и коварная лиса», «Курица любит своих цыплят, жалеет их, коршун – злится») и при ее организации («Саша обижен из-за того, что ему не

досталась главная роль», «Кате приятно, что ее выбрали на роль водящей» и т.д.);

- формирование «языка чувств» детей: анализ чувств и способов их речевого выражения в литературных произведениях (песенки, считалки, присказки, сопровождающие игру, и др.) и т.д.

Соблюдение этих и других педагогических условий позволит выделять нравственные чувства из общего контекста процесса нравственного воспитания детей, делать их предметом детского внимания, стимулировать переживание разнообразных по оттенкам чувств, вызывать желание проявлять их и адекватно реагировать на их проявление другими людьми. Это создает надежную основу для развития высших нравственных чувств – стыда, совести, долга, гордости, любви и др.

Необходимо отметить, что особое место в развитии нравственных чувств и эмоций детей занимает игровая деятельность. Игра является источником детских переживаний, разнообразных эмоциональных состояний, возникающих в процессе организации игры; перевоплощения ребенка в игровой образ; взаимоотношений и взаимодействий, складывающихся по ходу выполнения игровых действий в рамках правил игры. В разных видах игр заключены разнообразные возможности для развития широкого спектра нравственных чувств у дошкольников. Так, например, в сюжетных играх с индивидуальной или групповой взаимозависимостью дети учатся обнаруживать чувства, предполагаемые ролью, и проявляют их, воплощаясь в какой-либо ролевой образ. В командных подвижных играх создаются условия для развития у детей чувств долга, ответственности каждого перед командой, гордости за личный успех и за успех товарищей, чувство единения в общих усилиях, победы над собой, обогащающие чувственный мир дошкольника, а в отдельных случаях служат средством коррекции зависти, злобности, по отношению к выигравшей команде, к успехам отдельных игроков, неудовольствия от неудач более слабого партнера по команде, тщеславия, гордыни, самолюбования и др.

2.3.2. О взаимосвязи нравственных и интеллектуальных компонентов начал нравственного сознания детей

Как известно, дошкольный возраст выступает в качестве особо значимого для освоения ребенком социальной действительности, мира отношений людей. Рубинштейн С.Л. отмечал, что в преддошкольный период основным в развитии ребенка является овладение предметными действиями и речью, а в дошкольном же возрасте – развитие поступка, регулируемого общественными нормами [101]. Нормативное содержание морали усваивается детьми в процессе их общения и деятельности и определяется в числе прочего их интеллектуальным развитием.

Умственное и нравственное развитие личности ребенка обусловлено их тесной взаимосвязью. Жучкова Г.Н. пишет: «Чтобы понять других людей, не-

обходимо иметь хорошо развитые мышление (способность к интеллектуальной децентрации) и эмоционально-волевые процессы» [36, с. 4].

Достаточно долгое время в отечественной дошкольной педагогике умственное и нравственное воспитание рассматривались несколько изолированно друг от друга и выступали как самостоятельные задачи воспитания («Программа воспитания и обучения в детском саду»). В настоящее время анализ широко используемых в России программ дошкольного образования показывает обращение к проблеме установления взаимосвязи между интеллектуальным и нравственным развитием детей («Радуга»), хотя ряд вопросов остается по-прежнему недостаточно внятно представленным в теории и практике воспитания.

Усвоение дошкольниками нормативного содержания морали в виде правил поведения обусловлено и обеспечено ходом его интеллектуального и нравственного развития. Как отмечает Козлова С.А., интеллектуальное и нравственное развитие ребенка взаимно мотивированы и осуществляются в тесном единстве. Между тем развитие воображения, простейших форм логического и абстрактного мышления, активное формирование самосознания и самооценки, социальных чувств позволяют уже на этапе дошкольного возраста закладывать основы творческого начала личности [48].

Знания оказывают существенное влияние и на поведение детей дошкольного возраста. Знания могут включать в себя такую информацию, которая побуждает детей к подражанию различного рода. По свидетельству Козловой С.А., не все знания о социальной жизни обладают для дошкольников одинаковой регуляторной силой. Например, «знания о взаимоотношениях людей в нашем обществе, их взаимопомощи, добросовестном отношении к работе и результатам труда дети непосредственно переносят на взаимоотношения со сверстниками» [47, с. 24].

Правила взаимоотношений, усваиваемых в младшем дошкольном возрасте, достаточно просты и почти всегда имеют одинаковое применение. Однозначное решение поступить определенным образом подсказывает сама ситуация: ребенок упал – помощи встать, уронил игрушку – подними и т.д. «Только такая конкретная видимая связь между поведением и правилом позволяет наиболее эффективно осуществлять процесс усвоения нравственных норм», - отмечает Козлова С.А. [там же, с. 72]. В то же время в старшем дошкольном возрасте в условиях специального обучения ребенок оказывается способным усваивать нормативное содержание морали на понятийном уровне.

Особая роль в формировании у детей представлений о нравственных нормах принадлежит игре как наиболее специфичной и отвечающей потребностям возраста деятельности.

Вслед за Выготским Л.С., Эльконин Д.Б., указывая на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности, писал: «Так как содержание ролей, как мы это уже установили, главным образом сосредоточено вокруг норм отношений между людьми, то есть ее основным содержанием являются нормы поведения, существующие среди взрослых людей, то в игре ребенок как бы переходит в развитой мир высших форм челове-

ческой деятельности, в развитой мир правил человеческих взаимоотношений. Нормы, лежащие в основе человеческих взаимоотношений, становятся через игру источником морали самого ребенка, В этом отношении значение игры едва ли может быть переоценено. Игра является школой морали, но не морали в представлении, а морали в действии» [134, с. 287-288]. Игра совмещает в себе возможности не только для нравственного и интеллектуального развития сферы сознания. Выготский Л.С. писал: «Дело не только в том, что в игре развиваются или заново формируются отдельные интеллектуальные операции, а в том, что коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется самый механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения. Именно это изменение и открывает возможность и путь перехода мышления на новый уровень и формирования новых интеллектуальных операций» [там же, с. 282].

Несмотря на богатые возможности для установления взаимосвязей между нравственным и интеллектуальным развитием личности ребенка, имеет место некоторая неопределенность и размытость этих взаимосвязей, характерная для ряда современных программ дошкольного образования. Между тем эти взаимосвязи очевидны и могут быть реализованы в педагогической работе по формированию начал нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста по ряду направлений: развитие операций мышления на нравственно-ценном содержании образовательного материала; активизация мышления детей посредством использования ключевых слов и фраз типа: «Опиши, что ты чувствуешь...», «Сравни поступки двух детей», «Почему ты так поступил?», «Что произойдет, если...?», «Придумай по-другому» и т.д.; развитие умения высказывать суждения, делать умозаключения; формирование нравственных представлений и понятий на основе овладения нормами и правилами поведения, а также дифференцировки противоположных («можно» – «нельзя», «хорошо» – «плохо», «добро» – «зло», «любовь» – «ненависть», «вежливость» – «грубость» и др.) и близких по значению понятий («взаимопомощь» – «взаимовыручка» – «взаимная поддержка»; «щедрость» – «расточительность» и др.); обогащение активного словаря дошкольников словами и фразами, отражающими некоторые нравственные понятия: «любовь», «зависть», «смирение», «жалость», «человеколюбие», «скромность» и др.; развитие умения декодировать средства выражения чувств и эмоций детей и взрослых; осознание и объяснение собственных нравственных чувств и эмоций; установление педагогом связей между развитием у дошкольников временных представлений и развитием умений устанавливать причинно-следственные связи и зависимости в поведении и взаимоотношениях людей (осознание детьми причин и следствий действий (поступков) на основе усвоения временной последовательности: «было» – «есть» – «будет», «вчера» – «сегодня» – «завтра», «прошлое» – «настоящее» – «будущее» и т.д.); развитие оценочной деятельности дошкольника как результат взаимодействия структур его нравственной активности и умственной активности.

Взаимосвязи между интеллектуальными нравственными составляющими сознания детей можно обнаружить при анализе содержания понятий «умствен-

ная активность» и «нравственная активность». В структуре нравственной активности ребенка-дошкольника ряд авторов выделяет компоненты, которые одновременно являются показателями его умственной активности – осознание нравственных норм, умение выделить нравственный аспект поступка, осуществить его нравственную оценку (Дмитриев А.Е., Зайцева Л.А. и др.) [28; 37]. Достаточно высокий уровень овладения данными компонентами требует от ребенка умения выделять и осознавать связи и зависимости в нравственном поведении и взаимоотношениях и общении людей. Данное умение является показателем умственного и нравственного развития.

Психолого-педагогические исследования в области умственного воспитания показывают интерес к проблеме развития у дошкольников разнообразных представлений о связях и зависимостях. В последнее двадцатилетие прошлого века в дошкольной педагогике и психологии достаточно подробно исследовались вопросы формирования данных представлений на математическом (Михайлова З.А., Непомнящая Н.И. и др.) и природоведческом (Николаева С.Н., Фрейдкин И.С. и др.) материале. Несмотря на имеющиеся психолого-педагогические исследования некоторых аспектов данной проблемы (Кутергина Л.Н., Поддъяков Н.Н., Якобсон С.Г. и др.), возможности развития, обогащения и формирования представлений детей о связях и зависимостях в действиях, поступках, поведении, взаимоотношениях людей остаются освещенными не в полной мере. (Исключение составляет являвшаяся предметом пристального внимания исследователей проблема возможностей художественной литературы в нравственном воспитании дошкольников.)

Выделяя 17 типов связей, устанавливаемых детьми, способность к настоящему причинному объяснению явлений Пиаже Ж. относит лишь к 7 – 8-летнему возрасту. Широко известные тесты Бине включают задания на выделение причинно-следственных связей в поведении и взаимоотношениях людей, решение которых считается доступным лишь с 9-ти лет. Вместе с тем, основа, на которой формируется абрис детского мировоззрения, первые попытки создать «картину мира – природы и общества», по мнению Эльконина Д.Б., определяется тенденцией к обобщению и установлению связей, достаточно ярко проявляющейся уже в дошкольном детстве.

Выделение различных связей и зависимостей во взаимоотношениях и поведении людей, их оценках является своеобразным показателем умственного и нравственного развития дошкольников. Ребенок получает первые социально-нравственные представления, усваивает моральные понятия, нормы и правила поведения, начинает понимать суждения взрослых по поводу той или иной нравственной коллизии, высказывать подобные суждения самостоятельно, пытается делать попытки элементарных умозаключений и т.д.

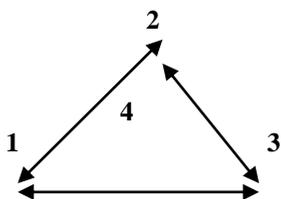
Возможности усвоения дошкольниками связей и зависимостей определяются их структурой, разработанной Раевым А.И.: 1) причина, вызывающая явление, поступок; 2) повод, влияющий на ускорение действия; 3) близкое следствие, к которому приводит проявление причины; 4) далекое следствие, которое может возникнуть в результате следствия первого порядка; 5) расположение

причины, повода и следствий в том порядке, в котором они вызывают друг друга, а также особенностями прогностических способностей детей (Валлон А., Веракса Н.Е., Запорожец А.В., Неверович Я.З., Регуш Л.А. и др.) и спецификой развития в дошкольном возрасте психологического времени (Колмогорцева И.С.).

Содержание социально-нравственных представлений детей 6-7-го года жизни (половых, родственных, общественных, виртуальных и др.), а также обеспечение взаимосвязи нравственного сознания, нравственных чувств и эмоций и нравственного поведения позволяет выделить доступные данному возрасту связи и зависимости, устанавливаемые между:

- нравственным сознанием и нравственным поведением;
- нравственными чувствами и нравственным сознанием;
- нравственными чувствами и нравственным поведением (См. схему № 10).

Схема № 10



1 – нравственные чувства; 2 – нравственное сознание; 3 – нравственное поведение; 4 – связи между 1, 2, 3

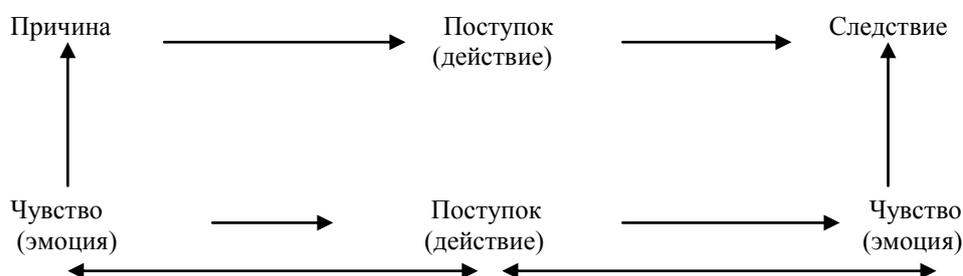
В данной структуре связей выделяются: 1) нравственные представления и понятия, инициирующие нравственно-ценное поведение; 2) нравственные чувства и эмоции, вызывающие соответствующее поведение; 3) нравственные эмоции и чувства, вызывающие адекватно-нравственные действия, поступки, поведение. Содержание данных связей и зависимостей находит отражение в следующем. Знание ребенком норм и правил поведения, способов установления положительных взаимоотношений, разрешения конфликтов позволяет ему выбирать необходимый в сложившейся конкретной ситуации вариант поведения, помогает поступать правильно, так, как положено, как этого хотят окружающие в соответствии с нормами и правилами поведения. Различные эмоциональные состояния, нравственные чувства инициируют отбор из спектра имеющихся у ребенка представлений тех, которые определяют нужный способ поведения, соответствующий той или иной нравственной норме, правилу поведения, а также создавать план предстоящего действия. Разнообразие эмоциональных состояний, чувств (радость, жалость, чувство долга, чувство ответственности и др.) могут вызвать соответствующее нравственно-ценное поведение (сопереживание, утешение, содействие в виде помощи и т.д.) (См. таблицу № 5).

Таблица № 5

Причины	Связи	Следствия
Чувство (жалость)	↔	Действие (помощь)
Представление о норме («надо помогать»)	↔	Действие (помощь)
Нравственно-ценное действие (увидел помощь, оказанную кем-то, выражение радости и благодарности за нее).	↔	Усвоение нормы как обобщение «Надо помогать».

Усвоение детьми прямых связей и зависимостей должно сопровождаться раскрытием содержания обратных связей и зависимостей: нравственное поведение вызывает положительную оценку окружающих (если ты хорошо себя ведешь, послушен, доброжелателен, умеешь дружить, играть вместе, знаешь, как надо себя вести, умеешь помогать окружающим, вежлив с ними, тогда родители, воспитатели, друзья будут тебя любить, поощрять, помогать тебе и т.д.); нравственное поведение обязывает проявлять по отношению к другому ответные нравственно-направленные действия и поступки (проявление вежливости по отношению к тебе обязывает быть таким же вежливым; услуга, оказанная тебе, в сходной ситуации требует от тебя подобной услуги); нравственное поведение стимулирует проявление определенных нравственных чувств и эмоций (оказанная помощь вызывает чувство благодарности и др.). Нижеприведенная схема показывает возможный вариант структурирования содержания взаимосвязей между нравственными чувствами и нравственно-ценным поведением (См. схему № 11).

Схема № 11



Дошкольников необходимо подвести к осознанию возможной отсроченности во времени ответного нравственно-ценного действия, положительной обратной реакции, а также их внешней непроявленности, скрытости. Дети должны осознать, что нравственно-ценное поведение, поступок, оценка со стороны

окружающих могут проявиться не сразу или быть незаметными (молчаливый укор, молчаливое одобрение и т.д.), и не всегда следует ожидать их тотчас же, тем более просить чего-либо, например, похвалы или награды, даже если они заслужены. Детям также необходимо раскрыть независимость корректного, доброжелательного поведения в обществе от личных симпатий и антипатий к тому или иному человеку. Необходимо познакомить ребенка со способами установления таких взаимоотношений («Если человек тебе нравится, ты можешь сделать ему приятное словами и делами, если же кто-то тебе неприятен, несимпатичен, ты должен сдерживать себя, не вредить ему, не обижать его, как бы тебе этого ни хотелось»).

Установление детьми причинно-следственных связей и зависимостей определяется, с одной стороны, пониманием дошкольниками терминологии, отражающей эти связи и зависимости (слова и выражения типа «чувство», «действие», «поведение», «поступок», «отношение», «причина», «следствие» и др.), а с другой стороны – овладением их содержанием и структурой.

В качестве традиционных средств, методов, приемов диагностики и, одновременно, формирования представлений о связях и зависимостях в нравственном поведении выступают любые виды нравственно-направленной совместной с взрослыми, сверстниками, младшими и старшими детьми деятельности (общение, игра, труд и др.), образцы нравственно-ценного поведения (педагога, детей, персонажей и др.), педагогические ситуации, ситуативные задачи с нравственным содержанием, педагогическая оценка, художественная литература, мультфильмы, видео и т.д. Особо следует отметить возможности игры как эффективного средства нравственного формирования дошкольников и формирования у них представлений о связях и зависимостях в поведении и взаимоотношениях людей. Определенные виды игр – театрализованные, сюжетно-дидактические, алгоритмические, компьютерные – позволяют особенно успешно реализовать задачи данной работы. Наряду с применением данных средств, методов, приемов, возможно совершенствование педагогического инструментария, обеспечивающего формирование у детей представлений о нравственно-значимых связях, зависимостях, содержание которого направлено на: 1) выделение их из общего контекста содержания формирования нравственного сознания; 2) акцентирование на них детского внимания; 3) стимулирование переживания детьми разнообразных нравственных чувств; 4) обогащение представлений о нормах и правилах поведения, способах установления положительных взаимоотношений; 5) побуждение к совершению нравственно-ценных поступков и адекватному реагированию на их проявления детьми и взрослыми; 6) моделирование линии возможного поведения; 7) нравственную рефлекссию 8) стимулирование речевого выражения суждений, умозаключений и т.д.

Данная педагогическая работа осуществляется в контексте анализа не только реальных, лично-значимых, доступных опыту и возрасту ребенка ситуаций, требующих принятия решения, от которого зависит личное благополучие, но и воображаемых, проецируемых на себя ситуаций. В результате дошкольники подводятся, с одной стороны, к осознанию причин и следствий по-

ступков людей, а с другой стороны, к усвоению доступных возрасту способов противодействия негативным нравственным влияниям.

Процесс развития нравственных представлений, понятий, умения устанавливать простейшие связи, зависимости в собственном поведении и в поведении других людей у ребенка тесно связан с процессом развития временных представлений и понятий, особенностями прогнозирования и осознания настоящего и прошлого. Это выражается в простейших умениях детей уже в дошкольном возрасте выделять отдельные мотивы поведения людей, производить элементарный анализ причин и последствий совершенных поступков. Старшие дошкольники способны моделировать некоторые алгоритмы действий (в той или иной конкретной этической ситуации), на основе которых становится возможным осуществление ребенком морального выбора и определение приемлемых линий возможного в будущем поведения. Причины нравственно-ценных действий, поступков ребенок осознает как своеобразную проекцию прошлого, а предстоящего, прогнозируемого следствия какого-либо действия или поступка – как своеобразную модель будущего.

Восприятие человеком прошлого, настоящего, будущего времени является результатом развития условных рефлексов на время. Еще Бехтерев В.М. отмечал, что развитие у человека восприятия времени связано с опытом и не является «трансцендентным или готовым от природы». В связи с этим очевидна необходимость осмысления возможностей и особенностей организации педагогической работы по формированию временных представлений, ее параллельной взаимосвязи с работой по развитию умения устанавливать причины и следствия поступков и т.д.

В структуре так называемого психологического (субъективного) времени, которое является не только атрибутом личности, но и условием ее развития, наряду с саморегуляцией во времени, рассматриваются когнитивный и аффективный компоненты образа себя (самопознание и самооценка), являющиеся структурными составляющими нравственного сознания.

В субъективном временном поле физическое время утрачивает свои объективные свойства: одномерность, линейность, непроницаемость, обратимость. В самосознании личности события могут объединяться в едином акте рефлексии или восстанавливаться в памяти с нарушением хронологического порядка или вообще выступать в образе будущего. Соответствующая работа требует организации упражнений в развитии у ребенка психологического времени: то есть моделирования личного прошлого и личного будущего. Особенности психологического времени у дошкольников обусловлены характером новообразования личности, главным психологическим содержанием которого является стремление к социальному признанию. Этим же стремлением, по мнению Колмогорцевой И.С., определяется осознание себя в прошлом, настоящем и будущем.

Дошкольники часто проявляют интерес к прошлому и будущему, о чем свидетельствуют факты проявления такого интереса, описанные Чуковским К.И., Леушиной А.М., Рихтерман Т.Д. и др. Они приводят примеры детских вопросов и высказываний типа: «Что было, когда меня на свете не было?», «Что

было, когда я был маленький?» «Какой я был?», «Каким я стану, когда вырасту?» и др. Поскольку осознание прошлого и будущего представляет для ребенка большие трудности, чем осознание настоящего, работа по формированию образа прошлого и образа будущего на основе раскрытия причин и следствий, связей и зависимостей в поведении и взаимоотношениях людей, должна стать предметом пристального внимания педагога. Такая работа требует организации упражнений в развитии у ребенка психологического времени, то есть моделирования личного прошлого и личного будущего. Содержанием такой работы, в частности, является развитие у детей представлений о временной последовательности: «было – есть – будет»; «прошлое – настоящее – будущее»; «вчера – сегодня – завтра»; «тогда – теперь», «сейчас – потом» и т.д. Эта работа может структурироваться поблочно (См. таблицу № 6).

Таблица № 6

№ п/п	Блоки	Содержание	
1	Образ прошлого.	Представления о прошлом.	Осознание причин действий, поступков.
2	Образ настоящего.	Представления о настоящем.	Осознание совершаемого в данный момент действия, поступка.
3	Образ будущего.	Представления о будущем.	Прогнозирование последствий действий и поступков.

Результатом подобной работы является не только установление детьми связей между причинами, поводами, следствиями нравственно-направленных действий, поступков людей, но и усвоение представлений о прошлом, настоящем и будущем, а также формирование образа-Я.

2.3.3. Некоторые аспекты педагогического обеспечения взаимосвязи начал нравственного и эстетического сознания дошкольников

Развивающейся личности дошкольника требуется помощь взрослых в понимании жизни и своего места в ней. Осознание понятий добра и зла позволяет ребенку адаптироваться к меняющимся условиям жизни, людям. Но если знания в виде различных нравственных представлений и понятий, отражающих добро и зло, всегда ложились в основу содержания воспитания дошкольников, то красота и гармония добрых дел, поступков, людей, эстетика гуманных отношений и некрасивость порока, зла, не всегда становятся предметом обсуждения с детьми.

Взаимосвязь понятий этического и эстетического подразумевает, что любое общественное явление, поступок или мотив человеческой деятельности обладают одновременно эстетическим и этическим значениями и могут быть оценены, с одной стороны, как прекрасное или безобразное, с другой стороны, как добро или зло. Так, например, в понятиях «героическое», «возвышенное», «низменное» и др. этическая и эстетическая составляющие выступают нераз-

рывно, слитно. В словаре по этике под ред. И.С. Кона отмечается, что «...в общественном и индивидуальном сознании нравственное и прекрасное мыслятся как некое органическое единство... Такое взаимопроникновение двух относительно самостоятельных понятий отражает важную ценностную установку, выработанную исторически развивающимся общественным сознанием: с гуманистической точки зрения прекрасным является то, что нравственно, морально, что возвышает и облагораживает человека, а нравственное не может быть признано морально-добрым, если оно внутренне не связано с прекрасным» [107, с. 418].

Добро и красота зачастую исключают друг друга или противопоставляются – аморальность претендует на положительное эстетическое значение, а красота утрачивает нравственную основу. Стремление к красоте или соблюдение общепринятых норм морали может носить внешний, показной характер. Многообразие случаев несовпадения этического и эстетического – результат нарушения гармонии в отношениях между реальным и идеальным, природным и духовным, внутренним и внешним в жизни человека, что может выражаться в недооценке им «формы» поступка или общения, которая может быть вежливой или грубой, изящной или вульгарной. И, наоборот, человек может пренебрегать «содержательной» стороной поведения, общения, соблюдая лишь внешний этикет, красоту манер поведения и др. Порок, духовная нищета и ограниченность, пошлость часто маскируют свою сущность внешней красотой формы, слов, манер. Конфликт эстетического и этического наблюдается, когда человек испытывает наслаждение от нравственно ущербного или аморального (например, положительное восприятие эстетики насилия, жестокости, зла в массовой культуре). «...Отличие подлинной красоты от мнимой выявляется через ее отношение к добру, то есть через установление ее собственно человеческого содержания. Нравственная оценка события, факта или поступка органически входит в состав и структуру эстетической характеристики любого социального явления. ...Именно в самом человеке и следует искать поэтому реальную основу как «согласия», так и «разногласия» в отношениях этического и эстетического» [там же, с. 418-419]. Диалектика этического и эстетического раскрывается в искусстве.

Известно, что от первоначальных представлений о том хорошем и плохом, что происходит в жизни ребенка, его ближайшего окружения (людей, животных, игрушек, вещей и др.), от осознания доступных норм и правил поведения, взаимоотношений дети постепенно переходят к осмыслению достаточно сложных нравственных понятий добра и зла, связей и зависимостей в поведении и взаимоотношениях людей, становятся способны осуществлять нравственный выбор.

В младшем дошкольном возрасте представления о «плохо» и «хорошо» являются первичными в осознании понятий добра и зла и связываются в сознании ребенка с красотой или неэстетичностью через одобрение, похвалу взрослого, поощрительную награду. Раскрывают, разъясняют содержание этих понятий близкие ребенку люди – мать, воспитатель и др. В старшем дошкольном

возрасте представления о социально одобряемых или не одобряемых действиях и поступках соотносятся с понятиями «красиво» и «некрасиво» через оценку более широкого окружения, а также через самооценку и взаимооценку.

Психолого-педагогические исследования последнего десятилетия содержат иногда достаточно противоречивую информацию об отношении дошкольников к положительным и отрицательным героям книг, мультфильмов и др. Так, например, Кянинен Э. отмечает, что дошкольники, проводя параллель между злом и одиночеством, воспринимают и интерпретируют зло как изолирование, отделение, неприятие человека, определяют добро как радость, свет, любовь, а зло как боль, страх, смерть. Причем у детей 6-7 лет «наибольшую неприязнь, отторжение вызывают сказочные герои, отказывающиеся любить еще кого-нибудь кроме себя» [64, с. 114]. Дети, по мнению автора, позитивно относятся к миру и к людям, что выражается в уверенности, что добро сильнее зла, добрых людей больше, а злых «надо жалеть и любить, для того, чтобы они исправились» [там же, с. 114].

В работе Е. Вовчик-Блакитной, напротив, показана привлекательность для современных дошкольников героев, которые являются носителями зла. Автор пишет, что «...эталоном поведения, «героями» игр, объектом восхищения все чаще становятся личности, обладающие значительной физической силой и солидными материальными ценностями. Такое качество как «красота», присутствовавшее в каждом из описаний любимых героев дошкольников в 1987 году, встречается только у трети современных (1995 г.) пятилеток» [20, с. 123]. Автором подчеркивается, что имеет место «значительный отход их (детей) в своих оценках реальных и воображаемых героев от общечеловеческих ценностей – доброты, честности, преданности, благородства, стойкости, уступивших место силе, всемогуществу, хладнокровию и беспощадности» [там же, с. 123]. Обеспокоенность автора такой ситуацией побуждает к постановке проблемы поиска путей «спасения ребенка от разрушительного мира «антигероя»» [там же, с. 124].

Содержание самых элементарных представлений дошкольников о красоте и неэстетичности внутреннего мира людей, их чувств и эмоций, дел и поступков, отношений может быть в общем виде представлено перечнем показателей, которые обнаруживаются и выявляются на любом образовательном материале. Красота добра – это гармоничность, легкость, свет, спокойствие, созидание, удовольствие, милосердие, доброта, любовь, радость, надежда, щедрость, одобрение, поощрение. Неэстетичность зла – негармоничность, тяжесть, тьма, напряжение, тревога, хаос, страх, боль, брезгливость, разрушение, жестокость, бессердечие, смерть, скардность, уныние, тоска, осуждение, порицание.

Осложняют работу по реализации данного содержания некоторые трудности в осознании дошкольниками относительности некоторых понятий, а также скрытости непроявленности причин и последствий добрых и злых дел и поступков, взаимоотношений между людьми (например, внешнее одобрение и внутреннее одобрение; сиюминутное наказание и отсроченное во времени; внешняя некрасивость лица, фигуры человека, но красота его души, поступков;

брезгливость, испытываемая людьми от подлого поступка внешне красивого человека и др.).

Литература, искусство являются мощнейшими образовательными средствами и всегда занимали особое место в нравственно-эстетическом развитии дошкольников.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» указывается на необходимость «...более полно использовать нравственный потенциал искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов в целях духовного развития личности» [49, с. 210]. Выделение такого приоритетного направления современной образовательной политики позволяет пересмотреть содержательные возможности литературы, живописи, книжной иллюстрации и т.д. в формировании представлений о добре и зле у дошкольников.

Произведения зарубежного и отечественного изобразительного искусства являются инструментом приобщения детей не только к художественным, но и нравственным ценностям человечества. Содержание и изобразительные средства некоторых картин являющихся культурными достижениями человечества доступны восприятию дошкольников и позволяют усилить эффект педагогической работы по формированию нравственно-эстетических представлений и понятий. Так, например, рассматривая репродукции с картин «Девушка, кормящая голубей» (Бакшеев В.), «Мальчик с собакой» (Мурильо), ребенок проникается чувством любви к животным, учится доброму отношению к ним. Рассказ о сочувствии, сострадании ближнему, умении прощать подкрепит обращение к картинке «Возвращение блудного сына» (Рембрандт). Удовольствием от известия о близком человеке, радостью за ближнего, любовью к родным людям проникнуто содержание картины «Письмо с фронта» (Лактионов А.), которое вполне доступно детскому восприятию. Чувство сострадания, составляющее нравственную основу иллюстрации Глазунова И. к «Запискам из мертвого дома» Достоевского Ф. (образ девочки, подающей монетку узнику), позволяет говорить с дошкольниками о милосердии. Различные аспекты понятия зла на полотнах живописцев помогают конкретизировать его проявления для дошкольников: сочувствие личной («Проводы покойника» (Перов В.)) и общественной («Последний день Помпеи» (Брюллов К.)) трагедии; внутрисемейный драматизм неприятного события («Опять двойка!» Решетников Ф.); некрасивость порока («Питейный дом» (Соломаткин Л.)).

Анализ картин требует от педагогов как достаточно сложной творческой работы по осмыслению содержательных и художественных особенностей произведения, так и умения вариативно интерпретировать их применительно к особенностям дошкольного возраста. Такая работа может включать: а) выделение смысловой составляющей сюжета («Что происходит?», «Что изображено на картине?», «Что делают люди?», «Чем заняты герои картины?», «Кого мы видим на картине?» и др.); б) определение характера взаимоотношений и взаимосвязей между персонажами («Почему персонажи, изображенные на картине, помогают друг другу?», «Чем могут быть огорчены люди, которых изобразил

художник?» и др.); в) описание эмоционального состояния персонажей, выражаемого мимикой, позой и т.д.; г) характеристика изобразительно-выразительных особенностей нравственно-ценного содержания картины; д) характеристика обобщенного образа добра или зла («Называя разные качества, опиши, как ты понимаешь доброту» «Почему доброта украшает?», «Расскажи, почему ты думаешь, что на картине изображено зло?», «Чем нас отталкивает (притягивает) от себя изображенное на картине?» и др.).

Книжная иллюстрация также предоставляет богатые возможности для формирования у дошкольников первоначальных представлений о правилах поведения, нормах нравственности, проявлениях разнообразных нравственных качеств, связях и зависимостях в поведении и взаимоотношениях людей. Причем иллюстративный материал может выступать не только как художественное средство подкрепления нравственно-ценного содержания литературных произведений, но и как самостоятельное средство нравственно-эстетического воздействия.

Младшие дошкольники с удовольствием будут рассматривать рисунки Сутеева В. к стихотворению Михалкова С. «Щенок», Васнецова Ю. к сказке «Волк и козлята», испытывая к персонажам сочувствие и жалость. О необходимости проявления заботы о близких людях, помощи им малыши узнают рассматривая иллюстрации Афанасьевой М. к стихотворению Александровой З. «Невидимка», Прибыловской Т. к стихотворениям Благиной Е. «Вот такая мама», «Посидим в тишине», «Научу обуваться я братца», «Загадка» и др. С различными парно противоположными нравственными качествами (неряшливость-аккуратность; трусость-храбрость; драчливость-защита от драчунов) дети знакомятся посредством иллюстраций Бураковой Т. к стихотворению Маяковского В. «Что такое хорошо и что такое плохо». Любовью к животным, ответственностью за тех кого приручили, ребенок проникается, разглядывая иллюстрации Виноградовой Л. к рассказу «Кусака» Андреева Л., Ярбусовой Ф. к рассказу Толстого Л. «Котенок», Шадзевского А. к рассказу Куприна А. «Слон».

Старшие дошкольники узнают о стойкости, самоотверженности и преданности из сказки Андерсена Г.-Х. «Снежная королева» рассматривая рисунки Архиповой А. Сложность морального выбора становится очевидной детям в процессе чтения сказки Катаева В. «Цветик-семицветик» в оформлении Юдина В., а таких понятий, как ложь, предательство, раскаяние в книге Погорельского А. «Черная курица или, Подземные жители» с рисунками Почтенной К.

Очевидна значительная роль художественной литературы в воспитании у детей нравственности. Художественная литература показывает противоборство между добром и злом, между положительными и отрицательными персонажами. Авторы программы «Радуга» полагают, что, сопереживая переживаниям этой борьбы, ребенок проникается симпатией к положительным персонажам и антипатией к отрицательным. Вслед за отношением к персонажам поляризуется и его отношение к совершаемым ими поступкам. Как отмечают авторы программы «Детство», эмоциональный отклик, вызываемый книгами, обогащает духовный мир детей, готовит их к реальной жизни, усиливая свойственный этому

возрасту интерес к внутреннему миру людей, помогая видеть драматическое и комическое, прекрасное и безобразное в жизни. В старшем дошкольном возрасте ребенок способен устанавливать наиболее существенные связи в произведении, проникать в его эмоциональный подтекст, осознавать мотивы поступков героев, их переживания, мысли, чувства. Не останавливаясь подробно на этом вопросе, отметим лишь, что при тщательно продуманном подборе литературные произведения позволяют осмыслить нравственные связи и зависимости, уяснить скрытый нравственный смысл (рассказы Баруздина С., Житкова Б., Зоценко М., Неверова А., Осеевой В., Ушинского К. и др.), достаточно сложные оттенки нравственных чувств и эмоций (например, стихотворение Рубцова Н. «Воробей», показывающее красоту и благородство терпения и доброты).

Чуть живой. Не чирикает даже.
Замерзает совсем воробей.
Как заметит подводу с поклажей,
Из-под крыши бросается к ней!
И дрожит он над зернышком бедным,
И летит к чердаку своему...
А гляди, не становится вредным
Оттого, что так трудно ему¹.

В беседах по литературным произведениям дети получают возможность на основе конкретных поступков героев прийти как к пониманию содержания нравственно-ценных понятий, так и к установлению связей между этим содержанием и его эстетическим наполнением. Эстетические нюансы морального поведения должны стать первоочередным предметом внимания педагогов при структурировании содержания таких бесед. Примерное их содержание может включать круг вопросов для детей, направленных на выделение в произведении: а) кто из персонажей проявляет положительные нравственные качества; б) по отношению к кому они проявляются; в) почему это происходит; г) чем вызвано нравственно-ценное поведение и поступки персонажей; д) каковы проявления нравственности; е) в чем состоит красота добрых дел и поступков; ж) как оценивается окружающими доброе и недоброе поведение; з) чем привлекательны для людей добрые дела и поступки; и) почему некрасивы недобрые дела, злые лица; к) какие чувства вызывает нравственно-ценное поведение; л) в чем заключается внутренняя красота внешне непривлекательного героя и др.

В процессе бесед по произведениям со скрытым нравственным смыслом ребенка необходимо подвести к самостоятельному выделению нравственно-эстетического аспекта поступка персонажа, а также к выражению собственного эстетического восприятия и эстетической оценки этого поступка.

¹ Рубцов Н. Про зайца. Стихи. – М.: Детская литература, 1983. – С. 4.

Важным моментом выработки личного нравственно-эстетического отношения ребенка к поступкам является обсуждение реальных фактов соблюдения и нарушения норм другими людьми.

Авторами программы «Радуга» в качестве метода такой работы предлагается использовать короткие истории, построенные по схеме: «жертва» – «обидчик» – «спаситель» или «помощник». Например, в рассказе есть ребенок («жертва»), на которого другой ребенок («обидчик») несправедливо пожаловался воспитателю (солгал, что тот разбил тарелку; сломал постройку; не принял в игру; дразнил; назвал вруном и т.д.). Ребенку обидно, он плачет, не знает что делать, переживает случившееся. То есть обнаруживается нарушение какого-то морального требования и неприятные для невинного последствия этого нарушения. В ответственный момент появляется третий ребенок («спаситель» или «помощник»), разрешающий напряженную ситуацию, представляя ее в истинном свете (говорит, что когда разбилась тарелка, этого ребенка вообще не было в комнате; дает ему свою игрушку; помогает восстановить постройку и др.). В конце рассказывается, как «жертва» и «спаситель» подружились и вместе занимались каким-нибудь интересным делом. Рекомендуемые данной программой правила предъявления детям подобных историй таковы:

1) рассказывать как о действительно случившейся ситуации, наблюдаемой самим воспитателем или сообщенной ему кем-то;

2) рассказывать применительно к какому-либо случаю из жизни детского сада, по поводу произошедшего с самими детьми;

3) преподносить ситуацию максимально ярко и эмоционально;

4) не обнаруживать собственного отношения, до того как высказались дети;

5) задавать 2-3 вопроса (примерные вопросы: «С кем бы ты хотел дружить? Почему?», «С кем бы ты хотел играть? Почему?», «Что бы вы сказали об этих детях?», «Кого следует похвалить?». «Как надо было поступить и что сказать?», «Как бы ты поступил?», «Как сделать, чтобы «обидчик» понял, что поступил плохо?», «Что надо сказать, чтобы он понял, что поступил плохо?», «Что бы ты сказал каждому из этих детей?», «Как бы ты помог по-другому?», «Как ты думаешь, почему он поступил так?», «Чем этот поступок плох?», «Чем этот поступок хорош?» и др.).

б) нежелательно давать прямые моральные оценки, важнее объяснить детям чувства героев, подвести к самостоятельным моральным выводам, дать свободно высказаться [93].

При определенном подходе подобная работа может быть использована воспитателем в целях нравственно-эстетического развития детей. Это потребует от педагога не смещения акцента на эстетическую составляющую нравственно-ценного содержания истории, а работы по сбалансированию содержания беседы в целях как нравственного, так и эстетического развития детей. В практической работе это может быть выражено в дополнении вышеприведенного перечня вопросов вопросами, направленными на выявление красоты и гармо-

нии добрых дел и поступков, безобразности, не эстетичности, отталкивающего характера, подлости, лжи и т.д.

Особое место в развитии нравственно-эстетического сознания дошкольников занимает педагогическая работа по формированию культуры поведения и этикетных представлений. В последнее время она занимает достаточно значимые позиции в структуре образовательной работы с детьми дошкольного возраста. Внимание к данной области дошкольной педагогики показывают работы Анисимовой И.М., Афанасьевой И.В., Богуславской Н.Е., Курочкиной И.Н., Купиной Н.А., Лаврентьевой Г.П., Островской Л.Ф., Петериной С.В. и др. Правильно расставленные акценты на разнообразных эстетических нюансах хороших манер должны стать предметом пристального внимания воспитателей при определении содержания соответствующей образовательной работы. Понятия «красиво», «изящно», «деликатно», «элегантно», «культурно», «грубо», «некрасиво», «безобразно», «неряшливо», «неаккуратно», «вульгарно» и др. должны найти свое отражение в сознании и речи детей не только как отражение степени освоения программного материала, но и морально-эстетической оценочной деятельности.

Процесс нравственно-эстетического развития является одним из самых сложных в практической педагогике, так как зависит от множества взаимосвязанных факторов. Качественная его реализация невозможна без учета определяющего влияния семьи и обеспечивается комплексом нравственно-ценных средств педагогического воздействия, в ряду которых эстетически значимые занимают особое место.

Вопросы и задания

- *В чем выражается взаимосвязь когнитивного и аффективного компонентов нравственного сознания?*
- *Кто из отечественных психологов оперирует понятием «чувственная ткань сознания»?*
- *Какие методы и приемы способствуют установлению взаимосвязи эмоционального и нравственного формирования ребенка?*
- *В чем заключаются возможности установления взаимосвязи нравственного и интеллектуального развития детей 6 – 7-го года жизни?*
- *Каковы возможности и особенности формирования эстетической составляющей начал нравственного сознания детей?*

2.4. Методы и приемы формирования начал нравственного сознания дошкольников

Понятие «метод» отражает способ действия по достижению какой-либо цели. Отсюда метод воспитания – это «способ действия воспитателя». При этом, как отмечает Голованова Н.Ф., воспитатель может действовать по-разному: воздействовать, противодействовать, содействовать, взаимодействовать [79, с. 301].

Метод воспитания зависит от особенностей ребенка и его «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский), то есть от влияния на ребенка социальной среды и его отношения к этим влияниям. Поэтому есть методы, которые, как отмечает Голованова Н.Ф., «невозможно применить в воспитании дошкольников и младших школьников, а есть такие, которые уже не нужны воспитателю старшекласников» [там же, с. 302]. Прием воспитания – это составная часть метода, один из его «кирпичиков».

В современной педагогике существует множество классификаций, одни из которых, как отмечает Подласый И.П., «...больше пригодны для решения практических задач, а другие представляют лишь теоретический интерес. В большинстве систем методов логические основания классификации выражены нечетко. Этим объясняется тот факт, что в практически значимых классификациях за основу берется не одна, а несколько важных и общих сторон метода» [87, с. 104].

Исследования последних лет показывают интерес к проблеме развития методов и приемов начал нравственного сознания дошкольников. Включенные в разнообразные контексты исследований, посвященные нравственному воспитанию детей в ДОУ, данные и методы и приемы постепенно развиваются: расширяется их диапазон, наблюдаются заимствование методов и приемов из других наук (из психологии), а также тенденция к интегрированию методов и приемов формирования начал нравственного сознания и, с одной стороны, методов и приемов формирования нравственных чувств, методов и приемов воспитания привычек поведения и, с другой стороны, происходит попытка интеграции методов и приемов одновременного воздействия на нравственную, интеллектуальную и эстетическую сферы сознания.

Несмотря на то, что процесс развития нравственного сознания неотделим от процесса нравственного развития личности в целом, одним из главных этапов правильно организованного воспитания является усвоение и осознание воспитанником тех норм и правил поведения, которые должны быть сформированы в педагогическом процессе.

Методы формирования сознания выступают в качестве структурной составляющей методов воспитания, разнообразные классификации которых широко представлены в отечественной педагогике (См. таблицу № 7).

Классификации методов воспитания

Авторы	Группы методов
Болотина Р.Л. и др.	<ul style="list-style-type: none"> • методы формирования сознания; • методы воспитания привычек поведения
Шарова М.И.	<ul style="list-style-type: none"> • методы формирования нравственного поведения; • методы формирования нравственного сознания; • методы стимулирования чувств и отношений
70-е гг.	<ul style="list-style-type: none"> • методы целенаправленного формирования качеств личности; • методы стимулирования естественного саморазвития личности; • методы коррекции развития личности
Конникова Т.Е., Щукина Г.И.	<ul style="list-style-type: none"> • методы формирования положительного опыта поведения в процессе деятельности; • методы формирования общественного сознания; • методы стимуляции деятельности
Караковский В.А.	<ul style="list-style-type: none"> • воспитание словом; • воспитание делом; • воспитание ситуацией; • воспитание игрой; • воспитание общением; • воспитание отношениями
Голованова Н.Ф.	<ul style="list-style-type: none"> • методы формирования социального опыта детей; • методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивация деятельности и поведения; • методы самоопределения личности ребенка; • методы стимулирования и коррекции действий и отношений детей в воспитательном процессе
Болдырев Н.И., Гончаров Н.К., Королев Ф.Ф. и др.	<ul style="list-style-type: none"> • убеждение; • упражнение; • поощрение и наказание
Ильина Т.А., Огородников И.Т.	<ul style="list-style-type: none"> • методы убеждения; • методы организации деятельности; • методы стимулирования поведения школьников
Марьенко И.С.	<ul style="list-style-type: none"> • объяснительно-репродуктивные; • проблемно-ситуативные; • методы приучения и упражнения; • стимулирования; • торможения; • руководства; • самовоспитания
Подласый И.П.	<ul style="list-style-type: none"> • влияния, создающие нравственные установки, мотивы, отношения, формирующие представления, понятия, идеи; • влияния, создающие привычки, определяющие тот или иной тип поведения
Щукина Г.И.	<ul style="list-style-type: none"> • методы формирования сознания личности; • методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения; • методы стимулирования поведения и деятельности

Разнообразие классификаций методов воспитания заставляет педагога задуматься о природе *общих методов* воспитания, понять их механизм, возможности и ограничения каждого метода. Приступая к воспитанию детей на практике, каждый конкретный воспитатель может выстраивать свою систему методов, помня о том, что каждый метод воспитания должен быть лично одухотворен педагогом.

Подласый И.П. пишет: «Для формирования взглядов, понятий, убеждений используются методы, получившие общее название методов формирования сознания личности. ...В учебных пособиях прежних лет методы этой группы назывались методами убеждения, поскольку главное их назначение – формирование устойчивых убеждений. Не знания, а убеждения стимулируют поступки школьников, поэтому не столько понятия и суждения, сколько нравственная уверенность в общественной необходимости и личной полезности определенного типа поведения должна формироваться на этапе развития сознания» [87, с. 106].

Как видно из вышеприведенной таблицы № 7, все приведенные классификации содержат методы формирования сознания. Под ними, как правило, понимают «методы воспитания, направленные на формирование правильных понятий, оценок, суждений, мировоззрения» [50, с. 82], а также для формирования взглядов, понятий, убеждений [80, с. 33]. Как показывает анализ различных классификаций, содержание этой группы методов, как бы она ни называлась, в целом, достаточно стабильно и тождественно представлено у разных авторов (См. таблицу № 8).

Таблица № 8

Классификации методов формирования сознания

Методы формирования сознания	
Щукина Г.И.	Методы формирования сознания личности: убеждение (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример)
Голованова Н.Ф.	Методы осмысления детьми своего социального опыта, мотивация деятельности и поведения: рассказ; лекция; беседа; дискуссия (диспут)
Шарова М.И.	Методы формирования нравственного сознания: убеждение (разъяснение, внушение, этическая беседа, рассказы, лекции и диспуты на этические темы, положительный пример и др.)
Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.	Методы формирования сознания: анализ воспитывающих ситуаций; беседа; дискуссия; диспут; конференция; лекция; пример; рассказ

Ларичева К.А.	Методы формирования сознания личности: рассказ на этическую тему; разъяснение; внушение; увещание; беседа; диспут; пример
---------------	---

Охарактеризуем некоторые из методов, наиболее часто упоминаемых авторами различных классификаций.

- **Анализ воспитывающих ситуаций** – способ показа и анализа путей преодоления моральных противоречий, возникающих в тех или иных ситуациях и конфликтах, или создание самой ситуации, в которую включается воспитанник, которому необходимо реально сделать нравственный выбор и совершить соответствующие поступки.

- **Беседа** – вопросно-ответный способ привлечения воспитанников к обсуждению и анализу поступков и выработки нравственных оценок. Беседа является методом систематического и последовательного обсуждения знаний. Наиболее распространенной в практике является этическая беседа. Важные вопросы методики ее проведения: выбор темы, ее подготовка и проведение. При выборе тематики беседы учитывается уровень моральных знаний и опыта поведения детей. Моральные нормы, представляющие собой отвлеченные понятия, осознаются детьми труднее, чем правила грамматики или математики. Поэтому в процессе бесед с нравственно-ценным содержанием необходимо использование наглядности (наглядные пособия, яркие факты, примеры). Разновидностью беседы является индивидуальная беседа, которая проводится с воспитанником после совершения им того или иного поступка. Проведенная экспромтом, она не всегда бывает полезной. Беседы должны отличаться определенной систематичностью и сопровождаться упражнениями, направленными на закрепление правил поведения. Начало беседы организуется в виде восприятия конкретного материала – поступка человека, статьи из газеты, отрывка из книги. При обсуждении воспринятого воспитанники приводят аналогичные факты из своих наблюдений, рассказов взрослых, на основе чего делаются выводы о том, как надо себя вести.

- **Дискуссия** – метод активного обучения в виде коллективного обсуждения какой-либо проблемы или вопросов с целью нахождения правильного ответа. Дискуссии формируют умения рассуждать, доказывать, формулировать проблему и т.п. В ходе них каждый имеет право высказать свою точку зрения. Дискуссия организуется по заранее объявленной теме. При подготовке к ней требуется изучить соответствующую литературу, получить необходимую информацию.

- **Диспут** – спор, путь мобилизации активности воспитанников для выработки правильных суждений и установок; способ обучения борьбе против

ошибочных представлений и понятий, умению вести полемику, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Диспут – это живой спор на тему, волнующую воспитанников. В основе спора лежит борьба мнений. Проводят диспуты, как правило, в средних и старших классах на политические, экономические, культурные, эстетические, правовые темы, разрабатывая 5-6 вопросов, требующих от детей самостоятельных суждений.

- **Конференция** – коллективное обсуждение книг, спектаклей, фильмов с целью выделения нравственных норм, декларированных в произведениях, и формирования определенного к ним отношения.

- **Лекция** – последовательное изложение системы нравственных идей, их доказательство и иллюстрирование.

- **Пример** – метод формирования сознания человека, заключающийся в иллюстрировании личностного идеала и предъявлении образца готовой программы поведения и деятельности на конкретных убедительных образцах. В основе примера лежит действие, служащее образцом для подражания. Склонность детей к подражанию создает опасность заимствования дурных примеров. Добиваясь того, чтобы каждая личность развивалась как особая, неповторимая индивидуальность, необходимо способствовать тому, чтобы пример стимулировал развитие сознательности и творческую активность. [80, с. 33].

- **Рассказ** (как метод формирования сознания воспитанников) – небольшое по объему связное изложение событий, содержащих иллюстрацию или анализ тех или иных нравственных понятий и оценок [50, с. 82]. **Рассказ на этическую тему** используется преимущественно в младших и средних классах (яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание). Функции этого метода: служить источником знаний, обогащать нравственный опыт личности опытом других людей – служить способом использования положительного примера в воспитании.

- **Разъяснение** – распространенный метод убеждения школьников. Цель – раскрыть социальное, нравственное, эстетическое содержание тех или иных требований к ребенку, поступков, событий, явлений, помочь ему сформировать правильные оценки поведения и человеческих отношений.

- **Внушение** – метод манипулирования детским сознанием, которое достигается с помощью психологических средств возбуждения страстей, навязывания мыслей и образов, введения в заблуждение, подавления чувств, запугивания, духовного возвышения или унижения личности, переоценки или недооценки ее физических и нравственных сил. Внушение применяется в воспитательных отношениях с педагогически запущенными детьми. Реакция на внушающее воздействие дает информацию о степени конформности, подверженности психологии толпы, «митинговым страстям», способности разумно оценивать внушаемое, относиться к нему критически и бороться против него. Внушение действует на личность в целом, создавая установки и мотивы деятельности. Внушение используется для усиления воздействия других методов воспитания.

- **Увещевания** сочетают просьбу с разъяснением и внушением. Действенность увещевания зависит от принятой воспитателем формы обращения, а также от авторитета воспитателя, его личных нравственных качеств, убежденности в правоте своих слов и действий. Опора на положительное, похвала, обращение к чувствам собственного достоинства, чести создают предпосылки для почти безотказного действия увещевания даже в сложных ситуациях воспитания.

В дошкольной педагогике традиционно выделяются три группы методов нравственного воспитания: методы формирования нравственного поведения, методы формирования нравственного сознания, методы стимулирования чувств и отношений ребенка. Возможности их использования определяются целью и содержанием нравственного воспитания, а также возрастными особенностями детей [32].

Козлова С.А. считает, что нравственное воспитание детей дошкольного возраста в процессе ознакомления их с окружающим миром происходит преимущественно на занятиях, в процессе которых автор рекомендует к использованию следующие группы методов и приемов: а) методы и приемы, направленные на повышение познавательной активности детей на занятиях, б) методы и приемы, направленные на повышение эмоциональной активности детей на занятиях, в) методы и приемы, помогающие осуществлять связь знаний, получаемых на занятиях, с последующей деятельностью, г) методы коррекции взрослым стихийно формируемого социального опыта ребенка [47].

Основным методом формирования нравственного сознания дошкольников Шарова М.И. считает *убеждение*, реализующееся в разных формах: а) разъяснение, б) внушение, г) этическая беседа, д) рассказы, лекции и диспуты на этические темы, е) использование положительного примера и др. [32].

На наш взгляд, имеет место некоторая искусственность при попытках строго разграничивать методы нравственного воспитания на группы; методов формирования нравственного сознания, методов формирования нравственных чувств и методов формирования опыта нравственного поведения. Как правило, меру воздействия данных методов на какую-то одну из структурных составляющих нравственного воспитания невозможно отследить изолированно, вне ее одновременного воздействия на другие составляющие. Как, например, можно рассматривать *пример* только в качестве метода формирования нравственного сознания или в только качестве метода стимулирования чувств и отношений [80; 50; 32]. Ведь, отличаясь не только содержательной наполненностью, но также «эмоциональной зримостью», «чувственной наглядностью» и образностью, он неизбежно является методом одновременного воздействия и на сознание, и на чувства, и эмоции воспитанников. Эту мысль можно подтвердить высказыванием Подласого И.П., который отмечает комплексность воздействия некоторых методов на личность воспитуемого: «...наиболее сложные по содержанию и применению методы словесно-эмоционального воздействия: рассказ, разъяснение, этическая беседа, диспут и метод наглядно-практического воздействия – пример» [87, с. 107]. Характеризуя методы формирования созна-

ния, автор подчеркивает, что «методы этой группы также очень важны для успешного формирования чувств, эмоционального переживания требуемого поведения. Если ученики остаются безразличны к педагогическому воздействию, то, как известно, процесс развивается медленно и редко достигает намеченной цели. Глубокие чувства рождаются тогда, когда осознанная школьниками идея облекается в яркие, волнующие образы» [там же, с. 106].

То же самое можно отнести и к другим методам и приемам. Например, *поощрение* и *наказание* включаются, как правило, авторами некоторых классификаций в группу методов стимулирования чувств и отношений ребенка [32, с. 177]. Между тем очевидно, что эти методы, будучи направленными на осознание воспитуемыми причин и следствий поступков, поведения, могут выступать также и в качестве методов формирования нравственного сознания. *Упражнения* в нравственном поведении, являющиеся в различных классификациях методов воспитания отнесенными к основному методу формирования привычек поведения, также лишь с достаточной условностью можно считать адресованными исключительно этой группе методов. Ведь в упражнении находит свое выражение конативная составляющая нравственного сознания. Упражняясь в добрых делах, ребенок не только осуществляет своеобразный нравственный тренинг, но и проясняет собственное нравственное сознание, испытывает разнообразные нравственные чувства и др. *Ситуации свободного выбора* Голованова Н.Ф. включает в группу методов формирования социального опыта детей, в то время как этот метод может быть направлен и на формирование других аспектов воспитания личности, например, эмоционально-нравственных, интеллектуально-нравственных аспектов сознания [79].

В дошкольной педагогике некоторые авторы иногда относят игру, кукольный театр, педагогическую оценку, художественную литературу, педагогические ситуации и др. к средствам нравственного воспитания. Но, будучи включенными в контекст различного рода занятий, упражнений, эти средства могут выступать также в качестве метода или приема воспитания.

Как показывает анализ научной и научно-методической литературы, в дошкольной педагогике используют разнообразный спектр методов и приемов одновременного воздействия на когнитивную, эмоциональную и деятельностную сферы нравственного формирования личности ребенка. Эти методы и приемы широко используются педагогами на всех этапах нравственного развития детей, при решении практически всех видов задач нравственного воспитания, в том числе и формирования начал нравственного сознания. К ним относят следующие:

- пример (образец поведения взрослых (родителей, воспитателей, посторонних людей), детей (братьев и сестер, друзей, посторонних детей – младших, старших, сверстников), героев художественной литературы, мультфильмов, кино, театра и др.);
- беседы (ситуативные, лично-доверительные, ритуально-традиционные, по произведениям художественной литературы, кино, мультфильмов);

- анализ педагогических ситуаций (естественных и специально созданных);

- активизация мыслительной деятельности посредством использования педагогом вопросов, а также ключевых слов и фраз типа: «сравни», «расскажи», «опиши», «объясни зачем», «почему», «что ты чувствуешь?», «что произойдет, если...?», «придумай по-другому», «чем этот поступок плох (хорош)?», «кого следует похвалить», «чтобы ты сказал о...», «как изменить...?» и др.;

- обогащение нравственного словаря образцами «морального языка»;

- различные виды игр с нравственно-ценным содержанием: сюжетно-ролевые («Больница», «Семья», «Ветеринарная лечебница» и др.), подвижные («Хромая курица», «Колдун», «Коршун», «Оленьи упряжки» и др.), дидактические («Почини одеяло»), компьютерные («Помоги птенчику», «Поросята и волк» и др.), драматизации («В театре», «В кафе»);

- инсценировки с персонажами кукольного театра;

- упражнения в нравственно-ценных действиях и поступках;

- педагогическая оценка (прямая, косвенная, предвосхищающая и др.), самооценка и взаимооценка детей;

- поощрения (дифференцированные и недифференцированные и др.) и наказания (адекватные, неотсроченные, суммированные и др.).

Необходимо отметить, что прослеживается достаточно тесная связь между методами и приемами формирования нравственного сознания дошкольников и методами и приемами развития их чувств и эмоций. Иногда методы и приемы формирования начал нравственного сознания детей и методы и приемы развития нравственных чувств и эмоций не удается разграничить, так как они взаимно обусловлены и взаимопроникают друг в друга. Это объясняется тем, что осознание значения норм и правил поведения, убежденность в необходимости следования им, личностный смысл оказываются возможными в дошкольном возрасте лишь в условиях эмоционального напряжения, подъема. Зачастую наблюдается заимствование некоторых методов и приемов из психологии. Так, например, Жучкова Г.Н. рекомендует использовать в работе по нравственному воспитанию с дошкольниками занятия, представляющие собой соединение нравственной беседы с играми. Она пишет: «Разнообразные подвижные игры, психогимнастические этюды и упражнения помогают детям почувствовать и научиться понимать эмоции, выражать их мимикой, пантомимикой, интонацией. Полученные умения и навыки закрепляются во время разыгрывания сюжетов. Исполняя роли, дети передают настроение героев, отражают их поступки, анализируют ошибки, предлагают позитивные модели поведения. Каждое занятие включает: психогимнастические этюды и упражнения (развитие мимики, жестов, пантомимики, интонации); игру-сказку (разыгрывание предложенных сюжетов); беседу о сказке (анализ поступков героев, нахождение творческих решений); подвижную игру (развитие активности, общей моторики, умения действовать по правилам); релаксацию (успокоение, расслабление детей). Ди-

намика занятий предполагает постепенное погружение в единый сказочный сюжет» [36, с. 4-5].

Нижеприведенный перечень достаточно известных методов и приемов воздействия на эмоционально-нравственную сферу ребенка показывает возможности их использования как педагогами, так и психологами (Любина Г. и др.):

- восхищение поступком ребенка;
- авансирование успеха фразами («Уверена, что ты не захочешь так поступать!»);
- «групповое ожидание» («Я и все дети группы ожидают, что ты во время игры никого не толкнешь, не заденешь, не обидишь и будешь вежлив»);
- прием «Расскажи о поступке по секрету» (кукле, другу, няне и т.д.);
- прием «Докажи, что ты не такой» (не жадный);
- прием «Помоги стать лучше» (учимся прощать, забывать, помогаем исправлять недостатки, обратить их в достоинства);
- «переориентация» (если дразнят, например, рыжего ребенка, то ему говорят о том, что такими были многие великие люди – полководцы, герои, писатели);
- прием обучения защитным фразам (например, «Кто обзывается, тот сам так называется и др.»);
- прием насыщения речевой среды «языком комплиментов»;
- прием введения в словарь детей фраз, дающих возможность овладеть речевым этикетом («Ты не мог бы...», «Я советую тебе...», «Ты прав, но...», «А почему бы тебе не попробовать?», «Если я стану на сторону Максима, то..., а сам...» и др.);
- «прояснение» («Мне неприятно, когда...», «Мне не хочется, потому что...»);
- «присоединение» («Наверное, тебе понравилось, когда...»);
- соревнование «Кто лучше полечит куклу?» (т.е. кто ярче выразит гуманное отношение), «Кто лучше всех выразит радость за друга?», «Кто лучше всех поздравит товарища с днем рождения».

Вместе с тем имеет место более детальная дифференцировка методов и приемов соответственно каждой из составляющих триады: нравственные чувства – нравственное сознание – нравственное поведение.

Остановимся подробнее на характеристике методов и приемов формирования нравственного сознания у детей дошкольного возраста.

Развитие начал нравственного сознания в дошкольном детстве определяется рядом взаимосвязанных факторов, действующих постоянно во всех видах деятельности. Диапазон методов и приемов воздействия на нравственное сознание детей достаточно широк, вариативен и связан с:

- выделением нравственной составляющей содержания образования в ДОУ и акцентирование на ней детского внимания;

- стимулированием переживания дошкольниками разнообразных нравственных чувств и эмоций;
- обогащением, уточнением и систематизацией представлений о нормах и правилах поведения, способах установления положительных взаимоотношений, связях и зависимостях в поведении и взаимоотношениях людей; формированием моральных понятий; формированием нравственно-ценной лексики; стимулированием высказывания нравственных суждений, умозаключений;
- развитием способности к моральному выбору;
- активизацией мышления в целом и адекватной нравственно-оценочной деятельности;
- самоанализом и самооценкой детьми собственных нравственных действий, поступков; моделированием ребенком линии возможного нравственно-ценного поведения;
- побуждением к совершению моральных действий и поступков.

В дошкольной педагогике накоплен значительный арсенал эффективных методов и приемов формирования начал нравственного сознания детей. Исследования проблемы нравственного воспитания дошкольников различной тематики демонстрируют широкий диапазон таких методов и приемов.

Так, например, Гостюхина О.М. в формировании начал нравственного сознания дошкольников считает эффективным прием *эмоционального отождествления ребенка с несправедливо обиженными сверстниками*, а также *обучение умению предвосхищать возможные последствия своих несправедливых поступков* [25]. Усвоению нравственных норм, как основы развития нравственного сознания детей способствуют: использование *художественной литературы* (Виноградова А.В.); организация *подвижных игр* (Артемова Л.В., Сушкова И.В.); использование *рифмованных правил* (Пеньевская Л.А.); *выбор авторитетных детей в качестве ответственных за соблюдение правил культуры общения* (Яницкая Е.Ю.) и др. [18; 2; 114; 81; 139].

Якобсон С.Г. важным моментом выработки у детей личного отношения к соблюдению или нарушению норм поведения считает метод *обсуждения реальных фактов соблюдения или нарушения норм другими*. В качестве одного из наиболее эффективных методов, обладающего большими возможностями, Якобсон С.Г. предлагает использовать *рассказ детям о фактах соблюдения и нарушения норм*. Автор также рекомендует использовать в работе по формированию морального сознания короткие *истории, построенные по следующей схеме: «жертва» - «обидчик» - «спаситель» или «помощник», а также «привлечение ребенка к разрешению конфликта, возникшего в результате нарушения нормы»* [75, с. 12-13].

Среди методов и приемов формирования нравственной активности Крайнова Л.В. особое место отводит складывающимся и специально создаваемым *этическим ситуациям*, в которых у детей формируются представления о способах активного поведения (воспитатель указывает на различные способы выхода из этих ситуаций), а также *диалогам с кукольными персонажами, помощи педа-*

гога, оценке. Крайновой Л.В. разработаны методы и приемы осуществления *индивидуально-дифференцированного подхода* к детям, находящимся на разных уровнях нравственной активности. В педагогической работе с детьми высокого уровня Крайнова Л.В. рекомендует использовать методы и приемы, которые бы направляли детей на учет интересов сверстников. В работе с детьми среднего уровня развития нравственной активности Крайнова Л.В. считает целесообразным применять методы и приемы, способствующие таким способам воздействия на сверстников, благодаря которым можно: добиваться согласия при высказывании мнений; формировать умение доказать правоту, настоять на своем; воздействовать на малоактивных партнеров. Для детей низкого уровня развития нравственной активности автор предлагает методы и приемы, направленные на развитие интереса к совместной деятельности, умения высказывать свое мнение, выражать согласие, обращаться за помощью, вызывая на себя активность более инициативных сверстников [53; 54].

Формирование начал нравственного сознания, являясь составляющей целостного процесса развития личности ребенка, во многом определяет мотивационный и поведенческий компоненты нравственного развития в дошкольном детстве. Как отмечает ряд отечественных педагогов и психологов (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Н.Н. Поддьяков, Т.И. Ерофеева, С.Г. Якобсон и др.), у значительной части детей «знаемые» мотивы поведения постепенно перестают в «реально действующие». Соответственно актуализируется проблема эффективности использования методов и приемов формирования нравственного сознания в целях обеспечения взаимосвязи интеллектуального и нравственного развития детей.

Результативность использования методов и приемов формирования у детей начал нравственного сознания обеспечивается в числе прочего определенным уровнем развития у них различных мыслительных операций (сравнение, анализ, синтез, классификация, сериация, абстрагирование, обобщение). Это создает основу для условного распределения широкого спектра известных и предлагаемых нами методов и приемов формирования нравственного сознания по нескольким группам в соответствии с реализацией задач интеллектуального и нравственного развития. В основу группировки положены операции мышления, которые активизируются посредством использования тех или иных методов и приемов формирования нравственного сознания.

В нижеприведенной таблице № 9 представлено примерное содержание предлагаемой нами группировки (для старшего дошкольного возраста).

Таблица № 9

Операции мышления	Методы и приемы формирования начал нравственного сознания
Сравнение	<p>Вопросы типа: «Сравни два поступка – кто из детей поступил хорошо, а кто плохо?», «Сравни два приветствия, которые ты услышал, – какое из них более красивое и доброе?».</p> <p>Упражнения на подбор: а) слов – антонимов: вежливость-грубость, добро-зло, любовь-ненависть, ложь-правда и т.д.; б) определений к слову, отражающему нравственное понятие: «материнская любовь», «жгучая ненависть», «сестринская любовь», «тихая ненависть», «черная зависть» и др.</p> <p>Задания на описание 2-х или 3-х конкретных поступков, дел, людей, позиций.</p>
Анализ	<p>Анализ причин и следствий поступков людей в различных педагогических ситуациях.</p> <p>Игровые упражнения типа: «Разложи картинки на две группы – направо клади картинки с изображением добрых дел и поступков, а налево – злых, недобрых»; «Раздели детей, которые изображены на рисунке, одной непрерывной линией на веселых и грустных (добрых и злых и т.д.)».</p> <p>Анализ жизненных историй со схемой: «жертва-обидчик-спаситель или помощник».</p> <p>Рассматривание и анализ содержания картин с нравственно-ценным содержанием (Решетников Ф. «Опять двойка», Лактионов А. «Письмо с фронта», Перов В. «Проводы покойника», «Тройка» и др.).</p> <p>Упражнения типа: «Продолжи предложение» (например, «Мама огорчается, когда я...», «Если бабушка заболела, то я...» и т.д.).</p> <p>Решение ситуативных задач.</p>
Синтез	<p>Упражнения в объединении картинок или фотографий в соответствии с нравственно направленной темой: «Все хорошее», «Любовь», «Ссора», «Так поступать нельзя», «Мирная жизнь», «Все плохое» и др.</p> <p>Упражнения в описании нравственных понятий «дружба», «зависть», «гордость» и др.</p> <p>Создание копилки «Волшебный сундучок» (карточки с «волшебными словами»).</p> <p>Дидактические игры и упражнения типа: «Добрые и злые слова», «Что может быть неприятным» (голос, взгляд, поступок, слова), «Как сделать приятное» и др.</p> <p>Задания на придумывание разных вариантов рассказа, сказки с нравственным содержанием, сочинение концовок к рассказам, сказкам и маленьких сказочек.</p> <p>Вопросы типа: «Что произойдет, если...?», «Есть ли другая причина?».</p>
Классификация	<p>Дидактические игры упражнения типа:</p> <p>«Раздели эти слова из «Волшебной шкатулки» («радость», «грусть», «печаль», «тоска», «хорошее настроение», «ликование», «восторг») на 2 группы».</p> <p>«Разложи фотографии с изображениями лиц людей на 3 группы (в соответствии с добрым, недобрым и нейтральным выражением лиц)» и др.</p>

<p style="text-align: center;">Сериация</p>	<p>Рассматривание картинок с последовательно развивающимся сюжетом, содержащим нравственные коллизии.</p> <p>Упражнения в установлении последовательностей и обнаружение нарушения в них (например, «Заполни пустое место в ряду картинок (или слов) или «Разложи перемешанные картинки по порядку» с последующим объяснением, как это сделали и почему:</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <pre> graph LR A[Мальчик бежит] --> B[Мальчик споткнулся] B --> C[Мальчик упал] C --> D[Мальчик заплакал] D --> E[.....] E --> F[Дети подружались] </pre> </div>
<p style="text-align: center;">Абстрагирование</p>	<p>Вопросы типа «Выбери качество характера, которое ты считаешь самым главным из названных и расскажи о своих друзьях, которые таким качеством обладают», «Вспомни самый добрый поступок твоего друга и назови, кто из ребят поступал так же».</p> <p>Дидактические игры: «Что лишнее» (среди группы слов найти лишнее, например: а) «любовь», «дружба», «ненависть», «доброта»; б) «милосердие», «сострадание», «жадность», «помощь» и т.д.).</p>
<p style="text-align: center;">Обобщение</p>	<p>Беседы типа «Расскажи обо всем хорошем, что с тобой произошло за этот день», «Расскажи о своих добрых делах за последнюю неделю».</p> <p>Конкурсы на лучший рисунок по темам: «Добрые лица», «Твой лучший поступок», «Хорошее и плохое», «Дружная семья», «Счастье» и др.</p> <p>Моделирование «образа-Я» в прошлом, настоящем и будущем («Каким я был? Какой я сейчас? Каким хочу видеть себя в будущем?»).</p> <p>Дидактические игры и упражнения на подбор слов-понятий, близких по значению: «скупость-жадность-скарденность»; «сочувствие-сострадание-милосердие», «тоска-печаль-грусть» и т.д.</p> <p>Рассказы воспитателя о нравственных событиях прошедшей недели (что порадовало, что огорчило), о шалостях и проказах взрослых в детстве, о том, какими дети были раньше и какими они станут, когда вырастут, об интересных фактах и событиях.</p>

Такой вариант упорядочивания методов и приемов позволяет одновременно решать образовательные, развивающие и воспитательные задачи и способствует более четкому осознанию воспитателем ДОО значения и возможностей обеспечения взаимосвязи нравственного и интеллектуального развития дошкольников. Необходимо отметить, что подобные группировки возможны также на основе обеспечения, например, взаимосвязи нравственного и эстетического сознания детей.

Таким образом, диалектика проблемы отбора, группировки и применения методов и приемов формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни заключается в органичном сочетании в педагогической деятельности методов и приемов «широкого назначения», методов и приемов «узкоспециальной направленности», а также методов и приемов обеспечения взаимосвя-

зи между отдельными составляющими сторонами нравственного сознания – интеллектуальной, эмоциональной, эстетической – в разнообразных сочетаниях. Это не только обеспечит диалектическое единство педагогического процесса нравственного воспитания, но и придаст ему определенную красоту, вариативность и гармонию равновесия методов и приемов формирования начал нравственного сознания.

Вопросы и задания

- *Дайте определение понятиям «метод воспитания», «прием воспитания».*
- *Перечислите наиболее известные в отечественной педагогике классификации методов и приемов нравственного воспитания детей.*
- *Какие методы и приемы формирования нравственного сознания составляют структуру классификаций методов и приемов нравственного воспитания?*
- *Каковы возможности группировки методов и приемов формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни на основе учета взаимосвязи их интеллектуального и нравственного развития?*

2.5. Нравственный выбор: педагогическое регулирование в старшем дошкольном детстве

Одним из результатов образования является способность молодежи нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. В связи с этим категории «выбор», «свобода выбора», «нравственный выбор» приобретают особую значимость.

Понятие «моральный выбор» обычно определяется как «...акт моральной деятельности, выражающийся в сознательном предпочтении определенной линии поведения или конкретного варианта поступка, когда человек самостоятельно должен принять моральное решение в пользу одного из них и нередко вопреки другим» [107, с. 47]. Он отражает степень нравственной свободы личности и общества, когда в конфликтной ситуации сталкиваются интересы личности и общества, собственные и чужие интересы, вступают в противоречие различные моральные требования. «Моральные требования, предъявляемые к лицу, находящемуся в ситуации выбора, предполагают учет последствий принимаемого решения и повелевают предпочесть выбор, имеющий результатом минимум зла и максимум добра» [там же, с. 47].

Как известно, способность свободно, самостоятельно, без принуждения и давления извне, независимо от других осуществлять моральный выбор на основе отказа от личных интересов или в ущерб им, в пользу нравственно-ценного действия, поступка, нравственно-значимого поведения, нравственной деятельности является проявлением подлинной нравственности.

Проблема нравственного выбора отражена:

- в западной философии и психологии (Колберг Л., Сартр Ж.П., Фрейд З., Фромм Э., Юнг К. и др.);

- в отечественной философии и психологии (Бахтин Н.М., Выготский Л.С., Дробницкий О.Г., Здравомыслов А.Г., Запорожец А.В., Ильичева И.М., Каган М.С., Люблинская А.А., Матюнин Б., Фельдштейн Д.И. и др.);
- в педагогике (Гришин Д.М., Егерова С.Ф., Зайцев В.В., Рахматуллина Л.В., Сироткин Л.Ю., Холина В.А. и др.);
- в дошкольной педагогике (Божович Л.И., Морева Г.И., Петерина С.В., Сушкова И.В., Якобсон С.Г. и др.).

Доступность для дошкольников подобного выбора констатируется рядом психологами и педагогами (Сушкова И.В., Якобсон С.Г. и др.).

Достаточно вспомнить 7-летнюю Сашу Ершову, которая в марте 2004 года в трагической ситуации обрушения здания «Трансвааль-Парка» в Москве спасла 3-летнюю девочку. Ситуация катастрофы потребовала от ребенка нравственного выбора – спастись самой, когда на этом настаивала мать, приказывающая поднырнуть под завал и тем самым избежать опасности, или спасти маленькую девочку. Саша сказала, что не может бросить малышку, так как та сразу же утонет, и в течение часа, до прихода спасателей, удерживала ее на сломанных руках. Этот пример подтверждает доступность для ребенка разрешения ситуации морального выбора в самом «чистом», «кристаллизованном» виде – свободное, добровольное совершение нравственного поступка в ущерб собственным потребностям.

Надо отметить, что ситуации морального выбора не так часто используются в работе по нравственному воспитанию дошкольников в силу недостаточной осведомленности педагогов, психологов и родителей о богатых педагогических возможностях этих ситуаций. Имеет место недостаток информации как теоретического, так и методического характера о содержании работы по руководству нравственным выбором в дошкольном детстве. Кроме того, рекомендуемые педагогам к использованию в воспитательном процессе примеры ситуаций, содержанием которых является выбор, немногочисленны и не всегда представляют собой подлинные ситуации морального выбора.

Как отмечает Фельдштейн Д.И., в современных условиях в ряду приоритетных направлений развития психолого-педагогических исследований выделяется проблема поиска «...новых резервов личностного становления и возможностей оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов, при вычленении и учете, во-первых, наличия в процессе развития периодов особой открытости человека определенным общественным воздействиям и, во-вторых, внутренней его готовности принятия их и самореализации в них» [124, с. 3-4]. Как известно, периодом такой «открытости» различным социально-нравственным, духовным и педагогическим воздействиям и готовности к их принятию является дошкольное детство, особенно период между 6 и 8 годами жизни. Этот возраст наиболее благоприятен для формирования данной готовности. Способность осуществлять нравственный выбор у детей этого возраста складывается на основе развивающейся нравственно-оценочной деятельности сознания и обусловлена их потребностью в одобрении и признании. Основой для развития этой способности становится развивающаяся самостоятельность

ребенка и его желание добровольно следовать социально-одобряемым моральным эталонам поведения.

Анализ этической, психологической и педагогической литературы и опытно-экспериментальная работа позволили выделить основные исходные положения, на которых базируется понимание особенностей нравственного выбора у детей 6 – 7-го года жизни и его педагогического регулирования:

1. В литературе часто имеет место отождествление, смешивание и подмена друг другом понятий «моральный выбор» и «нравственный выбор»; «ситуация морального выбора», «ситуация нравственного выбора», «ситуация этического выбора» и др.

2. Термин «выбор» применительно к области морально-нравственного можно рассматривать и как процесс (осуществление процесса выбора), и как результат (совершенный выбор). Поэтому *моральный выбор* есть процесс выбора на основе морального решения между двумя альтернативными действиями в пользу того или иного из них. *Результат морального выбора*, совершенного конкретным человеком, является его *нравственным выбором*.

3. Ситуации, содержанием которых является выбор между альтернативными действиями, в основе которых лежат понятия «добро» и «зло» и в которых интересы других, противоречащие интересам ребенка, оцениваются моралью более высоко, чем его собственные», называются *ситуациями морального выбора*. *Ситуации морального выбора* являются разновидностью проблемных ситуаций, так как в них всегда присутствует элемент противоречивости.

4. Возможность выбора, способность выбирать и результат выбора являются элементами любой ситуации морального выбора.

5. Понятие «*правильный нравственный выбор*» (которым оперируют Верракса Н.Н., Морева Г.И., Сушкова И.В., Холина Н.А., Якобсон С.Г. и др.) предполагает осуществление единственно возможной линии поведения, которую субъект выбирает добровольно, самостоятельно, без внешнего принуждения и давления, в силу собственного убеждения о необходимости совершения должного.

6. *Правильный нравственный выбор* – позитивный результат *морального выбора*, совершенного конкретным человеком в *ситуации морального выбора*.

7. Изучая начала *нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста*, в качестве основного диагностического метода, следует использовать решение ситуаций морального выбора, выявляющее не только знание ребенком требований морали, но и его отношение к ним, умение применить их в конкретной ситуации, мотивацию действий и поступков, личностный смысл и др.

8. Под способностью детей совершать нравственный выбор понимается: готовность включаться в разрешение реальной или воображаемой ситуации морального выбора; умение выделять альтернативные действия, поступки, линии поведения, сравнивать их и соотносить с требованиями морали и собственными представлениями о должном, осознавать причины и следствия поступков, мотивировать выбор, оценивать собственные и чужие действия и поступки с точки зрения морали.

9. Моральные мотивы, определяющие реальный или воображаемый выбор дошкольника – мотивы такого содержания, которое отражает нравственную направленность реального или потенциального действия, поступка ребенка на социально одобряемую и лично осознанную моральную нормативность, отраженную в его речи.

Для изучения особенностей нравственного выбора в исследовании Сушковой И.В. было организовано решение старшими дошкольниками в воображаемом плане ряда ситуаций морального выбора [115]. Предложенные детям ситуации заключали широкий спектр доступных для понимания в данном возрасте моральных коллизий. Содержание таких ситуаций активировало знания детей о нормах морали и правилах поведения и провоцировало альтернативу соблюдения или ущемления в воображаемом плане личных интересов (связанных с неуспехом в деятельности, с наказанием и т.д.). Диалектически значимый материал ситуаций отражал сведения об основных парах противоположных понятий морали и этики (честности – лживости, милосердии – бездушии, взаимопомощи – себялюбии и др.).

По результатам диагностики тот или иной выбор, сделанный ребенком был отнесен к одному из условно выделенных Сушковой И.В. видов: положительный; отрицательный; частично-положительный; частично-отрицательный; колеблющийся; компромиссный; декларативный; маскировочный [115].

Положительный выбор представляет собой полноценный однозначный выбор, самостоятельно сделанный ребенком в пользу совершения нравственно-ценного действия, поступка, отношения при ущемлении или отказе от собственных интересов и потребностей. (Ситуация 1. *«Мама подарила тебе куклу (робота), о которой ты давно мечтала (мечтал). Твоя младшая сестра, которая уже давно болеет и лежит в кровати, тянет руки и просит ее (его) у тебя. Как ты поступишь, ведь тебе самому тоже очень хочется рассмотреть новую игрушку?»*). Ответы: *«Дам ей»*, *«Дам рассмотреть»*, *«Дам посмотреть сестре – она и так болеет. У меня будет еще время поиграть. Я не жадный»* и др.).

Отрицательный выбор предполагает однозначный отказ от нравственно-ценного действия, поступка, отношения с целью соблюдения своих личных интересов и др. (Ситуация 2. *«Ты гуляла со своей лучшей подругой (называется имя) во дворе. Вы обе взяли с собой на прогулку любимых кукол. Соседский мальчик вырвал у подруги из рук куклу и нечаянно порвал ее платье. Подруга расстроилась, заплакала и попросила у тебя кукольное платье, которое ты захватила с собой в сумочке. Как ты поступишь? Ведь платье в сумочке самое лучшее из всех, которые у тебя есть?»*). Ответы: *«Я не отдам. Не хочу»*, *«Не дам ей ничего»*, *«Я, конечно, не отдам платье, которое лежит в сумочке»* и др.).

Частично-положительный выбор связан с частично-условным разрешением ситуации, при котором однозначно положительная нравственная направленность выбора позволяет ребенку не отказываться полностью и от собственных интересов и потребностей, находя возможности для их реализации. (Си-

туация 3. *«Сегодня папа принес домой гитару. Он купил ее для тебя, так как ты давно о ней мечтал и хотел научиться играть. Ты держишь ее в руках и очень хочешь сразу приступить к игре. А в соседней комнате только что заснула мама, у которой разболелась голова. Как ты поступишь?»*. Ответы: *«Я бы на улице поиграла», «Я в комнате своей поиграю»* и др.).

Частично-отрицательный выбор характеризуется выбором, совершаемым в пользу собственных интересов, но с незначительным учетом потребностей другого человека. (См. ситуацию 3. Ответы: *«Я тихо», «Мы ей таблетку дадим»* и др.).

Коллеблющийся выбор означает сомнения ребенка, выражающиеся в ответе *«Не знаю»*.

Компромиссный выбор предполагает взаимовыгодный вариант разрешения ситуации, когда сохранение личных интересов не мешает совершению нравственно-направленных действий, поступков. (Ситуация 4. *«Перед тем как делать покупки, мама купила тебе любимое мороженое и велела ждать у входа в магазин. Ты еще не успел откусить от него ни одного кусочка, как вдруг увидел заплаканного одинокого малыша, который очень хочет кушать, смотрит на тебя и тянет руки к твоему мороженому. Как ты поступишь?»*. Ответы: *«Ну, половиночку дам», «Я скажу маме, чтоб еще купила»* и др.).

Декларативный выбор представляет собой «озвучивание» ребенком той или иной нравственной нормы, «проговаривание» того или иного правила поведения без совершения собственного личного выбора, то есть демонстрирует отсутствие личностного смысла. (Ситуация 5. *«Вы с папой возвращаетесь из гостей. Ты натер ногу новыми ботинками, поэтому в автобусе сразу сел на свободное место. На следующей остановке в автобус вошел старенький, хромой дедушка. Он согнулся, с трудом опирается на палку, ему трудно стоять. Как ты поступишь?»*. Ответы: *«Старым нужно помогать», «Стареньким надо место всегда уступать»* и др.).

Маскировочный выбор представляет собой вариант отрицательного нравственного выбора, который является либо следствием конкретности мышления некоторых детей, неспособностью переноса ситуации в воображаемый план (см. ситуацию 5. Ответы: *«Папа возит нас на машине»* и др.), либо, с одной стороны, осознанным желанием уклониться от ответа, сохраняя свои собственные интересы (Ситуация 6. *«Ты поссорился с ребятами, и тебя не принимают в общую игру «Салочки». Ты стоишь и смотришь, как дети играют. Один мальчик (называется имя) все время проигрывает, его всегда осаливают, так как он слабый и совсем не умеет быстро бегать. Дети смеются над ним, дразнят его, толкают, называют «слабаком». Что ты сделаешь?»*. Ответы: *«Меня всегда принимают в игру», «Буду играть в другую игру»* и др.), а, с другой стороны, попытками избежать формы прямого отказа, замаскировать его (см. ситуацию 2. Ответы: *«Ничего страшного, мама ей лучше сошьет»* и др.) [115].

К правильным видам выбора относятся положительный, частично-положительный, компромиссный, а разновидностями отрицательного являются частично-отрицательный, декларативный, маскировочный. Нейтральную пози-

цию детей отражает отказ от ответа или колеблющийся нравственный выбор. Совокупное число правильных нравственных выборов в результате анализа экспериментального материала составило 75%, отрицательных – 16%. Таким образом, в структуре видового разнообразия нравственных выборов в старшем дошкольном возрасте отчетливо выражено доминирование вида «положительный». Подавляющее большинство детей демонстрировали чуткость, сострадание, желание помогать и учитывать интересы окружающих, проявляли способность в воображаемом плане отказываться от реализации личных желаний, интересов, потребностей при наличии достаточно ярко выраженной моральной мотивации.

Связь мотива с целью, средствами и результатом поступка определяет значение мотива в структуре поступка. Нравственная мотивация актуализирует побуждения на базе моральных ценностей, которые включают оценку ситуации, т.е. имеют ценностный аспект. Надо отметить, что мотивы дошкольников часто не содержат в себе ориентировки на результат (последствия) поступка, и, в основном, представлены желанием получить одобрение взрослых. Исследование Сушковой И.В. показало не только видовое многообразие нравственного выбора старших дошкольников, но и более широкий, чем принято считать, спектр его мотивации (от желания одобрения и похвалы, страха осуждения, желания избежать наказания, с одной стороны, до добровольного стремления следовать социально-нравственной нормативности – с другой). Так, например, дети объясняли свой нравственный выбор причинами, **не имеющими морального значения:**

- стремлением избежать неприятностей и затруднений («Останусь с братом, потому что он куда-нибудь уйдет, пропадет, а я его потом искать буду», «А то он что-нибудь у меня разобьет» и др.);
- желанием получить выгоду («Потому что я сам люблю мороженое», «Мне самому хочется» и др.);
- установлением взаимовыгодных отношений с людьми («Я признаюсь, отдам ему деньги, а он, может, даст мне половину денежек, что хватит, может быть, на половину кассеты», «Они мне дают, и я им дам!» и др.);
- желанием следовать требованиям взрослых («Мама так хочет», «Потому что мама попросила» и др.);
- желанием получить одобрение и похвалу («Воспитателю понравится», «Мама хвалить будет потому что» и др.);
- страхом осуждения и наказания («Потому что потом брат на меня ругаться будет», «Могут в угол поставить», «Признаюсь, потому что нельзя обманывать, чтоб не получить потом» и др.);
- самоутверждением («Потому что он не умеет, а я умею» и др.);
- желанием поступать как взрослые («Потому что, что же такой большой мальчик, уже в школу ходит, а шнурки не умеет завязывать»);

В структуре **моральных мотивов (социально и лично одобряемых мотивов поведения)**, в основе которых лежит соблюдение норм морали и правил

поведения), выделяются несколько видов мотивов: мотивы дружбы («Она моя подруга», «Потому что она – мамина подружка» и др.); мотивы долга и ответственности («Потому что я обещал»); учета нравственных чувств и эмоций (собственных и других людей) («Потому что ему стыдно, что его дразнят», «Дам, потому что жалко стало», «Потому что это стыдно, нельзя смеяться над другим человеком» и др.); учета интересов тех возрастных категорий, которые с точки зрения морали должны отличаться повышенным вниманием и заботой со стороны общества («Потому что бабушка живет одна, и она не справится» «Потому что так нельзя поступать со старыми», «Потому что старенький», «Потому что малышам надо уступать», «Потому что дедушка старенький-престаренький, а я – молодой» и др.); желание сохранить собственный положительный образ «Я» (в свое время отмеченное Якобсон С.Г. и Моревой Г.И. [137]) («Чтобы мне было хорошо от такого дела», «Потому что я не глупая», «Потому что я – честный». «Я честный. Меня мама учила быть честным», «Потому что я добрый», «Я признаюсь, я никогда не обманываю!» и др.); учет жизненно важных потребностей человека («Потому что он есть хочет», «Потому что он бы мог умереть с голоду», «Потому что она потерялась», «Дам деньги, потому что, если не дам, она не сможет вернуться домой» и др.); учет потребностей больного, страдающего человека (доминирование мотива сохранения жизни и здоровья человека) («Потому что она может упасть и умереть», «Потому что у нее голова болит», «Потому что она больная», «Потому что сердце болит», «Потому что она может совсем умереть или потеряться», «Потому что он хромой», «Потому что нужна помощь», «Ему дам первому поиграть, потому что он несчастный и больной» и др.); желание принести пользу другим людям («Потому что, если я ему не дам семян, то у него поделка не получится»); стыд и признание собственной вины («Признаюсь, потому что не хочу другого обвинять», «Признаюсь, потому что я люблю правду», «Потому что я виноват», «Признаюсь, потому что это я сделал, а не он» и др.); достижение морального равновесия и психологического комфорта («Хочу хорошо, чтобы было», «Чтоб спокойно и хорошо все было», «Дам. Потому что у меня есть, а у них нет» и др.); чувства любви и симпатии к близкому человеку («Потому что она у меня хорошая, и я очень ее люблю», «От брата никуда не пойду, потому что люблю его», «Я люблю папу и маму, им помогаю» и др.); учет половых различий людей («Нельзя обижать девочек» «Девочка потому что», «Потому что я мальчик, а она – девочка, а девочкам надо уступать» и др.); достижение нравственно-эстетической гармонии («Так некрасиво поступать», «Потому что некрасиво» и др.).

Внутри данной структуры имеют место мотивы, отличающиеся декларативностью – высказывания суждений морального содержания в обезличенной форме («Потому что так всегда делают», «Потому что родителей нельзя обманывать», «Надо помогать», «Когда спят – не надо будить», «Надо со всеми всегда делиться», «Надо честно говорить», и др.). Часто у детей обнаруживается отсутствие мотивировок их нравственного выбора («Не знаю почему»). Особое место занимают мотивы, связанные с желанием и стремлением дошкольников выступить на стороне добра, но в некорректной форме («Врежу по башке и все!

Что тут еще с ними делать!», «Помогу ему своей силой. Я очень сильнейший!», «Прибью», «Ногой дам, потому что играть не умеет», «Взял бы кулаком ударил его, он бы в обморок упал. Почему? Он дразнит моего лучшего друга» и др.). Некоторые детские ответы демонстрируют осознание возможных негативных последствий правильного нравственного выбора для самого ребенка и желание следовать нравственно-направленной линии поведения, несмотря на это («Скажу, чтобы она не смеялась, потому что это не смешно, и не побоюсь, что она не даст поиграть мне куклу»).

У части детей положительный нравственный выбор определяется признанием более высокой степени ценности общественных мотивов, чем индивидуальных, например, осознанием важности приобретения той или иной покупки для всей семьи по сравнению с игрушкой для самого ребенка («Я предложу деньги, потому что телевизор – это нужная вещь, а игрушка – нет» и др.). Отдельные дети демонстрируют осознание подвижности и условности моральных норм. Так, например, незначительные отклонения от правил поведения оценивались детьми как несущественные, не требующие особого порицания и осуждения («Я и сам не знаю. Если немножко похвастается, а потом даст поиграть, то это ничего» и др.).

В исследовании показано, что количественные результаты распределения нравственного выбора дошкольников по его видам коррелируют с результатами, раскрывающими мотивы подобных выборов. Выявлено не только доминирование нравственного выбора вида «положительный», но и соответствующее доминирование мотивов морально-нравственного содержания, то есть связь вида нравственного выбора и вида мотива.

Таким образом, несмотря на традиционное мнение, что одними из основных мотивов нравственного выбора у дошкольников являются мотивы страха наказания, неодобрения взрослых или желания получить поощрение, похвалу, позитивный нравственный выбор, совершаемый в воображаемом плане, определяется также в значительной степени и разными видами социально одобряемых мотивов поведения, в основе которых лежит моральная нормативность. Причем количественные показатели такой мотивации существенным образом превышают количественные показатели других видов мотивов [115].

В целом особенности нравственного выбора дошкольников и его педагогического регулирования заключается в следующем:

1. В большинстве случаев дошкольники 6 – 7-го года жизни демонстрируют адекватное понимание морального смысла коллизии, являющейся содержанием ситуации морального выбора и способны совершать в воображаемом плане различные виды нравственного выбора: положительный, частично-положительный, отрицательный, частично-отрицательный, компромиссный, колеблющийся, декларативный, маскировочный, которые по-разному количественно выражены. Эта классификация проецируется и на видовое разнообразие выбора, совершаемого детьми в реальной практике общения и взаимоотношений с людьми.

2. К правильному нравственному выбору относятся: положительный, частично-положительный, компромиссный, а разновидностями отрицательного нравственного выбора считали частично-отрицательный, декларативный, маскировочный. Нейтральную позицию детей отражает их отказ от совершения процесса выбора или колеблющийся нравственный выбор.

3. Дети не только способны разрешать ситуации в воображаемом плане, совершая правильный нравственный выбор, но и нравственно-значимо мотивировать его. Такая способность отличает большинство обследуемых детей и характеризуется выраженной устойчивостью. С возрастом эта способность становится еще более ярко выраженной.

4. Ситуации морального выбора являются диагностическим средством, а устойчивая способность детей 6 – 7-го года жизни совершать положительный нравственный выбор – одним из показателей уровня развития начал нравственного сознания «выше среднего». Наряду с диагностическими возможностями ситуаций морального выбора, их можно рассматривать в качестве средства формирования способности к нравственному выбору.

5. Ситуации морального выбора представляют собой своеобразную «среду», во взаимодействии с которой происходят изменения в нравственной сфере личности ребенка. Педагогу необходимо учитывать все подходящие возможности для использования в работе с дошкольниками естественным образом складывающихся ситуаций морального выбора, специального их моделирования или отбора из художественной литературы, кино, мультфильмов, с соответствующим варьированием и интерпретацией.

6. В периоде старшего дошкольного детства дети могут совершать нравственный выбор, как в воображаемом плане, так и в реальной действительности. У старших дошкольников ярко выражено доминирование позитивной результативности морального выбора, совершаемого в воображаемой ситуации над подобной результативностью выбора, совершаемого в реальной действительности. Поэтому ситуации морального выбора, разрешаемые детьми в воображаемом плане можно рассматривать как наиболее эффективное воспитательное пространство, в котором «обнажается» и выступает на один из первых планов «моральная успешность» ребенка, его положительный образ «Я». Педагог при этом получает возможности для демонстрации широкого диапазона моральных коллизий, их варьирования и использования разнообразных видов положительного оценивания результатов выбора.

7. Разделение смысла понятия «выбор» на процесс моральной деятельности субъекта и на ее результат, можно выстраивать дифференцированные подходы к руководству процессом совершения выбора и его результату, в основе которых лежит морально-этическое содержание.

8. Педагогическое регулирование нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста – дифференцировка управления процессом выбора и его результатом. При этом регулирование *процесса* выбора заключается в активизации, направлении и стимулировании нравственно-направленной деятельности сознания, поддержке или коррекции выбора, а регулирование *результата* – его

оценивание, переориентировка, обобщения и квалифицирование как «добро» или «зло».

9. Педагогическое регулирование осуществляется в процессе дифференцированного подхода к детям, объединенным в подгруппы в соответствии с особенностями нравственного выбора: а) до совершения выбора (активизации его мотивации); б) в процессе совершения выбора (его направление, стимулирование и поддержка; в) после совершения выбора (его оценивание, переориентирование и обобщение).

Поскольку нравственный выбор всегда связан со свободой и самостоятельностью, руководство им в процессе его совершения носит, косвенный характер. В основном, регулирование нравственного выбора осуществляется до и после его совершения и заключается в целенаправленных, управляющих комплексных воздействиях на нравственные чувства, нравственное сознание и нравственно-ценное поведение детей. Эти воздействия направлены на:

- стимулирование морально-нравственной мотивации выбора;
- придание нравственному выбору эмоционально-значимого направления;
- раскрытие и развертывание перед ребенком нравственно-ценного содержания ситуации морального выбора;
- разъяснение двойственности содержания ситуации морального выбора, заключающегося в прояснении для ребенка его собственных желаний и потребностей, которые он стремится удовлетворить, в прогнозировании возможности их реализации в будущем, в раскрытии последствий совершения добрых дел («Ты становишься лучше, красивее, добрее!», «Тебе самому хорошо от совершенного доброго дела!», «Тебе благодарны, тебя вспоминают добрым словом!» и др.);
- направление внимания ребенка на причины и следствия того или иного вида выбора;
- активирование самостоятельности нравственного выбора («Только ты сам должен выбрать правильное решение», «От тебя зависит, что победит – добро или зло» и т.д.);
- одобрение правильного нравственного выбора, осуждение отрицательного и переориентации частично-отрицательного и маскировочного видов нравственного выбора;
- анализ негативной окрашенности частично-отрицательных, колеблющихся, маскировочных и декларативных видов нравственного выбора;
- «снятие» декларативности суждений и др.
- прояснение негативной составляющей частично-положительных, частично-отрицательных, колеблющихся и компромиссных видов нравственного выбора;
- акцентирование внимания на эстетике добрых дел и поступков;

Следует отметить, что в отличие от *актуального нравственного знания*, то есть чувств, представлений и понятий, обеспечивающих повседневную прак-

тику эмоционально-ненапряженного общения и взаимодействия, при решении детьми ситуаций морального выбора активизируется *потенциальное нравственное знание* (своеобразная «периферия нравственного сознания») – чувства, представления, понятия, являющиеся, в конечном счете, «резервом нравственного знания» и оказывающиеся востребованными в ситуации повышенного эмоционального напряжения и нравственного дискомфорта. Это подтверждает напряжение, характерное для процесса решения дошкольниками ситуаций морального выбора. Так, для детей первой половины шестого года жизни решение подряд пяти ситуаций морального выбора оказалось достаточно трудоемкой деятельностью, о чем свидетельствовали сами дети, завершая свои ответы словами: «Все. Я устал!», «Трудно!» и др. Об этом необходимо помнить при использовании ситуаций морального выбора в педагогической работе, соответствующим образом дозируя данное средство.

Таким образом, дифференцирование нравственного выбора дошкольников по его видам и мотивации позволяет соответственно дифференцированно выстраивать процесс формирования начал нравственного сознания детей, центральным образованием и проявлением которого является нравственный выбор. Особенности нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста могут быть положены в основу педагогической работы, основанной на учете этих особенностей. Это позволит обогатить как диагностическую, так и содержательную составляющую процесса формирования начал нравственного сознания детей.

Вопросы и задания

- *Сравните понятия «Моральный выбор» и «нравственный выбор».*
- *Что представляет собой ситуация морального выбора?*
- *Что относят к элементам ситуации морального выбора?*
- *Разработайте несколько ситуаций морального выбора для детей старшего дошкольного возраста.*
 - *Перечислите виды нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста.*
 - *Какие виды нравственного выбора можно отнести к правильному нравственному выбору?*
 - *Какие мотивы могут определять нравственный выбор детей старшего дошкольного возраста?*
 - *Дайте определение понятию «педагогическое регулирование нравственного выбора детей».*
 - *Каково содержание педагогического регулирования нравственного выбора детей старшего дошкольного возраста?*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Т.В. Своеобразие проявления старшими дошкольниками инициативности в общении со сверстниками в группе детского сада // Отношения между сверстниками в группе детского сада: опыт социально-психол. исслед. / Под ред. Т.А. Репиной. – М., 1978. – С. 49-66.
2. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре. – Киев: Вища школа, 1988.
3. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру / Пер. с англ.; под ред. В.И. Иноземцева. – М.: Логос, 2003.
4. Блощицина Т.С. Формирование взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исслед. – М.: Просвещение, 1968.
6. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 2-е, перераб. и допол. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», СПб.: «Норинт», 1998.
7. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и глав. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 1998.
8. Бордиченко Е.В. Воспитание уважительного отношения к старшим у детей среднего дошкольного возраста // Нравственное воспитание дошкольников / Под ред. В.Г. Нечаевой. – М., 1972. – С. 183-198.
9. Борцова, Л.В., Молчанова Е.Г. Образовательная область «Социализация»: региональная модель / Под общ. ред. Л.В. Борцовой, Е.Г. Молчановой. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2010.
10. Борщ Ж.В. Формирование положительных отношений между дошкольниками как условие повышения результативности выполнения дидактических задач: (На материале игр с правилами): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Харьков, 1990.
11. Бронников И. Н. Особенности осознания поступков детьми от 2 до 5 лет: автореф. дис. ...канд. пед. наук (по психологии). – М., 1965.
12. Бронников И.Н. Особенности осознания поступков детьми трех-пяти лет // Психология дошкольника: хрестоматия: для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
13. Булатова А.В. Развитие и воспитание дружеских взаимоотношений в подготовительной к школе группе детского сада: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1965.
14. Буре Р.С. Развитие взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1965.
15. Буре Р.С. Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1986.

16. Буре Р.С. Особенности воспитания нравственно-волевых качеств на занятиях // Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду / Под ред. Р.С. Буре. – М., 1987. – С. 75-83.
17. Буре Р.С. Изучение проблем нравственного воспитания детей в российской дошкольной педагогике (50-80 гг.) // Современные проблемы дошкольного образования: материалы междунар. науч.-практич. конф., посвящ. 100-летию со дня рожд. А.В. Кенеман 10-11 апр. 1996 г. – М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1996. – С. 73-75.
18. Виноградова А.М. Формирование этических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974.
19. Владимирова Т.А. Формирование дружеских взаимоотношений детей пятого года жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975.
20. Вовчик-Блакитная Е. К вопросу об эталонах поведения дошкольников // А.В. Запорожец и современная наука о детях: Тезисы конференции, посвященной 90-летию А.В. Запорожца. – М., 1995. – С. 122-124.
21. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 2000.
22. Година Г.Н. Самостоятельность младших дошкольников и ее влияние на развитие детских взаимоотношений // Нравственное воспитание дошкольников / Под ред. В.Г. Нечаевой. – М., 1972. – С. 83-11.
23. Година Г.Н. Нравственное воспитание детей в совместной со взрослыми трудовой деятельности // Средства и методы нравственного воспитания детей дошкольного возраста в труде: Сб. науч. тр. – М., 1984. – С. 89-103.
24. Горбачева В.А. Формирование поведения в детском саду. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
25. Гостюхина О.М. Влияние самодеятельных игровых объединений на формирование справедливых отношений дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984.
26. Гуркина А.П. Формирование личности ребенка в детском саду. – М.: Просвещение, 1980.
27. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. URL: <http://shatki-oosh.ru/pdf/2016/konceptcia.pdf>.
28. Дмитриев А.Е. Сущностная характеристика социально активной личности в условиях развитого социализма // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма: Сб. науч. тр. / Под ред. А.П. Петрова; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1983. – С. 114-121.
29. Дурандина Л.И. К вопросу о воспитании вежливости у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – Л., 1966. – С. 185-196. – (Учен. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И. Герцена; т. 319).
30. Дюркгейм Э. Социология и социальные науки // Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. / Пер. с англ., фр., нем., ит. / Сост. и общ. ред. С.П. Баньковской. – М.: Книжный дом «Университет», 2002. – Ч. 1.

31. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014.
32. Дошкольная педагогика: Содержание коммунистического воспитания в детском саду: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1983.
33. Дружные ребята (воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников) / Под ред. Р.С. Буре. – М.: МПГУ, 1997.
34. Дудникова С.А. Формирование самоконтроля в поведении у детей старшего дошкольного возраста // Дружные ребята (воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников) / Под ред. Р.С. Буре. – М.: МПГУ, 1997. – С. 49-61.
35. Ерофеева Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986.
36. Жучкова Г.Н. Нравственные беседы с детьми 4-7 лет. Занятия с элементами психогимнастики. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2002.
37. Зайцева И.А. Воспитание нравственной активности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1983.
38. Загик Л.В., Дзинтере Д.О. Особенности детского труда в семье и его роль в нравственном воспитании ребенка-дошкольника // Средства и методы нравственного воспитания детей дошкольного возраста в труде: сб. науч. тр. – М., 1984. – С. 130-138.
39. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анциферова. – М.: Наука, 1978. – С. 243-267.
40. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1996.
41. Из детства – в отрочество. Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развитию детей 4-7 лет. – М.: Просвещение, 2003.
42. Каштанова Т.Р. Своеобразие мотивов отношений детей дошкольного возраста к личности воспитателя // Ученые зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И. Герцена. – Л., 1966. – Т. 319. – С. 158-171.
43. Каштанова Т.Р. Об осознании детьми дошкольного возраста норм взаимоотношений в детской среде // Умственное воспитание детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. – Л., 1976. – С. 95-103.
44. Княжева И.А. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.
45. Козлова С.А. Педагогические условия формирования общественной направленности личности ребенка // Современные проблемы воспитания и обучения дошкольников в детском саду и семье: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Л.В. Загик. – М., 1982. – С. 12-20.

46. Козлова С.А. Формирование коллективных взаимоотношений // Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду / Под ред. Р.С. Буре. – М., 1987. – С. 134-154.
47. Козлова С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром. – М.: Педагогика, 1988.
48. Козлова С.А. «Я – Человек»: программа приобщения ребенка к социальному миру // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 1.
49. Козлова С.А., Ледовских Н.К., Калишенко В.Д. и др. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
50. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
51. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Сборник нормативных документов по научной и инновационной деятельности. Выпуск 15. – Тверской Инно – Центр, 2002.
52. Костюк Г.С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности // Вопр. психологии. – 1956. – № 5. – С. 3-14.
53. Крайнова Л.В. Формирование нравственной активности у детей старшего дошкольного возраста в совместной продуктивной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985.
54. Крайнова Л.В. Формирование активного общения в совместной трудовой деятельности // Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду / Под ред. Р.С. Буре. – М., 1987. – С. 83-88.
55. Колесов Д.В. Введение в общую психологию: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 736 с.
56. Краткий словарь по философии / Под ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – М.: Политиздат, 1982.
57. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
58. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1980.
59. Кузовлев В.П., Музальков А.В. Психолого-педагогические основы творческой активности: Монография. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2003.
60. Кулагина И.Ю., Колюцкий И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2004.
61. Кульчицкая Е.М. Генезис чувств симпатии во взаимоотношениях детей // Дошкольная педагогика и психология: Респ. науч.-методич. сб. – Киев, 1965. – Вып. 1. – С. 47-57.
62. Кульчицкая Е.М. Моральные чувства как мотив поведения ребенка дошкольного возраста в его взаимоотношениях со сверстниками // Всесоюзная научная конференция по актуальным проблемам общественного дошкольного

воспитания и вопросам подготовки детей к школе. – 20-23 янв. 1970 г.: Тез. докл. – М., 1970. – Т. 1. – С. 124-126.

63. Кутергина Л.Н. Роль причинно-следственных связей в развитии самостоятельности младших школьников в нравственном поведении // Современное образование ребенка дошкольного и младшего школьного возраста: Сб. науч. тр. – СПб., 1997.

64. Кянинен Э. Проблема осознания детьми 6-7 лет понятий добра и зла // Философия детства: Тезисы 3-й междунар. конф. «Ребенок в современном мире». – СПб., 1996.

65. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.

66. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

67. Любимая Р.М. Взаимосвязь эстетического и нравственного воспитания в формировании общественной активности младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1983.

68. Люблинская А.А. О моральных представлениях и моральных привычках // Психология дошкольника: хрестоматия: для студ. сред. пед. учеб. завед. / Сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – С. 244-249.

69. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Развитие самосознания и проблема формирования социально активной личности: учебное пособие. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1987.

70. Марьенко И.С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1980.

71. Матюнин Б. Личность или индивидуальность // Педагогика. – 1993. – № 3.

72. Методические рекомендации к «Примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Успех». – М.: Просвещение, 2011. – С. 71-89.

73. Мирзаабдуллаева М. Воспитание начальных форм взаимопомощи у детей среднего дошкольного возраста в процессе совместной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1984.

74. Мондейкене Л.А. Формирование единства нравственных представлений и поведения у старших дошкольников в детском саду: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вильнюс, 1977.

75. Моральное воспитание (материалы для работы с детьми 4-7 лет) / Составители: С.Г. Якобсон и др. – Смоленск: Смоленский областной институт усовершенствования учителей, 1996.

76. Неверович Я.З. Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения в коллективе // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и Я.З. Неверович. – М.: Просвещение, 1965. – С. 396-417.

77. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Н.К. Ледовских, В.Д. Калишенко и др. / Под ред. С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
78. Образовательная область «Социализация». Как работать по программе «Детство»: учебно-методическое пособие / Науч. ред. А.Г. Гогоберидзе. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2012.
79. Педагогика: педагогические теории, системы. Технологии: учеб. для студ. высш. и сред. учеб. завед. / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
80. Педагогика. Экзаменационные ответы: Справочные материалы студенту вуза / Составитель: Ларичева К.А. – М.: Издательство «Буклайн», 2004.
81. Пенъевская Л.А. Воспитание отзывчивости и развитие простейших форм взаимопомощи у детей 4-го и 5-го года жизни // Нравственное воспитание дошкольников / Под ред. В.Г. Нечаевой. – М., 1972. – С. 112-156.
82. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей младшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1966.
83. Петерина С.В. Основы процесса нравственного воспитания в детском саду: учеб. пособ. – Ростов н/Д., 1983.
84. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969.
85. Пименова Л.В. Формирование социальной ориентации у детей младшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988.
86. Поддьяков Н.Н. Социально экспериментирование дошкольников как основа их духовного и личностного развития // Стратегия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции, посвященной 80-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ. – М.: МПГУ, 2001. – С. 53-56.
87. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2: Процесс воспитания.
88. Пониманская Т.И. Усвоение старшими дошкольниками нравственных норм в совместной трудовой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983.
89. Пономаренко Т.А. Педагогические условия формирования этических представлений у детей четвертого года жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.
90. Пономаренко Т. Положительная предвосхищающая оценка как одно из средств нравственного воспитания младших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 3. – С. 15.
91. Потапенко Т.Б. Педагогические условия формирования коллективистической направленности личности старшего дошкольника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.

92. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». 17 октября 2013 № 1155
93. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Успех». – М.: Просвещение, 2015.
94. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ дошк. воспитания. – М., 1983.
95. Пушмина В.П. Воспитание гуманного отношения к людям у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1972.
96. Радуга. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Проект / Авторы: С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова и др. – М.: Просвещение, 2014.
97. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». RG.RU: Российская Газета. 2015. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
98. Реккаро А. О развитии социальной чуткости в разновозрастной группе детского сада // Дошк. восп. – 1989. – № 8. – С. 41-11.
99. Репина Т.А. Роль дошкольной группы в развитии социального поведения ребенка // Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста: Сб. науч. тр. – М., 1983. – С. 63
100. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.
101. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1.
102. Рувинский Л.И., Косолапов С.М., Тонков Е.В. Сущность управления процессом нравственного воспитания // Управление процессом нравственного воспитания / Отв. ред. Л.И. Рувинский. – М., 1979. – С. 8-30.
103. Ситаров В.А. Педагогические условия формирования социальной активности младшего школьника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991.
104. Словарь иностранных слов. – 19-е изд. – М.: Русский язык, 1990.
105. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001.
106. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
107. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – Изд. 4-е. – М.: Политиздат, 1981.
108. Стрелкова Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987.
109. Стрюк Е.И. Формирование положительных межличностных отношений у детей среднего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1990.
110. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988.

111. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М.: ТЦ «Сфера», 2002.
112. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.
113. Субботский Е.В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // Вопросы психологии. – М., 1981. – № 2. – С. 68-78.
114. Сушкова И.В. Формирование взаимопомощи у детей пяти лет в подвижной игре: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1994.
115. Сушкова И.В. Формирование начал нравственного сознания у детей 6 – 7-го года жизни: актуальные вопросы теории и практики. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006.
116. Сушкова И.В. Диагностика начал нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста: методические рекомендации к проведению. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009.
117. Таджибаева Л.М. Формирование положительных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста в совместной продуктивной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981.
118. Теплицкая И.В. Формирование положительных взаимоотношений детей третьего года жизни в игре: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976.
119. Тимошенко М.И. Воспитание у детей старшего дошкольного возраста заботливого и внимательного отношения к окружающим людям // Учен. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А.И. Герцена. – Л., 1966. – Т. 319. – С. 197-208.
120. Турченко В.И. Дошкольная педагогика. – М.: Издательство «Флинта», 2013.
121. Дошкольная педагогика с основами методик / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. – СПб.: Питер-Пресс, 2013.
122. Уранова Г.Г. Формирование начатков нравственного долга у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 1985.
123. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1980.
124. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Бюллетень ВАК. – 2005. – № 6. – С. 1-11.
125. Феокистова Т., Шитякова Н. Программа духовно-нравственного развития // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 6.
126. Фок А.В. Формирование нравственных отношений школьников младшего возраста в игровой деятельности (В условиях групп продл. дня): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1986.
127. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под ред. В.К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987.
128. Формирование первоначальных основ социальной активности у детей дошкольного возраста: Межвуз. Сб. науч. тр. / Отв. ред. Р.Г. Казакова; Московск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М., 1984.

129. Формирование нравственного здоровья дошкольников / Под ред. Л.В. Кузнецовой, М.А. Панфиловой. – М.: ТЦ «Сфера», 2002.
130. Хусанходжаева С.И. Формирование самоорганизации у детей дошкольного возраста в подвижных играх: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1969.
131. Шатова А.Д. Нравственное воспитание в процессе развития трудовой деятельности дошкольника // Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду / Под ред. Р.С. Буре. – М., 1987. – С. 21-49.
132. Щербакова Е.И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре. – М.: Просвещение, 1984.
133. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоциональных состояний человека // Вопр. психологии. – 1984. – № 3. – С. 60-86.
134. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.
135. Якобсон П.М. Психология чувств. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
136. Якобсон С.Г., Прусс И.В. Последняя победа Буратино. – М., 1983.
137. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34-41.
138. Якиманская И.С. Принцип активности педагогической психологии // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 5-13.
139. Яницкая Е.Ю. Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста в условиях семьи и детского сада (7-й год жизни): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1984.
140. Power C., Higgins A., Kohlberg L. Lawrence Kohlbergs Approach to Moral Edukation. – N.-Y., 1969.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение № 1

Методика диагностики начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни.

*Уважаемый господин (госпожа) учитель (воспитатель)!
Вам предлагается принять участие в опросе детей 6 – 7-го года жизни.
Проводя опрос, Вам необходимо учесть следующее:*

- Диагностика начал нравственного сознания организуется в школе или в ДОУ в утреннее или вечернее время или на прогулке и требует от проводящего опрос создания атмосферы доверительности, доброжелательности, эмоционально-положительного настроения ребенка на «разговор по душам».
- Нельзя настаивать на беседе, если ребенок к ней не расположен.
- Опрос проводится индивидуально с каждым ребенком («по секрету»), так, чтобы другие дети не слышали, о чем идет разговор.
- Диагностические вопросы, которые приведены ниже, необходимо разделить на части и проводить опрос в несколько этапов (дней).
- Время для одной беседы с ребенком не должно превышать 15-ти минут.
- Допускается использование корректных наводящих или уточняющих вопросов экспериментатора или его стимулирующих указаний, например, «Не волнуйся, подумай, я уверена, что ты знаешь таких людей» и т.д.).
- По результатам диагностики заполняется опросный лист, в котором ответы детей записываются подробно и дословно, с сохранением индивидуальных особенностей речи.

Форма опросного листа

Ф.И. ребенка _____
возраст _____
№ ДОУ (школы) _____

Номер блока, номер вопроса	Ответы

**Вопросы для выявления особенностей начал нравственного сознания
детей 6 – 7-го года жизни**

*Блок № 1 «Человеколюбие (альтруизм, гуманизм) –
человеконенавистничество»*

1. Что означает слово «гуманизм»?
2. Кого ты любишь? Перечисли.
3. За что ты любишь этих людей?
4. Ты заботился о ком-нибудь?
5. Бывает ли такое, что ты огорчаешь маму, папу?
6. Ты можешь специально обидеть кого-нибудь?
7. Как ты думаешь, люди должны помогать друг другу? Почему?
8. Ты кого-нибудь ненавидишь?
9. Если тебя кто-нибудь обидит, ты станешь мстить этому человеку? Почему?
10. Что значит любить людей?
11. Если ты нечаянно обидел маму, ты в том случае расстраиваешься, переживаешь?
12. Как ты думаешь, угроза – это хороший способ добиться чего-нибудь?
13. Приведи пример человека, который угрожал людям для собственной выгоды.
14. Можно ли кого-нибудь убивать?
15. Можешь ли ты пожелать смерти кому-нибудь? Почему?
16. Как ты думаешь, за что люди ненавидят друг друга?
17. Что легче – любить или ненавидеть?
18. Если человек, которого ты не любишь, попал в беду, ты ему поможешь?
19. Ты кого-нибудь бил? Почему?
20. Это хорошо?
21. Надо ли радоваться за друзей, когда у них получается что-нибудь лучше, чем у тебя? А ты в таком случае радуешься?
22. Одновременно любить людей и ненавидеть животных – это хорошо?
23. Как надо относиться к животным?
24. Что ты сделаешь, если тебе понадобится помощь, а рядом с тобой не окажется близких и знакомых людей?

Блок № 2 «Бережливость – расточительность»

25. Что такое «бережливость»?
26. Что такое «расточительность»?
27. Бережливого человека можно назвать жадным или нет?
28. Есть ли разница в словах «жадность» и «бережливость»?
29. Знаешь ли ты человека, которого можно назвать расточительным?
30. А бережливым?
31. А ты сам бережлив? Почему ты так считаешь?
32. Нужно ли заботиться о вещах, книгах, игрушках? Как?
33. Почему надо быть бережливым?

34. Если кто-то из детей на твоих глазах портит чужую книгу или игрушку, как ты поступишь? Что ты скажешь такому ребенку?
35. Надо ли экономить? А как можно экономить?
36. Станешь ли ты переживать, если нечаянно порвешь свои джинсы или не обратишь на это внимание?
37. А что такое долг?
38. Надо ли отдавать долги?
39. Если ты потратишь все деньги, которые тебе подарили на день рождения, сразу, не раздумывая, как лучше и правильнее это сделать, то тебя можно будет назвать расточительным?
40. Если в книжке надорвалось несколько страниц, надо ли ее выбрасывать? Почему?
41. Какая у тебя мама, расточительная или бережливая?
42. Кто у вас в семье экономит, а кто нет?
43. Тебе понравится, если кто-то будет неаккуратно обращаться с твоими вещами или игрушками?
44. Как надо беречь свои вещи? Расскажи.
45. А как надо относиться к чужим вещам?
46. Если твой друг нечаянно сломает твою игрушку, то надо ли специально сломать и его игрушку, чтобы отомстить?
47. Можно ли расточительного человека назвать щедрым? Почему?
48. Приведи пример бережливости из сказки или мультфильма?
49. Кто из героев мультфильма «Трое из Простоквашино» говорил, что будет экономить? Тебе нравится этот герой? Почему?
50. Почему в сказке «Федорино горе» посуда и другие вещи от Федоры убежали?

Блок № 3 «Вежливость – грубость»

51. Что значит быть вежливым?
52. А ты сам вежливый человек?
53. Почему ты считаешь, что ты вежливый?
54. Какие слова вежливости ты знаешь?
55. А как еще можно назвать вежливого человека?
56. Что значит слово «невежливо»?
57. А какого человека называем грубым?
58. Можно ли уважать такого человека?
59. Тебе нравятся такие люди? Почему?
60. Ты грубил когда-нибудь своим родителям? Почему?
61. Почему нельзя грубить людям?
62. Знаешь ли ты правила этикета? Какие?
63. Перечисли правила поведения в гостях.
64. Где тебя учат правилам поведения, дома или в детском саду?
65. Вежлив ли ты с девочками (мальчиками)?
66. Назови правила поведения в транспорте.
67. Как себя надо вести при встрече с кем-либо?
68. Если ты не ответил на приветствие – это грубость?

69. Какие слова вежливости ты знаешь?
70. Кто из известных тебе героев мультфильмов вел себя вежливо, кто наоборот, невежливо?
71. Мачеха из сказки «Золушка» вежливая? А Принц? Почему ты так считаешь?
72. Что ты сделаешь, если тебе нагрубят?
73. Можно ли отвечать на грубость грубостью?
74. С кем ты предпочтешь дружить, играть – с вежливым ребенком или с грубияном?
75. Как ты считаешь, а можно ли все время быть вежливым? Почему ты так считаешь?

Блок № 4 «Взаимопомощь – себялюбие»

76. Может ли человек прожить без других людей? Почему?
77. Сможешь ли ты сам прожить один без помощи родителей, воспитателей, друзей, учителей, врачей и др.? Почему?
78. Надо ли помогать людям? Почему?
79. Кому надо помогать в первую очередь?
80. Какими способами можно помогать?
81. Надо ли за помощь требовать плату?
82. Когда тебя кто-нибудь просит помочь, ты помогаешь или нет? Как?
83. Ты отказывался когда-нибудь помогать, если тебя об этом просили?
84. Ты любишь, когда тебе помогают?
85. А ты просил кого-нибудь о помощи? Кого?
86. Как надо отвечать на помощь?
87. В каких случаях человеку нужна помощь, поддержка?
88. Твои родители помогают тебе?
89. Кому легче помочь – взрослому или ребенку?
90. Как ты думаешь, надо ли помогать сильному человеку?
91. Что значит – поддержать человека в трудную минуту?
92. Утешение – это помощь?
93. Что такое взаимовыручка? Приведи пример.
94. Как ты понимаешь слова «Сам погибай, а товарища выручай!»?
95. Как ты думаешь, что произошло бы, если бы люди друг другу не помогали?
96. Какого человека называют эгоистом?
97. Что значит - «Друзья – не разлей вода»?

Блок № 5 «Прямодушие – хитрость (лицемерие)»

98. Что такое лицемерие?
99. А что такое хитрость?
100. Какого человека называем хитрым?
101. А какого лицемерным?
102. Лицемер – это плохой или хороший человек?

103. Хорошо ли, когда кто-то говорит одному человеку о том, что он хороший, замечательный, а другому по секрету рассказывает о нем что-нибудь очень плохое, осуждает его?

104. Что бы ты почувствовал, если бы услышал, что твой друг потихоньку, за твоей спиной говорит кому-то о тебе плохое?

105. А как ты поступишь, если тебе будут потихоньку нашептывать о твоём друге что-нибудь плохое?

106. Как ты понимаешь слово «прямодушие»?

107. Прямодушие и правдивость – это одно и то же?

108. О каком человеке говорят, что он «кривит душой»?

109. Что значит быть открытым для друзей?

110. А ты сам открытый человек?

111. Можешь ли ты честно и открыто, прямо в глаза, сказать другу о его недостатках?

112. А какого человека называют двуличным?

113. Скажешь ли ты правду, если знаешь, что тебя накажут?

114. Скрывал ли ты когда-нибудь свои плохие поступки от родителей?

115. Кому ты можешь открыть свои самые сокровенные мысли, планы, мечты? А секреты, тайны?

116. Со всеми ли людьми можно быть откровенными?

117. А твои друзья с тобой открыты? Почему?

118. Какими качествами надо обладать, чтобы люди могли доверять тебе, быть с тобой открытыми?

119. В каких случаях можно что-либо скрывать?

120. Как ты относишься к людям, которые не умеют хранить чужие секреты и тайны?

121. Бывает ли так, что о человеке, который тебе не нравится и делает что-нибудь плохое, ты говоришь хорошие слова, хвалишь его?

122. Как ты думаешь, когда о человеке говорят, что у него «открытое сердце», что это значит?

123. Как ты думаешь, кому живется легче, прямодушному человеку или лицемерному?

124. Приведи примеры прямодушных и лицемерных людей.

125. Как ты поступишь, если узнаешь, что твой лучший друг - лицемер?

126. Можно ли лицемерить для своей выгоды?

127. Почему Волка из сказки «Волк и семеро козлят» можно назвать лицемером?

Блок № 6 «Скромность – зазнайство»

128. Что значит быть скромным?

129. Хорошо ли быть скромным?

130. Как ты понимаешь слова «Скромность украшает человека»?

131. Хорошо ли это, если кто-то из детей важничает и хвастает перед другими новой дорогой игрушкой?

132. Почему не любят таких детей?

133. Любишь ли ты, когда тебя хвалят?

134. А что надо делать, что бы тебя похвалили?
135. Если человек совершил добрый поступок, но никому об этом не рассказал – это хорошо?
136. Надо ли рассказывать всем о своих хороших поступках?
137. Надо ли хвастаться перед другими, если совершил хороший поступок?
138. Хвалить себя – это красиво или нет?
139. Если твой друг будет перед тобой хвастать чем-нибудь, ты тоже станешь хвалиться?
140. Можно ли зазнаваться и считать себя самым хорошим, если тебя часто хвалят взрослые?
141. Если тебя похвалят и скажут, что ты умный мальчик (девочка), значит ли это, что ты умнее всех?
142. Тебе нравятся скромные дети? Почему?
143. Стеснительность и скромность – это одно и то же?
144. Всегда ли надо быть скромным? Почему?
145. Тебя окружают скромные люди или зазнайки?
146. Про какого человека говорят: «Он зазнался»?
147. Знаешь ли ты таких зазнаек?
148. Ты видел мультфильм про девочку, которая всем говорила: «Кто похвалит меня лучше всех, тот получит большую, сладкую конфету!»? Тебе нравится эта девочка?
149. Легко ли быть скромным?
150. Легко ли быть зазнайкой?
151. Любят ли окружающие зазнавшихся людей?
152. А тебе они нравятся?
153. Ты хотел бы дружить с зазнайкой?
154. Ты стесняешься, когда тебя хвалят?
155. Про какого человека говорят «Он задирает нос»?
156. Золушка была скромной девочкой или зазнайкой?

Блок № 7 «Щедрость – скупость (жадность)»

157. Щедрый человек – это какой человек?
158. А скупой человек?
159. Чем скупой отличается от щедрого?
160. Скупой и экономный – это одно и то же?
161. Какое качество из этих двух тебе больше нравится?
162. Встречались ли тебе щедрые люди? Назови их.
163. А скупые? Назови их.
164. А ты сам щедрый или скупой?
165. Ты любишь дарить подарки?
166. Просил ли ты когда-нибудь родителей купить подарок не для себя, а для друга или для кого-то еще?
167. Ты мог бы порадовать друга и подарить ему любимую игрушку, если тот тяжело заболел и будет лежать в больнице?
168. Если тебе мама дала с собой в детский сад (школу) много конфет, как ты поступишь?

169. Почему надо делиться с друзьями конфетами, игрушками и другим, тем, что имеешь?
170. Когда тебе покупают конфеты и другие вкусные вещи, ты делишься с родителями, сестрой (братом) или съедаешь все сам?
171. Если у тебя только одна конфетка, ты угостишь своего лучшего друга?
172. Может ли щедрость быть чрезмерной?
173. Всем ли можно поделиться с другими людьми?
174. Как ты думаешь, щедрость надо проявлять ко всем людям?
175. В твоей семье есть щедрые люди?
176. А скупые?
177. Как ты думаешь, у кого больше друзей, у скупого или у щедрого человека?
178. А как ты думаешь, щедрый человек радуется, когда что-нибудь дарит или угощает своих друзей, или нет?
179. Родители покупают тебе конфеты, и каждый день дают понемногу. Значит ли это, что они скупые?
180. Если ты попросил у мамы новую игрушку, а она ее не купила, можно ли назвать ее скупой? Почему?
181. Когда твоя мама просит тебя угостить пришедшего к вам гостя, тебе жалко расставаться с конфетами?
182. Кого люди любят больше - щедрых или скупых? Почему?
183. Приведи примеры щедрых и скупых героев сказок или мультфильмов.
184. Как ты понимаешь слова «Скупой платит дважды»?
185. Как ты считаешь, скупой человек может быть добрым?
186. Крот из сказки «Дюймовочка» был щедрым или скупым?
187. Как ты думаешь, почему в сказке «Золотая рыбка» волшебная рыбка вернула старухе ее разбитое корыто?

Блок № 8 «Смелость – трусость (малодушие)»

188. Что такое смелость?
189. Что такое трусость?
190. Чего боятся трусливые люди?
191. Какой поступок можно назвать смелым?
192. Бывает такое, что и смелый человек чего-то боится?
193. Отличаются ли по выражению лица, фигуры смелый человек и трусливый человек?
194. Ты сам когда-нибудь трусил? Чего ты боялся?
195. Как ты думаешь, кому труднее жить – смелому человеку или трусливому?
196. Всегда ли высокие и сильные люди бывают смелыми?
197. Может ли слабый, невысокий человек быть смелым?
198. Назови героев сказок или рассказов, которых ты можешь назвать смелыми или трусливыми.
199. Вспомни енота, который пошел за осокой для своей мамы, но боялся того, кто живет в озере. Как он преодолел свой страх?
200. Как можно стать смелым?
201. Зачем человеку надо быть смелым?
202. А ты сам смелый человек? Почему ты так считаешь?

203. Можно ли назвать трусом человека, который боится признаться в том, что совершил плохой поступок?

204. Если у тебя на глазах незнакомый тебе мальчик обидит малыша, ты за него заступишься или струсил?

205. Может ли трусливый человек заставить себя поступить как храбрец?

206. Ты не побоишься попросить незнакомого человека о помощи, если окажешься в затруднительном положении или в беде?

207. Ты когда-нибудь пересиливал свой страх и поступал смело? Расскажи об этом.

208. Как ты понимаешь слова «У страха глаза велики»?

209. Что произойдет, если солдаты в нашей армии будут трусить?

Блок № 9 «Смирение – строптивость (гордыня)»

210. Что такое смирение?

211. Это хорошее качество?

212. Ты всегда настаиваешь в спорах на своем или уступаешь?

213. Умеешь ли ты признавать свои ошибки? Расскажи об этом.

214. Ты гордишься, если совершаешь хороший поступок?

215. Надо ли прислушиваться к советам и указаниям взрослых людей – родителей, воспитателей, учителей?

216. Ты послушный? Тебе нравится быть послушным?

217. Почему близким, любящим тебя людям надо подчиняться и прислушиваться к их советам?

218. Как ты думаешь, кто умнее – взрослые или дети?

219. Всегда ли надо быть смиренным?

220. В каких случаях нельзя быть смиренным?

221. Что такое гордость?

222. Если после ссоры с другом, ты подойдешь к нему первый для того, чтобы помириться, значит ли это, что ты не гордый человек?

223. Можно ли упрямого человека назвать гордым? Почему ты так считаешь?

224. Гордость и гордыня – это одно и то же?

225. Как выглядит гордый человек?

226. Объясни, что значит гордая осанка?

227. Как ты будешь относиться к человеку, который свысока смотрит на окружающих, считает себя лучше всех и презирает окружающих?

228. Как ты считаешь, есть ли дети, которые лучше тебя?

229. Сможет ли такой человек прожить без помощи окружающих?

230. Как бы ты посоветовал вести себя таким людям?

231. Упрямство и непослушание – это гордость?

232. Говорят, что гордыня – это грех, как ты понимаешь эти слова?

233. Приведи примеры людей, о которых можно сказать, что ими овладела гордыня.

234. Кого в сказке «Морозко» - Настеньку или Марфушку можно назвать смиренницей? А кого – гордячкой?

235. Кто из них тебе больше нравится и почему?

236. Почему в «Сказке о рыбаке и рыбке» старуху называют «строптивой бабой»?

Блок № 10 «Сострадание, милосердие – бездушие»

237. Что значит сострадать?
238. Нужно ли человеку сострадание?
239. Тебе когда-нибудь было кого-нибудь жалко? Расскажи об этом.
240. Всегда ли можно помочь человеку в беде?
241. Если нельзя помочь человеку делом, то как показать, что ты неравнодушен к его беде?
242. Все ли люди умеют сострадать и сочувствовать чужой беде?
243. Если ты на улице найдешь бездомного, голодного котенка с больной лапкой, как ты поступишь?
244. Если у твоего лучшего друга случилась беда и он плачет, что ты будешь делать?
245. Ты сможешь отдать свое вкусное пирожное маленькому незнакомому ребенку, который очень хочет кушать?
246. Что такое сострадание?
247. Добрый человек и сострадательный человек – это одно и то же?
248. Почему надо навещать человека, попавшего в больницу?
249. Как определить, хорошо человеку или плохо?
250. Ты умеешь замечать, когда кто-то из близких огорчен?
251. Надо ли сочувствовать незнакомым людям?
252. Если человек только один раз проявил бездушие, может ли он потом исправиться, осознать свое плохое поведение и стать сострадательным и милосердным?
253. Можно ли шумно радоваться какой-то своей удаче, например, хорошей оценке, которую ты только что получил, в присутствии близкого тебе человека, у которого случилась беда?
254. Какого человека называют бездушным?
255. А как еще можно назвать бездушного человека?
256. Какого человека можно назвать милосердным?
257. Как ты понимаешь высказывание «Душа болит»?
258. О каком человеке говорят, что у него «каменное» сердце?
259. Каким стал Кай из сказки «Снежная королева», когда ему в глаз и в сердце попали льдинки?
260. Можно ли назвать его бездушным? Почему?
261. Как ты думаешь, можно ли назвать чувства Дюймовочки, которая спасла Ласточку, состраданием?
262. Какая душа у милосердного человека?
263. В каких книгах говорится о милосердии?
264. Почему иногда медсестер называют сестрами милосердия?
265. А ты сам милосердный или бездушный?
266. Как ты думаешь, кто больше всего нуждается в сострадании?

Блок № 11 «Справедливость – несправедливость»

267. Что такое справедливость?
268. Что такое несправедливость?

269. Что должен совершить человек, чтобы о нем сказали, что он несправедливый?
270. Каких людей больше – справедливых или несправедливых, как ты думаешь?
271. Легко ли быть справедливым?
272. Ты сам всегда поступаешь справедливо?
273. Случалось ли когда-нибудь, что родители или воспитатели поступали с тобой несправедливо? Расскажи об этом.
274. А твои друзья были ли когда-нибудь несправедливы к тебе?
275. Есть ли у тебя справедливый приятель? Расскажи о нем.
276. А ты сам справедливый? Почему ты так считаешь?
277. Если кто-то из детей совершил очень плохой поступок и его наказали за него – это справедливо?
278. Были ли случаи в твоём детском саду (классе), когда кого-то из детей несправедливо обвинили?
279. Как ты поступал в этом случае?
280. Если какого-то ребенка дети все время не принимают в игру – это справедливо?
281. Как можно справедливо разрешать споры?
282. Если воспитатель назначает на роль водящего все время одного и того же ребенка - это справедливо?
283. Если один мальчик забыл во дворе свою любимую машинку, а другой забрал ее себе и не вернул хозяину – это хорошо? Как бы ты поступил в таком случае?
284. Справедливо, если, играя в куклы, одна девочка забрала себе все кукольные наряды, а своей подруге оставила для ее куклы только одно платье?
285. Если кто-то в игре всегда выполняет главную роль – это справедливо?
286. Если твой лучший друг поступит несправедливо. Что ты ему скажешь?
287. Если ты увидишь, что с кем-то несправедливо обошлись, как ты поступишь?
288. Приведи примеры из сказок, рассказов, где говорится о справедливых и несправедливых поступках.
289. В мультфильме «Мы делили апельсин» справедливо или несправедливо был разделен апельсин между животными? Почему?
290. По отношению к тебе когда-нибудь поступали несправедливо? Расскажи.
291. А были ли случаи, когда наказывали кого-то вместо тебя? Как ты в этом случае поступил? Что ты чувствовал?
292. Знаешь ли ты, какие организации в нашей стране отвечают за то, что бы все было справедливо? Назови их.

Блок № 12 «Честность – лживость»

293. Что значит быть честным?
294. Какого человека называют лгуном?
295. Лживость и лицемерие – это одно и то же?
296. Что значит честно выполнять правила игры?
297. Что означают слова «Ложь во спасение»?
298. Легко ли быть всегда честным?

299. Как ты думаешь, люди любят честных?
300. Ты солжешь, если твоя ложь поможет твоему другу?
301. Солгав несколько раз, можно ли потом стать честным человеком?
302. Ты когда-нибудь врал? Почему ты это делал?
303. Раскрывался ли потом твой обман?
304. Тебе было за это стыдно?
305. Что лучше: сказать правду или обмануть?
306. Вспомни, когда тебе не хотелось, но все же ты проявил честность?
307. У тебя есть друг, которого можно назвать честным? Какой он, опиши.
308. Как ты думаешь, каких людей больше, честных или лживых?
309. Что произойдет, если все люди будут лгать?
310. Тебя когда-нибудь обманывали? Расскажи.
311. Ты хотел бы, что бы тебя в будущем обманывали?
312. Можно ли доверять лгуну?
313. Для чего люди лгут?
314. Вспомни какого-нибудь персонажа из сказки, которого можно назвать честным. А кого лживым?
315. Как ты думаешь, Президент нашей страны должен быть правдивым или лживым? Почему?

Блок № 13 «Добро – зло»

316. Что такое добро?
317. А что такое зло?
318. Какого человека можно назвать добрым?
319. Ты знаешь таких людей? Назови их.
320. Какого человека называют злым?
321. Назови злых героев сказок или мультфильмов. Они тебе нравятся?
322. Ты хочешь быть на них похожим? Почему?
323. Какие дела и поступки можно назвать добрыми?
324. Как ты можешь описать злое выражение лица?
325. У кого чаще всего ты видел злое выражение лица?
326. А доброе лицо, оно какое?
327. Злые, недобрые слова – это хорошо или плохо?
328. Чего в жизни должно быть больше – добра или зла?

Ситуации морального выбора (для детей 6 – 7-го года жизни)

№ 1. На занятии по рисованию объявлен конкурс: «Кто лучше и быстрее нарисует своего друга». У твоего соседа по столу (называется имя эмоционально значимого для ребенка сверстника) никак не получается быстро и аккуратно закрасить фон рисунка, и он просит тебя помочь. Воспитатель напоминает о том, что уже через минуту будет собирать ваши рисунки, а твой собственный рисунок еще не закончен. Как ты поступишь – поможешь другу или будешь заканчивать свой рисунок? Почему?

№ 2. Мама подарила тебе куклу (робота), о которой ты давно мечтала (мечтал). Твоя младшая сестра, которая уже давно болеет и лежит в кровати, тянет руки и просит ее (его) у тебя. Как ты поступишь, ведь тебе самому тоже очень хочется рассмотреть новую игрушку? Почему?

№ 3. Вы с братом играли на даче (во дворе) в футбол. Вдруг ты слишком сильно ударив по мячу, попал в окно и разбил стекло. Папа подумал, что это сделал твой брат и стал сильно его ругать, даже пообещал наказать. Признаешься ли ты в том, что сделал, зная, что тебя тоже обязательно накажут? Почему?

№ 4. Ты гуляла со своей лучшей подругой (называется имя) во дворе. Вы обе взяли с собой на прогулку любимых кукол. Соседский мальчик вырвал у подруги из рук куклу и нечаянно порвал ее платье. Подруга расстроилась, заплакала и попросила у тебя кукольное платье, которое ты захватила с собой в сумочке. Как ты поступишь? Ведь платье в сумочке самое лучшее из всех, которые у тебя есть. Почему?

№ 5. Мама купила тебе новую видеокассету (диск) с мультфильмом («Шрек», «Корпорация монстров», «Белоснежка и семь гномов» и др.). Тебе очень хочется его посмотреть, но в комнате, где стоит телевизор, лег отдохнуть после ночной смены папа, который очень устал и хочет подремать в тишине. Ты будешь настаивать на том, чтобы включить телевизор? Почему?

№ 6. Твои друзья назначили тебе встречу, чтобы вместе поиграть в компьютерные игры. Ты очень хочешь с ними встретиться и сильно торопишься. В это время мама говорит, что ей срочно нужно отлучиться по служебным делам – ее вызывает начальник, и поэтому ты должен остаться дома с младшим братом. Ты будешь настаивать на том, чтобы убежать к друзьям? Почему?

№ 7. Перед тем как делать покупки, мама купила тебе любимое мороженое и велела ждать у входа в магазин. Ты еще не успел откусить от него ни одного кусочка, как вдруг увидел заплаканного одинокого малыша, который очень хочет кушать, смотрит на тебя и тянет руки к твоему мороженому. Как ты поступишь? Почему?

№ 8. Пока бабушка лежала в больнице, ты, играя, нечаянно разбил ее любимую фарфоровую статуэтку. Твой старший брат (сестра) предложил тебе сказать взрослым, что это сделала кошка Пушинка (называется конкретная кличка животного, живущего

в доме). Ты знаешь, что кошку уже не раз наказывали за ее проказы. Признаешься ли ты в том, что совершил? Почему?

№ 9. Ваш телевизор внезапно сломался. Родители решили купить новый, но при подсчете денег оказалось, что для покупки не хватает всего пятидесяти рублей. А в твоей копилке лежат деньги, которые ты долго собирал на покупку роликов, и уже завтра вы с папой собирались их купить. Как ты поступишь? Предложишь деньги родителям или промолчишь? Почему?

№ 10. Папа дал тебе деньги на аттракционы в парке. Ты бежишь к карусели, но вдруг по дороге видишь девочку, которая пришла в парк без родителей и горько плачет, потому что потеряла деньги на проезд и не знает, как ей быть, чтобы вернуться домой. Как ты поступишь? Что сделаешь? Почему?

№ 11. Вы с мамой торопитесь на последнее цирковое представление, после которого цирк уезжает. Вы очень спешите, чтобы не опоздать. Но по дороге мама встретила свою приятельницу, которая просит вас проводить ее до поликлиники, так как у нее внезапно заболело сердце, и сама она без помощи не дойдет. Как ты поступишь? Будешь настаивать на том, чтобы идти в цирк? Почему?

№ 12. Вы с папой возвращаетесь из гостей. Ты натер ногу новыми ботинками, поэтому в автобусе сразу сел на свободное место. На следующей остановке в автобус вошел совсем старенький, хромой дедушка. Он согнулся, с трудом опирается на палку, ему трудно стоять. Как ты поступишь? Почему?

№ 13. Сегодня папа принес домой гитару. Он купил ее для тебя, так как ты давно о ней мечтал и хотел научиться играть. Ты держишь ее в руках и очень хочешь сразу приступить к игре. А в соседней комнате только что заснула мама, у которой разболелась голова. Как ты поступишь? Почему?

№ 14. Твоя подруга (друг) пришла сегодня в детский сад нарядная и с новой игрушкой. Она (он) хвастается новым нарядным платьем (свитером) перед девочкой (мальчиком), которая (который) всегда донашивает одежду за старшей сестрой (братом). Родители никогда не покупают ей (ему) красивую одежду. Твоя подруга (друг) нарочно дразнит этого ребенка, задирает нос, важничает. Что ты ей (ему) скажешь. Ведь только что она (он) пообещала (пообещал) тебе дать поиграть со своей новой куклой (машиной)? Почему?

№ 15. Ты поссорился с ребятами, и тебя не принимают в общую игру «Салочки». Ты стоишь и смотришь как дети играют. Один мальчик (называется имя) все время проигрывает, его всегда осаливают, так как он слабый и совсем не умеет быстро бегать. Дети смеются над ним, дразнят его, толкают, называют «слабаком». Что ты сделаешь? Почему?

№ 16. Олеся (называется имя непопулярного в группе ребенка) совсем не умеет кувыраться. У нее никак не получаются кувырки на физкультурном занятии (уроке), и ребята над ней смеются. Олеся смущается, подходит к тебе, берет тебя за руку и пла-

чет. Как ты поступишь, если сам тоже не умеешь кувыряться, и над тобой тоже смеются? Почему?

№ 17. У твоей сестры сегодня день рождения, и вы с мамой идете в магазин покупать ей подарок. В магазине мама предложила купить медвежонка, о котором сестра долго мечтала. Тебе тоже очень хочется получить такую же игрушку, и мама согласилась купить ее и тебе, но продавец сказал, что медведь последний, больше таких в магазине нет. Как ты поступишь – уступишь эту игрушку сестре или предложишь купить ей другой подарок? Почему?

№ 18. Твоя лучшая подруга (друг) лежит в больнице. Она (он) позвонила (позвонил) и попросила (попросил) тебя навестить ее именно в тот день, когда ты приглашена (приглашен) на день рождения? Как ты поступишь? Почему?

№ 19. Твои друзья собираются идти в зал компьютерных игр. Они зовут тебя с собой. Родителей нет дома, и тебе не у кого попросить денег. Возьмешь ли ты без спроса деньги из маминой шкатулки? Почему?

№ 20. В твоём детском саду (школе) проводится акция «Помоги больному ребенку» - все собирают игрушки в подарок детям, которые пострадали от террористов и лежат в больнице. Ты принесешь для них из дома свою любимую игрушку или игрушку похуже? Почему?

№ 21. Твоему соседу родители купили новую игру. Он зовет тебя к себе поиграть. А твоя мама ушла на работу, забыв оставить тебе ключ. Ты уйдешь к соседу, оставив открытой дверь в квартиру? Почему?

№ 22. Вы с родителями собрались идти в гости. Ты вышел (вышла) во двор в нарядной одежде и увидел (увидела), что мальчишки дерутся с твоим лучшим другом – повалили его в грязь и пинают ногами. Как ты поступишь? Почему?

№ 23. Ты пришел (пришла) в гости к Маше (называется имя знакомого ребенка) с новой куклой (машиной). Твоя кукла (машина) очень понравилась маленькой сестренке (брату) Маши, которая (который) болеет и лежит в кровати. Маша попросила тебя оставить сестре (брату) куклу (машину) до ее выздоровления. Ты оставишь? Почему?

№ 24. Гуляя во дворе, ты заметил, что соседский малыш забыл в песочнице свою машину и пошел домой. Ты его окликнешь или промолчишь, чтобы потом забрать игрушку себе? Почему?

«Чувствую! Знаю! Поступаю!»: программа формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни

Объяснительная записка

Данная программа является программой формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни, содержание которой построено на основе учета особенностей его развития и проявления у детей данных возрастных категорий. Это содержание проясняет, уточняет и обогащает возможности современного процесса социально-нравственного воспитания и может явиться органичным дополнением к ряду образовательных программ для дошкольников, а также использоваться в образовательном процессе 1-го класса начальной школы (для детей 7-го года жизни). Содержание программы «Чувствую! Знаю! Поступаю!» может выступать также в качестве источника педагогического творчества педагогов школы и ДОО при определении, отборе и разработке вариантов построения собственного содержания нравственного воспитания в ДОО и 1-м классе школы.

Формирование начал нравственного сознания детей является главным предметом внимания автора и находится в центре данной программы. Вместе с тем, осознание того, что полноценное и полновесное формирование начал нравственного сознания ребенка невозможно обеспечить без соответствующей педагогической работы по развитию нравственных чувств и эмоций, а также вне организации практики его проявления в различных видах нравственно-направленных действий и деятельности, позволяет отразить в программе параллельно с содержанием формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни задачи развития нравственных чувств и эмоций, формирования опыта нравственного поведения.

При разработке содержания формирования начал нравственного сознания детей учитывалось, что нравственные чувства и эмоции, являясь составляющей нравственного сознания, в одних случаях «окрашивают» и «проясняют» его, в других – являются источником импульсивных, не всегда достаточно осознанных нравственно-направленных действий и поступков, но могут выступать также и в качестве результата деятельности нравственного сознания (например, гордость за осознанно совершенный поступок).

В программе реализуется связь педагогической работы по формированию нравственных представлений и понятий с организацией опыта нравственно-ценной деятельности детей, их повседневными делами и занятиями. Поэтому при реализации программы внимание педагога должно быть направлено на постоянный поиск возможностей для организации такой деятельности и организацию упражнений, своеобразного «тренинга добрых дел и поступков».

Полноценную работу образовательных учреждений по формированию начал нравственного сознания у детей можно обеспечить только при условии организации регулярной, содержательной, неформальной работы с родителями, позволяющей им осознать свою определяющую роль в деле нравственного воспитания детей и всю меру ответственности за его результаты. Лейтмотивом при организации такой работы должно выступать посредничество воспитателя, учителя между родителями и детьми. Педагог должен стать незримым мостиком (средством), проводником идей индивиду-

альной работы по формированию начал нравственного сознания ребенка через его родителей. Рекомендации, советы, требования воспитателя помогут родителям осуществлять процесс нравственного развития личности ребенка в целом. Первым этапом такой работы должно стать совместное с родителями выявление индивидуальных особенностей начал нравственного сознания их детей и определение основного содержания, средств, методов воспитательной работы с каждым конкретным ребенком в семье и образовательном учреждении.

Данная программа может применяться в образовательном процессе старших и подготовительных к школе групп ДОУ и первых классов школ. Это объясняется тем, что в современных условиях дети седьмого года жизни могут выступать в качестве субъектов образовательного процесса и в условиях ДОУ, и в условиях школы – учениками первого класса школы часто становятся шестилетние дети. Возрастные границы программы очерчены в рамках 6 – 7-го года жизни в связи с тем, что одной из важных особенностей программы является ее направленность на индивидуализацию процесса формирования начал нравственного сознания, которая оказывается возможной лишь с 5-летнего возраста, начиная с которого можно говорить об элементах индивидуальных его проявлений.

Применение данной программы возможно как при поступлении детей 6-го года жизни в ДОУ, так и при их переходе в старшую возрастную группу из средней группы ДОУ, работающего по любой из вышеперечисленных образовательных программ. Преемственность в данном случае не нарушается и обеспечивается максимально мягко. Преемственность в содержании работы по нравственному воспитанию детей старшего дошкольного и младшего дошкольного возраста в условиях ДОУ достигается за счет увязывания содержания программы «Чувствую! Знаю! Поступаю!» с достижениями отечественной дошкольной педагогики в области нравственного воспитания детей и установления линий преемственности с содержанием широко используемых программ дошкольного образования («Детство», «Радуга», «Программа воспитания и обучения в детском саду», «Примерная общеобразовательная программа воспитания, обучения и развития детей раннего и дошкольного возраста» и др.). Программа «Чувствую! Знаю! Поступаю!» может ненавязчиво вписаться в любую программу социального или социально-нравственного развития старших дошкольников и младших школьников. Она уточнит, дополнит и обогатит его. Работа по формированию начал нравственного сознания, начатая в старшей группе ДОУ, продолжается затем либо в подготовительной к школе группе того же ДОУ, либо в первом классе на базе того же ДОУ, либо в 1-м классе школы и охватывает весь учебный год (с сентября по май). Кроме того, материалы программы могут быть использованы и вне временных рамок учебного года.

Реализацией данной программы также обеспечивается преемственность в работе по формированию начал нравственного сознания между детским садом и 1-м классом школы. Содержание программы отражает направленность на достижение преемственности в работе по нравственному воспитанию между детским садом и школой в наиболее трудный для ребенка адаптационный период. В настоящее время возраст первоклассников – 7-й год жизни, то есть, фактически – это дошкольный возраст со всеми присущими ему особенностями. В связи с этим, в 1-м классе школы также возможно использование педагогических мероприятий, разработанных в соответствии с данной программой. Основные положения и теоретические подходы к построению данной программы «Чувствую! Знаю! Поступаю!» могут быть учтены и использова-

ны в начальной школе при определении как содержания нравственного воспитания детей в целом, так и формирования начал их нравственного сознания детей в частности.

Традиционность данной программы выражается в том, что она, учитывая достижения отечественной дошкольной педагогики в области нравственного воспитания, является программой формирования начал нравственного сознания детей на основе установления тесных связей с развитием нравственных чувств и эмоций, формированием опыта нравственного поведения воспитанников.

Новационность данной программы выражена в определении структурно-содержательных возможностей для обогащения, уточнения и обновления педагогического процесса формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни в ДОУ и начальной школе, а также попытке обнаружения возможностей для индивидуализации этого процесса. В данной программе представлено детализированное содержание работы по формированию начал нравственного сознания у детей и показаны основные пути его реализации.

Программа формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни

Название программы отражает качественную целостность структуры нравственного сознания как взаимосвязь нравственных чувств и эмоций, нравственных знаний (в виде нравственных представлений и понятий), а также нравственно-направленных действий, поступков и поведения. Поэтому работа в соответствии с данной программой предусматривает создание условий для постоянных педагогических воздействий, направленных на: уточнение и обогащение, коррекцию нравственных представлений детей; формирование моральных понятий; развитие нравственных чувств и эмоций и на их основе – отношений; организацию опыта нравственно-направленных действий и деятельности.

Таким образом, **цель данной программы:** сформировать у детей 6 – 7-го года жизни начала нравственного сознания на основе учета целостности его внутренней структуры (нравственные чувства и эмоции + нравственные представления и понятия, лежащие в основу знаний + нравственно-ценное поведение) в условиях непротиворечивого и органичного взаимодействия социализирующих и индивидуализирующих аспектов его развития посредством образовательного материала, представленного в нижеприведенной таблице № 1.

Таблица № 1

Нравственные чувства и эмоции (эмотивный компонент)					
Положительные: любовь, гордость, приязнь, долг, ответственность, жалость, стыд, совесть и др. (на основе сравнения с отрицательными: зависть, неприязнь, ненависть и др.)					
Нравственные знания (когнитивный компонент)					
Инвариантная часть				Вариативная часть	
Блок № 1 Коллективная работа со всеми детьми				Блок № 2	Блок № 3
«Добро» (Гармоничность, легкость, свет, спокойствие, созидание, доброта, любовь, радость, надежда, одобрение и др.)		«Зло» (Негармоничность, тяжесть, тьма, напряжение, тревога, разрушение, страх, боль, жестокость, уныние, тоска, осуждение и др.)		Индивидуально-дифференцированная работа с подгруппами детей (в том числе в соответствии с моделями №1, №2, №3 - см. гл. 2).	Индивидуальная работа с отдельными детьми.
Разрешения: «можно», «нужно», («должно») Оценки: «хорошо», «красиво», «нравственно» и др.		Запреты: «нельзя», «нужно» Оценки: «плохо», «некрасиво», «безнравственно» и др.			
Фундаментальные нормы	Частнобытовые нормы	Фундаментальные нормы	Частнобытовые нормы		
6-й год жизни					
1. Человеколюбие (альтруизм, гуманизм) – человеконенавистничество					
Любить людей, содействовать их благополучию, проявлять сочувствие, взаимопомощь, взаимовыручку	Проявлять любовь, заботливость по отношению к родителям, близким людям, воспитателям, учителям, друзьям, сверстникам младшим и др., сочувствовать, сопереживать и сорадоваться, бескорыстно помогать, выручать, жалеть, доставлять радость и др.	Ненавидеть людей, причинять им вред,	Намеренно обижать людей, причинять вред их здоровью, имуществу, огорчать их, доставлять неприятности, желать смерти, угрожать, не считаться с их желаниями и потребностями.		
Словарь: человеколюбие, доброта, доброжелательность, добросердечие, добросердечный, добрый, доброжелатель, ненависть, человеконенавистничество, зло, злодей и др.					

2. Взаимная поддержка, взаимовыручка, взаимопомощь – себялюбие (индивидуализм)

<p>Помогать другим людям в трудных ситуациях, поддерживать их.</p>	<p>Поддерживать словами и делами близких людей, посильно, бескорыстно помогать им, когда это необходимо; выручать друзей в беде и в затруднительных ситуациях (в играх, учебе и других делах давать друзьям советы, учить их чему-нибудь, тренировать, выполнять совместно какую-либо работу, помогать в достижении личного и коллективного успеха и др.</p>	<p>Отказываться людям в помощи, поддержке и содействии, причинять вред.</p>	<p>Считаться только с собственными интересами; не замечать затруднительного положения, в которое попал друг, близкий человек; не помогать другим, когда это необходимо или когда об этом просят; требовать от других помощи и содействия только для себя, не отвечая взаимностью; желать награды за оказанную помощь и др.</p>		
--	--	---	--	--	--

Словарь: помощь, помогать, помощник, взаимопомощь, поддержка, поддерживать, выручать, взаимовыручка, себялюбие, себялюб и др.

3. Скупость (жадность) – щедрость

<p>Быть щедрым.</p>	<p>Делиться тем, что имеешь с друзьями, с теми, кто нуждается; делать приятное другим, отдавая то, что можешь, не испытывая при этом страданий; делать близким людям и друзьям маленькие подарки; не хвалиться этим перед другими и др.</p>	<p>Быть жадным, скупым.</p>	<p>Проявлять жадность по отношению к близким людям, друзьям, нуждающимся; стремиться получать вещи, игрушки, еду и др. в избыточных количествах и только для себя лично; выпрашивать что-либо у других людей; стремиться сохранять вещи, не используя их по назначению др.</p>		
---------------------	---	-----------------------------	--	--	--

Словарь: жадность, жадный, жадина, жадничать, скупой, скупость, скупец, скупиться, щедрый, щедро, щедрость, щедроты и др.

4. Вежливость – невежливость (грубость)					
Быть вежливым, соблюдать основные правила этикета.	Вежливо вести себя по отношению ко всем взрослым и детям: вежливо разговаривать с ними, оказывать услуги, соблюдать правила культурного поведения и др.	Быть грубым, невежливым.	Задевать других людей, хамить, говорить грубо и невежливо; поступать неуважительно; не учитывать чужих желаний и потребностей; не соблюдать культурно-гигиенических правил, правил этикета и др.		
Словарь: вежливо, вежливый, вежливость, культурно, культурный, этикет, хамить, хамство, хам, грубо, грубость, грубить, грубиян, невежливо, невежливый, некультурный и др.					
5. Честность (правдивость) – лживость					
Говорить правду, быть честным	В общении с детьми и взрослыми говорить правду, быть честным в играх и любых делах, быть непримиримым ко лжи во всех ее проявлениях.	Лгать.	Говорить неправду родителям, воспитателям и учителям; быть нечестным при выполнении правил в играх и др.; быть неискренним и др.		
Словарь: честный, честно, честность, правдивый, правдиво, правдивость, правда, ложь, лживый, лживо и др.					
6. Справедливость – несправедливость					
Быть справедливым.	Справедливо разрешать споры, конфликты, признавая равные права каждого на участие в играх и других видах совместной деятельности, а так же равные права на пользование игрушками, атрибутами, пособиями и т.д. Де-	Быть несправедливым.	Не учитывать права других детей в совместных делах, играх. Нарушать правила поведения и правила игры; не делиться игрушками и пособиями с партнерами по играм; не принимать в коллективные игры и занятия кого-либо без веской причины; не делиться с друзьями тем, чем можешь поделиться;		

	литься с друзьями, родными людьми, с теми, кто нуждается тем, чем можешь поделиться и др. Справедливо оценивать собственные и чужие достижения, неудачи и т.д.		занижать и завышать личные и чужие достижения в учебе и других делах.		
--	--	--	---	--	--

Словарь: справедливый, справедливо, справедливость, несправедливый, несправедливо, несправедливость и др.

7. Скромность – нескромность (зазнайство)

Проявлять скромность в словах и поступках.	Быть скромным в отношениях со старшими по возрасту; вести себя сдержанно и достойно; добровольно подчиняться требованиям дисциплины; проявлять уважение к людям, терпимость к их незначительным недостаткам; быть критичным к своим недостаткам и заслугам.	Проявлять нескромность, зазнаваться,	Первым говорить о собственных достоинствах, хвалить себя, свои вещи и внешность, свои достижения; преувеличивать свои достоинства и заслуги, преуменьшать свои недостатки; зазнаваться перед другими детьми, отвергать их предложения дружбы, отказывать им в разумных просьбах, не прислушиваться к советам близких людей и др. не считаться с мнением окружающих;		
--	---	--------------------------------------	---	--	--

Словарь: скромный, скромно, скромность, сдержанность, сдержанный, нескромный, нескромно, нескромность, зазнайство, зазнайка, зазнаваться, хвастовство, хвастун, хвастаться, хвастать, хвалить, хвалиться, похвальба и др.

7-й год жизни

8. Бережливость (экономность) – расточительность

Быть бережливым, Заботиться о личном и обществен-	Заботиться о личных вещах, игрушках, книгах, предметах обихода; не	Быть расточительным.	Портить вещи, одежду, игрушки и книги; неаккуратно с ними обращаться, не беречь их, не		
---	--	----------------------	--	--	--

ном имуще- стве, не портить его, сберегать; продлять срок служ- бы вещей, распоря- жаться ими разумно, планировать свой бюд- жет.	портить их, бе- речь, ухаживать за ними, чтобы они дольше про- служи- ли. Сохранять вещи, которы- ми пользу ешься совмест- но с другими, поддерживать их в хорошем состоянии, обеспечивая возможность коллективного пользования и др.		ухаживать за ними, бросать, ломать, за- бывать и др.		
---	--	--	--	--	--

Словарь: бережливый, бережливо, бережливость, сберегать, беречь, экономить, экономный, экономно, расточительный, расточительно, расточительность и др.

9. Сострадание (милосердие) – бездушие

Сострадать, сочувство- вать чужому горю и не- счастьям, быть мило- сердным	Проявлять со- чувствие к лю- дям, попавшим в беду: боль- ным, обижен- ным, постра- давшим, сла- бым; добро- вольно помо- гать им словом и делом, про- являть терпи- мость к незна- чительным не- гативным по- ступкам людей.	Прояв- лять без- душие (черст- вость), жестоко- сердие.	Не замечать, что кто-то из близких людей попал в беду, у кого-то горе, кто- то из знакомых де- тей и взрослых страдает; быть рав- нодушным, эгои- стичным, думать только о себе, о своих потребностях и желаниях; отказы- вать сверстникам, младшим и старшим по возрасту в по- сильной помощи и др.		
--	---	---	--	--	--

Словарь: сострадать, сострадание, сочувствовать, сочувствие, милосердный, милосердие, милосердно, бездушие, бездушный, бездушие, чествовать, черствый, жестокосердный, холодный, равнодушный, равнодушие, эгоистичный, и др.

10. Прямотуши (открытость) – хитрость (лицемерие)

Быть от- крытым другим лю- дям, быть	Всегда прямо и откровенно го- ворить родите- лям, воспита-	Быть ли- цемер- ным, двулич-	Лгать, говорить хо- рошо о чем-то или о ком-то, если знаешь, что это плохо и на-		
---	---	---------------------------------------	---	--	--

прямодушным с людьми, которым доверяешь.	телям, близким людям, друзьям о своих мыслях, чувствах, намерениях, поступках, желаниях.	ным; вести себя несообразно словам и намерениям	оборот; оправдывать плохие, недобрые дела и поступки, несправедливость; поступать наоборот тому о чем думаешь и говоришь; хитрить и изворачиваться.		
--	--	---	---	--	--

Словарь: прямодушный, прямодушно, прямодушие, открытый, открытость, откровенность, откровенно, откровенный, хитрец, хитрить, хитрость, хитро, лукавство, лукавый, лукавить, лицемерный, лицемерить, лицемерно, лицемерие, двуличный, двуличие, двуличность и др.

11. Смелость – трусость (малодушие)

Быть смелым, храбрым.	Преодолевать свои страхи, неуверенность в успехе; стараться не бояться, не проявлять страх в трудных ситуациях; верить в свои силы и в помощь близких людей, в свой успех в делах учебы, общении. Не бояться просить о помощи, когда это необходимо и др. Борьба с грубыми нарушениями норм и правил поведения.	Проявлять трусливость, малодушие.	Бояться совершать положительные, хорошие поступки; не воздерживаться от плохих, безнравственных поступков из-за неспособности преодолеть страх перед людьми, трудностями, ссорами и т.д., проявлять трусость перед тем, что сильнее тебя и т.д.; проявлять терпимость к грубым, постоянным нарушениям норм и правил поведения.		
-----------------------	---	-----------------------------------	--	--	--

Словарь: смелый, смело, смелость, трусливый, трусливость, трусить, малодушный, малодушно, малодушие и др.

12. Смирение – строптивость (гордыня)

Проявлять смирение.	Верить в свои собственные силы, но прислушиваться к советам и рекомендациям	Быть непокорным, строптивым, про-	Проявлять неразумное упрямство, излишнюю настойчивость, когда неправ; спорить со взрослыми, проявлять		
---------------------	---	-----------------------------------	---	--	--

	взрослых; подчиняться требованиям родителей, воспитателей, учителей и всех тех, кто желает добра. Выполнять их указания и пожелания, проявляя послушание, скромность.	являть гордыню.	неуважение к людям; думать о себе только хорошо, не признавая свои ошибки, недостатки и промахи; считать, что другие знают и умеют, меньше, чем ты сам и др.		
--	---	-----------------	--	--	--

Словарь: смиренный, смиренно, смирение, покорность, покорный, строптивость, строптивый, строптиво, гордыня и др.

13. Добро – зло

Быть добрым, действовать во благо всему живому.	Проявлять доброту к взрослым, детям, животным, всему живому. Содействовать их благополучию, совершать благодеяния.	Быть злым, совершать злодеяния.	Быть злым, неприятным, опасным для людей, животных, растений, совершать злые дела и поступки, которые губят живое или наносят ему вред.		
---	--	---------------------------------	---	--	--

Словарь: добрый, добродушный, добросердечный, доброта, добро, благо, благодеяние, злой, злость, злить, злиться, зло, злодеяние и др.

Нравственное поведение (конативный компонент)

Совершать благодеяния (действия, имеющие положительное нравственное значение, оцениваемое моральным сознанием как добро)	Совершать нравственно-направленные действия, поступки, деятельность по отношению к детям и взрослым, окружающим ребенка (забота, помощь, содействие, защита и др.)	Совершать злодеяния (действия, представляющие собой преступление против требований нравственности, по-	Совершать аморальные действия, поступки (преднамеренные действия, поступки по отношению к ближайшему окружению: бить, оскорблять, грубить, унижать, мешать добиваться успеха, мстить, лгать и др.		
--	--	--	---	--	--

		ступок, являющийся моральным злом по характеру деяния и мотивам и социальным злом по своим последствиям)			
--	--	--	--	--	--

Методические рекомендации к программе «Чувствую! Знаю! Поступаю!»

Основными **средствами** формирования начал нравственного сознания в соответствии с данной программой являются следующие: образец поведения; ситуативные задачи; педагогические ситуации (в том числе ситуации морального выбора); художественная литература, анимация; игры с нравственно-ценным содержанием (сюжетно-ролевые: «Больница», «Семья» и др.; подвижные: «Хромая курица», «Колдун», «Коршун», «Оленьи упряжки» и др.; дидактические: «Почини одеяло» и др.; компьютерные: «Помоги птенчику», «Поросята и волк» и др.; драматизации и театрализованные игры: «В театре», «В кафе» и др.); нравственно-направленные занятия, уроки и др.

Содержание работы по формированию начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни может варьироваться педагогом в следующем диапазоне задач:

- расширение и обогащение диапазона нравственных представлений;
- уточнение и коррекция представлений о нормах и правилах поведения;
- формирование умения определять моральные понятия;
- формирование умения производить тонкие дифференцировки основных моральных понятий: противоположных («справедливость – несправедливость» и др.), аналогичных («бережливость – экономность» и др.) и смежных («бережливость – скупость» и др.);
- формирование представлений о связях и зависимостях в поведении и взаимоотношениях людей;
- формирование умения совершать правильный моральный выбор;
- формирование нравственно-ценной лексики, развитие способности высказывать суждения;
- развитие нравственных чувств и эмоций (любовь, приязнь, стыд, совесть, долг, гордость);
- развитие операций сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения;

- развитие способности к нравственной рефлексии;
- воспитание адекватного отношения к соблюдению или нарушению норм нравственности;
- воспитание привычек нравственно-ценного поведения.

Перечень вышеприведенных задач, на наш взгляд, не представляет для педагога трудностей в их решении. Вместе с тем такое подробно структурированное содержание образовательного материала впервые предлагается к реализации, в связи с чем некоторые задачи должны быть дополнительно детально и тщательно осмыслены и при необходимости творчески интерпретированы педагогом. Подбор практического материала для работы с детьми может осуществляться с учетом как методических ресурсов, уже имеющихся в дошкольной педагогике и педагогике начального образования (Буре Р.С., Козлова С.А., Колесникова Н.Б., Нечаева В.Г., Островская Л.Ф., Пеньевская Л.А., Сушкова И.В., Шемшурина А.И., Якобсон С.Г. и др.), так и самостоятельно разработанных педагогами ДООУ и школы. Отобранные, самостоятельно разработанные педагогом игры, упражнения, беседы и др. проводятся, а затем кладутся в основу обобщающих итоговых занятий. Содержание итоговых занятий оформляется в виде конспектов, примерная структура которых приведена ниже.

Рекомендации к планированию. В условиях ДООУ рекомендуемое время для реализации данных средств – утреннее (до начала занятий) и вечернее (2-я половина дня). Также рекомендуется проводить 1-2 обобщающих коллективных занятия в месяц в первой половине дня в формате официальной сетки занятий. В условиях 1-го класса школы, кроме всех подходящих для такой работы моментов, которые используют учитель, воспитатель, рекомендуется организация классных часов в форме «уроков добра», «добрых посиделок», «досугов доброты» и др., которые проводятся 1 раз в месяц в какой-либо постоянно традиционно отведенный для этих уроков день. Для индивидуальной работы с детьми педагог отводит определенную часть времени: а) в рамках коллективных игр, занятий, бесед с детьми, б) в структуре индивидуально-дифференцированной работы с подгруппами детей, а также проводит собственно индивидуальную работу с каждым конкретным ребенком отдельно, творчески осмысливая ее содержание и используя все подходящие для этого случаи контактирования, общения, взаимодействия и прямого обучения. Именно эта часть работы требует от педагога установления тесных содержательных связей с родителями каждого конкретного ребенка.

В этих целях с детьми рекомендуется организовывать нравственно-направленные игры, используя весь видовой диапазон - от компьютерных игр до подвижных, упражнения, этические беседы, педагогические ситуации (естественные и специально созданные), анализ произведений художественной литературы и др. Формы организации подобной работы самые разнообразные – коллективные подгрупповые, индивидуальные, на усмотрение педагога в зависимости от конкретных условий. Все они должны иметь примерно равный удельный вес (4-5 мероприятий в неделю). Примерно один раз в 2 недели целесообразна организация занятия (урока), содержание которого является своеобразным обобщением нравственно-ценного материала, который был усвоен детьми в течение недели в рамках вышеперечисленных форм педагогической работы. В основу таких занятий кладется концентрация и дифференциация образовательного материала на основе ознакомления детей с парнопротивоположными категориями нравственности.

Знакомству с каждой парой понятий рекомендуется посвятить, кроме прочего, два обобщающих занятия или урока. Одно из этих занятий посвящается формированию более узкого, частного понятия, например, «добрый человек», на основе которого, на втором занятии дети подводятся к усвоению общего фундаментального понятия «добро» через какое-либо промежуточное понятие, например, «доброжелательность». Как правило, более частное нравственное понятие (1-го уровня) является отражением какого-либо объекта («добрый человек»), а более общее понятие (2-го уровня) – отражением какого-либо явления («доброжелательность»). «Вложенность» отдельных нравственных понятий в другие, более общие, демонстрирует нижеприведенная таблица (См. таблицу № 2).

Таблица № 2

Понятия: Общие	«добро»			«зло»	
	«доброжелательность»	«милосердие»	«человеколюбие»	«бездушность»	«злодеяния»
Частные	«добрый человек»	«помощник»	«друг»	«бездушный человек»	«злодей»
Представления о	<ul style="list-style-type: none"> • добродушии, • милосердии, • взаимопомощи и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • помощи друг другу, • заботе, • поддержке и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • чуткости, • внимательности, • дружелюбии, • сопереживании и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • нечуткости, • равнодушии, • эгоистичности, • жестокосердии и т.д. 	<ul style="list-style-type: none"> • злобности, • агрессивности, • жестокости и т.д.

Аналогичным образом выстраивается содержание всех обобщающих занятий (уроков): от формирования более частного понятия – к более общему (всего за год – 26-30 занятий). Желательно, чтобы в процессе такой работы дети были подведены педагогом к некоторому осознанию значений норм нравственности не только в их частнобытовом, но и в фундаментальном смысле. (См. таблицу № 1), а также усвоению: а) тонких дифференцировок противоположности, аналогичности, смежности некоторых моральных понятий, б) относительности и абсолютности нравственных норм, в) свободы морального выбора и др. В конце года возможна организация одного праздника на тему: «Мы – добрые!», «Добро всегда и везде!», «Наши добрые дела», «Дети и родители в мире добра» и др.

Программа предусматривает реализацию содержания формирования начал нравственного сознания не только в условиях организации коллективно организованного педагогического процесса, но и с опорой на индивидуализацию этого процесса, предусматривающую, прежде всего, поддержание, развитие, культивирование индивидуального нравственного своеобразия каждого ребенка и восхищение им (например, воспитатель говорит: «Маша всегда так сочувствует обиженным, плачущим

ребятам, что это сразу помогает им почувствовать, что их любят, жалеют. Так, Машенька помогает ребятам справиться со своими обидами, неприятностями. Она никогда не оставляет без своего внимания, участия и заботы никого из тех, кому почему-то плохо, грустно – уговаривает их успокоиться, ласково гладит по плечу или по голове, сидит рядом, держит за руку, отвлекает разговорами, предлагает свои игрушки. Это очень хорошо! Маша поступает от всей души, поэтому ее можно назвать милосердной, чуткой, а ее поступки красивыми! Давайте все вместе попросим Машу оставаться такой же доброй и дальше творить добро»).

Содержание программы представлено инвариантной и вариативными составляющими, сгруппировано в соответствии с задачами формирования начал нравственного сознания у детей 6 – 7-го года жизни и распределено по трем блокам, отражающим основные направления работы с детьми (коллективная, индивидуально-дифференцированная, индивидуальная). Таким образом, все содержание программы условно делится на три части: *инвариантная* (блок № 1 – содержание формирования начал нравственного сознания, предназначенное для реализации со всеми детьми одной возрастной группы) и *вариативная* (блок № 2 – содержание формирования начал нравственного сознания, реализуемое с подгруппами детей; блок № 3 – содержание формирования начал нравственного сознания, реализуемое с отдельными детьми).

Содержание коллективной работы с детьми (**Блок № 1**) предполагает организацию игр, занятий или уроков, педагогических ситуаций, чтение и анализ художественной литературы, организацию нравственно-насыщенной трудовой деятельности и др. со всеми детьми возрастной группы. Такая работа включает в себя сообщение детям моральных сведений, определяющих общее русло работы по формированию нравственных представлений и понятий (как фундаментальных, так и частнобытовых). Эти знания являются тем «каркасом», на который в последующем будет «наноситься» дополнительная информация нравственно-ценного характера, определяющая личный «нравственный потенциал» ребенка.

Содержание индивидуально-дифференцированной работы по формированию начал нравственного сознания детей (**Блок № 2**) предполагает проведение нравственно-направленных игр, занятий, организацию педагогических ситуаций и др. с подгруппами детей (3-4 человека), в содержании нравственного сознания которых выделяются сходные (типичные) особенности (например, отсутствие каких-либо представлений, искажения в представлениях и понятиях, их неадекватность, неполнота каких-либо понятий, незнание каких-либо слов-терминов, отражающих то или иное нравственное понятие и др.). Исходным для определения содержания индивидуально-дифференцированной работы является также специфика развития (индивидуальный путь развития) у детей нравственных представлений и понятий, в зависимости от которой возможны различные варианты моделирования процесса формирования нравственных представлений и понятий (модели № 1, № 2, № 3 – см. параграф 2.1 данного учебного пособия). Например, приступая к реализации задач работы по ознакомлению с нормами человеколюбия и человеконенавистничества, воспитатель выделяет для индивидуально-дифференцированной работы подгруппы детей: 1-я – Денис Е., Влад А., Женя И., Сережа Ш. (недостаточная сформированность понятий «чело­веко­любие» – человеконенавистничество»); 2-я – Дина В., Саша Г., Влад А. (неширокий круг представлений о способах и формах проявления любви к людям); 3-я – Оксана В., Дима В., Ульяна П. (низкий уровень нравственной самооценки), а затем намечает конкретные содержание, методы и приемы работы с ними.

Индивидуальная работа с детьми представляет собой наиболее творческую составляющую деятельности педагога, так как требует от него умения диагностировать индивидуальные особенности в развитии начал нравственного сознания и строить свою работу, отбирая наиболее оптимальные для каждого ребенка содержание, средства, методы и приемы педагогической деятельности. Это делает педагогический процесс живым, избавляя его от жесткой регламентации. Незаполненный **блок № 3** программы наполняется конкретным содержанием после определения педагогом индивидуальных особенностей детей в развитии начал их нравственного сознания. То есть, определение содержания индивидуальной работы зависит от индивидуальных проявлений начал нравственного сознания, которые не соответствуют проявлениям, типичным для выделенных подгрупп детей. Эти индивидуальные проявления начал нравственного сознания могут выражаться в его индивидуальном объеме, глубине, устойчивости и адекватности моральных знаний, темпах развития, искажениях, личностном смысле и др., а также в индивидуальных нравственно-направленных предпочтениях, склонностях к определенному виду нравственно-направленных действий и деятельности и др. Например, реализуя задачи работы по формированию представлений о человеколюбии – человеконенавистничестве, воспитатель намечает детей для индивидуальной работы: 1) Оля Я.: выраженная склонность к передаче другим детям моральных сведений; 2) Катя Л.: достаточно устойчивая потребность заботиться, жалеть, сочувствовать; 3) Макс Д.: недостаточная сформированность («размытость») представлений об агрессивности и жестокости, недостаточная сформированность «нравственного словаря» и разрабатывает соответствующее содержание, методы, приемы педагогического воздействия.

Проводя индивидуальную работу, педагог сосредотачивает усилия на формировании рефлексивной составляющей нравственного сознания ребенка, позволяющей ему на основе осознания собственной уникальности и неповторимости приблизиться к осознанию неповторимости и исключительности других. Таким образом, часть содержания программы «Чувствую! Знаю! Поступаю!» (Блоки № 2 и № 3) определяется педагогом самостоятельно, позволяя ему раскрыть его творческие возможности и предоставляя условия для реализации диагностической и исследовательской функций.

Механизм организации педагогической деятельности в соответствии с данной программой в конкретной группе ДОУ (или классе школы), состоящей, например, из 20-ти детей, определяется, в первую очередь, содержанием коллективной работы (для всех детей) – (Блок № 1). При этом выделяются группы детей с типичными особенностями в содержании начал нравственного сознания (до 5-ти человек) и определяется содержание соответствующей педагогической работы с ними – (Блок № 2). Кроме того, намечаются индивидуальные траектории в работе по формированию начал нравственного сознания с каждым из детей в зависимости от индивидуальных особенностей его проявления – (Блок № 3). Увязка, переплетение, гармонизация этих трех направлений в работе позволит обеспечить продуктивное формирование начал нравственного сознания детей.

В результате обучения (в конце 7-го года жизни) ребенок может быть отнесен к одному из уровней развития начал нравственного сознания, характеризующихся следующими проявлениями:

- **Уровень выше среднего:** Имеет в структуре нравственного сознания широкий диапазон нравственных представлений, сложившихся в систему. Владеет основ-

ными (7-13) парнопротивоположными нравственными понятиями. Дает их полную (в соответствии с возрастом) характеристику. Не использует (или использует в отдельных случаях) слова-универсализмы: «плохо (плохой) – хорошо (хороший)», «добро (добрый) – зло (злой)» при характеристике нравственных понятий. Не имеет искажений в нравственном сознании. Правильно и достаточно тонко дифференцирует 4-5 близких по значению нравственных понятий. Всегда осознает социально положительную оценку нравственных качеств, действий, проявлений, поступков. Во всех случаях самоидентифицирует себя как нравственно-положительного персонажа, участника нравственной ситуации, коллизии. Всегда обнаруживает позитивно окрашенное отношение к соблюдению норм нравственности и правил поведения. Приводит многочисленные примеры (более 6-7) нравственного (безнравственного) поведения из жизни, кино, литературы и др. Ярко проявляет нравственные чувства и эмоции. Нравственно-ценные знания отличаются устойчивостью.

• **Средний уровень:** Имеет в структуре нравственного сознания достаточный диапазон отдельных нравственных представлений (по всем 13-ти блокам программы). Владеет отдельными (5-6) парнопротивоположными нравственными понятиями. Использует в отдельных случаях слова-универсализмы: «плохо (плохой) – хорошо (хороший)», «добро (добрый) – зло (злой)» при характеристике 1-2-х нравственных понятий. Дифференцирует 1-3 близких по значению нравственных понятий. В большинстве случаев осознает социально положительную оценку нравственных качеств, действий, проявлений, поступков. В подавляющем большинстве случаев обнаруживает позитивно окрашенное отношение к нормам нравственности. Приводит некоторые примеры (3-5) нравственного (безнравственного) поведения из жизни, кино, литературы и др.

• **Уровень ниже среднего:** Имеет в структуре нравственного сознания отдельные, немногочисленные нравственные представления, которые требуют уточнения и обогащения. Не владеет нравственными понятиями или имеет в структуре нравственного сознания 1-4 недостаточно осознанных. Использует для характеристики нравственных качеств, свойств, проявлений слова-универсализмы: «плохо (плохой) – хорошо (хороший)», «добро (добрый) – зло (злой)» в большинстве случаев. Не дифференцирует близкие по значению нравственные понятия. В некоторых случаях осознает социально положительную оценку нравственных качеств, действий, проявлений, поступков. Достаточно часто обнаруживает позитивно окрашенное отношение к нормам нравственности. Приводит единичные примеры (1-2) нравственного (безнравственного) поведения из жизни, кино, литературы или не приводит вообще.

Примерный план конспекта обобщающего занятия

1. Тема (название).

2. Цель.

3. Задачи:

- а) развитие нравственных чувств и эмоций;
- б) обогащение и уточнение представлений о нормах и правилах поведения, о связях и зависимостях в поведении и взаимоотношениях людей;

- в) формирование умения определять и дифференцировать основные противоположные (например, «скупость-щедрость»), аналогичные (например, «бережливость», «экономность») и смежные (например, «бережливость-жадность») моральные понятия;

- г) формирование нравственно-ценной лексики, развитие способности высказывать нравственные суждения;

- д) развитие способности совершать правильный моральный выбор;

- ж) формирование опыта проявления моральных знаний в деятельности.

4. Методы, приемы работы:

- а) коллективной;

- б) индивидуально-дифференцированной;

- в) индивидуальной

5. Оборудование.

6. Ход занятия.

Часть 1

- Активизация эмоционально-оценочной деятельности детей посредством инсценировок, драматизаций (решение ситуаций морального выбора; ситуации по схеме: жертва-обидчик-спаситель, «рассказы из жизни» и др.);

- Анализ нравственных чувств и эмоций, вызывающих и сопровождающих нравственные поступки и поведение персонажей, а также являющихся их результатом (например, на основе чувства любви проявляется милосердие, на основе стыда – справедливость; результат проявления смелости – чувство гордости за совершенный поступок и т.д.);

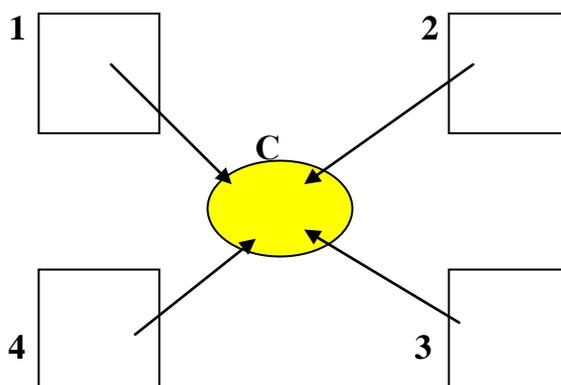
- Нравственно-направленный анализ причин и следствий поступков.

Часть 2

- Дифференцирование нравственных понятий на основе объяснений педагога.

- Вопросы и задания для индивидуальной и индивидуально-дифференцированной работы с детьми (например, работа с отдельными детьми по развитию речи, на основе учета индивидуальных особенностей их «морального языка»; смена позиции отдельных детей: например, тип «учитель» становится «партнером», тип «индифферентный» - «учителем» и др.);

- Моделирование нравственных понятий (например, раскладывание картинок на определенную тему; рисование стрелок от картинок с изображением разнообразных проявлений того или иного нравственного качества к картинке с общим содержанием и т. д.) с их последующим определением (например, «справедливость» - это ..., «честность» – это ... и др.).



С – понятие «справедливость»; представления справедливом распределении: 1 – любви и внимания; 2 – материальных ценностей; 3 – равных прав на участие в деятельности; 4 – равных обязанностях и др.

Часть 3

Чтение и анализ художественной литературы (просмотр мультфильмов, диафильмов) с соответствующим содержанием.

Часть 4

Рисование на обобщающие темы (например, «Справедливость и несправедливость» и т.п.) или организация нравственно-направленной деятельности, упражнений с нравственно-ценным содержанием (например, справедливое распределение между несколькими куклами наборов одежды, посуды, конфет; помощь няне при подготовке к обеду, и т.д.).

7. Рекомендации для родителей.

Примечание. Нижеприведенные фрагменты конспекта занятия (часть № 2) в виде сказок показывают возможности реализации задач по формированию умения дифференцировать **смежные, противоположные, аналогичные моральные понятия.**

Сказка о бережливости и скупости (автор Сушкова И.В.)

У каждого из двух светлячков, живущих в дремучем темном лесу, было по два хрустальных фонарика с разноцветными стеклами. Светлячок Женя зажигал свои фонарики каждый вечер, чтобы освещать дорогу всем жителям леса. Он берег свои фонарики – часто протирал тряпочкой хрупкие цветные стеклышки, чтобы фонарики ярче светили темной ночью. Днем он аккуратно убирал их в коробку, чтобы не разбились. Когда к Жене кто-нибудь приходил, чтобы попросить фонарик для освещения темных тропинок, то Женя всегда с радостью откликался на просьбу и давал свои фонарики.

А светлячок Жора был скупой. Он никому не позволял брать свои фонарики. Он так их берег, что даже сам никогда ими не пользовался и не доставал их из коробки.

Фонарики лежали в ней без дела и даже уже совсем запылились так, что перестали блестеть их хрустальные цветные стеклышки.

Однажды темным вечером Жора возвращался от Жени, у которого был в гостях на дне рождения. Не заметил в темноте пенек, спотыкнулся, подвернул лапку и упал. Жора закричал, стал звать на помощь. Сбежались звери и стали помогать Жоре подняться и добраться до дома. А ведь в это время в коробке под кроватью у Жоры лежали прекрасные фонарики, которые могли бы помочь быстро и легко добраться домой в темноте.

- А теперь скажите, кого из светлячков можно назвать скупцом, а кого просто бережливым?
- Кто из светлячков вам понравился больше? На кого из них вы хотели быть похожими?
- С кем из них вы хотели бы дружить?
- Как был наказан Жора за свою скупость?
- Кого люди называют скупцами?
- Что такое скупость?
- А теперь нарисуйте бережливого Женю, скупого Жору и их фонарики.

Сказка о щедрости и жадности (автор Сушкова И.В.)

Хорошо живется белкам в лесу летом. Так много вокруг разных грибов, ягод, орехов, которые можно есть самим, угощать других зверят и собирать на зиму про запас!

Бельчонок Пушистик набрал полное дупло разных вкусностей. Чего в нем только не было! И лесные орешки, и желуди, и семена, и разные сушеные ягоды! Пушистик ел их сам, а по вечерам и приглашал в гости белочку по имени Кисточка с ее бельчатами, чтобы угостить их. Кисточка была очень благодарна щедрому Пушистику – ведь она сама не могла собрать в свое дупло столько разной еды, так как нянчила маленьких бельчат и редко выбиралась из своего жилища. Когда наступила холодная, суровая зима, Пушистик охотно делился своими запасами с синицами и снегирями, которым так трудно найти корм под снегом. Птицы прилетали к дуплу бельчонка каждое утро, клевали семена и ягоды, а потом веселым свистом благодарили своего щедрого друга.

По соседству с Пушистиком жил зверь-бурундук по прозвищу Сундук. Этот бурундук Сундук только и делал все лето, что тащил в свое жилище орехи и складывал их в сундук про запас. Он никого никогда не угощал, ничем ни с кем не делился. Звери его не любили, в гости к нему не ходили и называли жадиной. Сундук-бурундук всю долгую зиму сидел в дупле один. И хотя у него было много еды, одному, без друзей ему было очень скучно коротать длинные темные вечера.

Однажды в домик бурундука постучалась птичка-клест по прозвищу Хохолок. Хохолок очень проголодался, так как елки после снегопада покрылись ледяной коркой, и до шишек ему было никак не добраться. Хохолок совсем ослабел от голода и решил попросить немного еды у Сундука. Но жадный Сундук высунул из дупла толстые щеки и сказал: «Пошел прочь, попрошайка! Ничего тебе не дам! Самому мало!».

Эти слова услышал Пушистик и крикнул: «Лети ко мне, Хохолок! Я с тобой поделюсь! Никто не должен голодать!». Хохолок обрадовался, склевал угощение и повеселел. В благодарность он спел Пушистику веселую песенку, о том, что совсем скоро наступит весна! Так подружались Хохолок с Пушистиком!

- Кто из сказочных зверей тебе нравится? Почему?
- Кого из них можно назвать щедрым? Почему?
- А кого жадным? Почему?
- А каким словом еще можно назвать бурундука?
- На кого ты хотел бы быть похожим?
- Как ведет себя щедрый человек? А как поступает жадный?
- А теперь нарисуйте две картинку с названиями «Щедрость» и «Жадность».

Сказка о бережливости и экономности (автор Сушкова И.В.)

Кот Тоша – умный, бережливый. Кошка Рыжуля тоже бережливая. В избе у Тоши и Рыжули чисто, аккуратно. Все вещи лежат по местам. Кот и кошка берегут свои вещи, заботятся о них: чистят свои шубки, просушивают их, если они намочили от снега и дождя, протирают каждый вечер свои сапожки и аккуратно ставят их в угол избе. После ужина они всегда моют посуду и аккуратно расставляют ее по полочкам. Так кот и кошка берегут свои вещи, чтобы они дольше прослужили, и не пришлось тратить деньги на покупку новых. Эти деньги еще пригодятся для разных покупок в будущем.

Тоша не только бережливый. Он еще и очень экономный. Он не тратит неразумно и сразу все деньги от продажи рыбы, которую он приносит с рыбалки. Он их экономит – тратит только часть, а другую часть из них он складывает в копилку, чтобы потом купить для всей семьи – для себя, Рыжули и котят – новый большой телевизор. Вот он, какой экономный, кот Тоша!

- Тебе нравится Пушистик? Почему? А Рыжуля?
- Кого из них можно назвать бережливым? А кого экономным?
- Что это значит – экономить?
- А что такое «бережливость»?
- Чем похожи бережливые и экономные люди?
- А теперь составьте рассказ о том, кто в вашей семье лучше всех умеет экономить.

Примерный список рекомендуемой художественной литературы

Человеколюбие (альтруизм, гуманизм) – человеконенавистничество

- Катаев В. Цветик-семицветик;
- Зеленая Р., Иванов С. Рассказ взрослого человека;
- Осеева В. Отомстила;
- Житков Б. Борода; Дым; Как тонул один мальчик; На льдине; Почта; Пожар; Обвал; Наводнение;

- Куприн А. Слон;
- Пермяк Е. Надежный человек;
- Баруздин С. Морской кортик.

Взаимная поддержка, взаимовыручка, взаимопомощь – себялюбие (индивидуализм)

- Толстой Л. Рассказы для маленьких детей;
- Неверов А. Жучка; Коллектив;
- Баруздин С. Морской кортик;
- Зимовье. Русская народная сказка;
- Берг Л. Рассказы о маленьком автомобильчике.

Скупость (жадность) – щедрость

- Ушинский К. Вместе тесно, а врозь скучно;
- Андерсен Г.-Х. Дюймовочка;
- Осеева В. Три товарища;
- Чьи руки краше. Сказка народов Индии;
- Ворон на дереве. Вьетнамская народная сказка.

Вежливость (тактичность) – грубость

- Осеева В. Волшебное слово;
- Зеленая Р., Иванов С. В каменном веке; Ха-ха-ха!; Взрослые; Осторожнее, локти!; Кастрюля;
- Привередница. Русская народная сказка;
- Ладоницков Г. Дикарь в лесу.

Честность (правдивость) – лживость

- Братья Гримм. Заяц и еж;
- Толстой Л. Мальчик играл...; Мальчик стерег овец ...;
- Ушинский К. Страшная коза;
- Осеева В. Почему?;
- Даль В. Ворона.

Справедливость – несправедливость

- Осеева В. Печенье;
- Погорельский А. Черная курица или, Подземные жители;
- Аксаков С. Аленький цветочек;
- Заходер Б. Лисицын суд.

Скромность – нескромность (зазнайство, хвастовство)

- Братья. Корейская сказка;
- Зеленая Р. Иванов С. Опасная парочка;
- Как осел петь перестал. Итальянская сказка;
- Гаршин В. Лягушка-путешественница;
- Толстой Л. Павлин; Павлин и журавль;
- Маршак С. Рассказ о неизвестном герое.

Бережливость (экономность) – расточительность

- Успенский Э. Трое из Простоквашино;
- Медведев В. Сберегательная кошка;
- Михалков С. Булка.

Прямодушие (открытость) – хитрость (лицемерие)

- Волк и семеро козлят;
- Два жадных медвежонка. Венгерская сказка;
- Перро Ш. Красная Шапочка;
- Баруздин С. Лиса.

Смелость – трусость (малодушие)

- Житков Б. Храбрый утенок;
- Ушинский К. Орел и кошка;
- Толстой Л. Саша был трус...; Котенок;
- Большое путешествие маленького мышонка. Сказка народов Аляски;
- У страха глаза велики. Русская народная сказка.

Сострадание (милосердие) – бездушие

- Пришвин М. Глоток молока;
- Гюго В. Козетта;
- Сутеев В. Под грибом;
- Чарушин Е. Про зайчат;
- Зеленая Р., Иванов С. Ворона;
- Гарин-Михайловский Н. Тема и жучка;
- Неверов А. Жучка;
- Короленко В. Дети подземелья (глава «Кукла»).

Смирение – строптивость (гордыня)

- Морозко. Русская народная сказка;
- Перро Ш. Золушка;
- Пушкин А. Сказка о рыбаке и рыбке;
- Яниковская. Е. Я хожу в детский сад;
- Зеленая Р., Иванов С. Ну и пускай.

Добро-зло

- Ушинский К. Худо тому, кто добра не делает никому;
- Осеева В. Хорошее; На катке; Плохо;
- Толстой Л. Старик сажал яблони...; Птичка; Солдат; Собака и вор; Белка и волк; Сколько людей?
- Неверов А. Детский дом; Коллектив;
- Охотник и змея. Удмуртская народная сказка;
- Барто А. Жарко;
- Емельянов Б. Мамино горе;
- Андреев Л. Кусака;
- Романовский С. Желуди.

СОДЕРЖАНИЕ

Глава 1. Теоретические основы формирования начал нравственного сознания детей	3
1.1. Дефиниция «нравственное сознание» и ее взаимосвязь с комплексом категорий этики	3
1.2. Особенности нравственного развития в периоде старшего дошкольного детства	20
1.3. Исследования проблемы формирования начал нравственного сознания детей 6 – 7-го года жизни в отечественной психолого-педагогической науке	26
Глава 2. Педагогические условия формирования начал нравственного сознания у детей старшего дошкольного возраста	49
2.1. Совершенствование содержания и организации современного процесса формирования начал нравственного сознания детей	49
2.2. Социализирующие и индивидуализирующие аспекты формирования начал нравственного сознания детей	75
2.3. Педагогическое обеспечение взаимосвязи формирования начал нравственного сознания детей и их интеллектуального, эмоционального и эстетического развития	90
2.4. Методы и приемы формирования начал нравственного сознания дошкольников	111
2.5. Нравственный выбор: педагогическое регулирование в старшем дошкольном детстве	124
Список литературы	135
Приложения	144

Учебное издание

Ирина Викторовна Сушкова

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
НАЧАЛ ПРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ
У ДЕТЕЙ 6 – 7-ГО ГОДА ЖИЗНИ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ
44.03.01 «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
и 44.03.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Технический редактор – Г.Н. Бурганская
Техническое исполнение – В.М. Гришин
Книга печатается в авторской редакции

Лицензия на издательскую деятельность
ИД № 06146. Дата выдачи 26.10.01.
Формат 60 x 84 /16. Гарнитура Times. Печать трафаретная
Печ.л. 11,3 Уч.-изд.л. 10,5
Тираж 300 экз. (1-й завод 1-35 экз.). Заказ 133

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1