

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР СЕМЬИ И ДЕТСТВА

На правах рукописи

04.9.30 010404'

ЗОЛОТАРЕВА Елена Константиновна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКОМ-ДОШКОЛЬНИКОМ
НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ ПОСТУПКА**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Специальность 13.00.01 - Теория и история педагогики

*Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор Т.А. РЕПИНА*

Москва - 1993

СО Д Е Р Ж А Н И Е

ВЕДЕНИЕ	3
Глава I. ПРОБЛЕМА, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	
1.1. Теоретико-методологические основы разработки социально-обоснованном модели осознания нравственной ценности поступка и путей её формирования у детей дошкольного возраста	8
1.2. Осознание ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка как психолого-педагогическая проблема.....	18
1.3. Предмет, гипотеза, задачи, методы и организация исследования.....	30
Глава 2 СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В ЦЕЛЯХ ОВЛАДЕНИЯ ДЕТЬМИ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ СОЦИАЛЬНО-ОБОСНОВАННЫМ СПОСОБОМ ОСОЗНАНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ ПОСТУПКА	
2.1. Уровень осознания детьми-дошкольниками нравственной ценности взаимодействия с окружающими при использовании традиционной методики воспитания	35
2.2. Особенности построения и организации усвоения старшими дошкольниками содержания экспериментальной программы	46
2.3. Результаты формирующего эксперимента	59
2.3.1. Анализ развития осознания детьми-дошкольниками нравственной ценности поступка в условиях применения экспериментальной педагогической системы.....	60
2.3.2. Взаимосвязь осознания поступка по всеобщим моральным критериям ценностной сферой личности старших дошкольников.....	78
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	86
БИБЛИОГРАФИЯ.....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность изучения возможностей педагогического воздействия на осознание ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка определяется тем значением, которое в современных условиях общественной жизни приобретает умение человека владеть своим поведением и психикой. В настоящее время остро ставится вопрос о воспитании творческой личности, которая могла бы ориентироваться в сложных противоречивых явлениях, происходящих в действительности, обладающей внутренней свободой в принятии решения о том или ином поступке и способной нести личную ответственность за его последствия.

Безусловно, в дошкольном возрасте ребенок часто в своем поведении действует импульсивно, не рассуждая. В то же время, нельзя отрицать важность выработки его возможности самостоятельно обдумывать свои цели и намерения, распознавать их нравственную ценность и совершать осознанный выбор морально-приемлемых вариантов поведения по отношению к окружающим людям, живой природе и т.д.

В современных работах по нравственному воспитанию дошкольников в качестве самостоятельной линии не выделяется изучение педагогических условий осознания ребенком нравственной ценности поступка, хотя нельзя утверждать, что авторы не уделяют внимания этой проблеме. Вместе с тем, многие педагоги исходят из так называемого этико-нормативного подхода, согласно которому нравственное воспитание сводится к усвоению ребенком конкретных норм, эталонов и образцов действий, включая осознание, как следствие прямого и непосредственного результата воспитывающих и обучающих воздействия. При таком подходе остаются не „задействованными" внутренние факторы — собственная инициативная деятельность ребенка по усвоению нравственных ценностей, в ходе которой, исходя из культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, только и может происходить развитие таких свойств личности дошкольника, которыми он был бы в силах самостоятельно и осознанно реагировать на установленные моральные требования. Целенаправленное формирование осознания ребенком собственных поступков представляется нам эффективным путем „подключения" к внешним условиям воспитания процессов внутренней деятельности, обеспечивающей дошкольнику возможность самостоятельно „прийти" к усвоению нравственных истин. Добытые в ходе этой сложной, внутренней работы, прделываемой ребенком, знания о нравственной ценности действий и намерений выступают результатом его собственных рассуждений и переживаний. В этих условиях на передний план воспитания выходит не нормосообразность нравственного поведения, а формирование нравственных обобщений и доступного дошкольнику осознания поступка, с опорой на общечеловеческие нравственные ориентиры.

Существенным признаком нравственно ценного действия по отношению к окружающим выступает его направленность на достижение благоприятного состояния последних, с помощью средств, удовлетворяющих, вместе с тем, личные потребности инициатора поведения в самоуважении, самоосуществлении, самоутверждении и т.д. (А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий и др.). Отсюда осознание нравственной ценности поступка предполагает развертывание определенной мыслительно-эмоциональной деятельности сознания и самосознания. К примеру, размышляя о целях поведения по отношению к сверстнику в проблемной ситуации, ребенок как бы общается с самим собой в поисках ответа на вопросы: "Если поступлю так или иначе, то что почувствует мой товарищ, будет ли ему приятно, хорошо или наоборот и что почувствую я сам от такого поступка?" Таким образом, происходит соотнесение и уравнивание эмоционально предвосхищаемых последствий анализируемых вариантов поведения для субъектов взаимодействия.

Разумеется, нельзя дать гарантию, что после подобной внутренней работы ребенок-дошкольник сделает нравственный выбор, поскольку она не может обеспечить в полном смысле слова формирование мотивации и необходимых для осуществления нравственного выбора волевых усилий. Вместе с тем, главное значение развертываемой модели рассуждения, как мы полагаем, заключается в том, что она помогает формированию способности ребенка смотреть на свои действия глазами другого, приучает его, в меру возможностей, контролировать и регулировать свое поведение с учетом требований социального образца.

Использование рассматриваемой модели рассуждения при решении конфликтных задач из сферы взаимодействия с окружающими требует от ребенка ряда специфических умений, в частности: а) предвидеть возможные альтернативы поведения в данных конкретных условиях; б) эмоционально предвосхищать их возможный эффект для партнера; в) предвидеть собственные внутренние переживания как предполагаемого инициатора соответствующего поступка; г) давать оценку намечаемому поступку по общепризнанным моральным критериям; д) связывать ожидаемую оценку поступка и отношение к нему с обликом собственного "я" и эмоциональным отношением к нему и др. Все перечисленные умения в педагогическом процессе воспитания могут, как мы полагаем, выступить в качестве приемов (обобщенных способов) деятельности осознания нравственной ценности развертываемого в воображении или поступка. Однако современная методика нравственного воспитания не обеспечивает должного уровня их усвоения. В существующих условиях становление и развитие осознания нравственного аспекта поведения не могут быть подвергнуты управлению и рациональному с педагогической точки зрения регулированию, как мы полагаем потому, что, по существу, в теории и практике нравственного воспитания отсутствует системный анализ рассматриваемых явлений"

Таким образом, актуальность изучения педагогических условий осознания нравственной ценности поступка ребенком-дошкольником обусловлена необходимостью разработки проблем формирования творческой нравственной личности.

Объектом исследования являются представления детей 5-6 лет о нравственной ценности поступков по отношению к окружающим.

Предметом исследования выступают закономерности развития осознания нравственной ценности поступка.

Цель исследования — раскрытие психолого-педагогических условий, обеспечивающих осознание ребенком дошкольником нравственной ценности поступка с опорой на общечеловеческие моральные ориентиры.

Задачи исследования:

1) установить структурные особенности осознания нравственной ценности поступка, механизм этого процесса;

2) определить оптимальные пути, способы и средства педагогического воздействия, обеспечивающие осознание ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка по отношению к окружающим;

3) изучить связь осознания нравственной ценности поступка

с ценностной сферой личности старшего дошкольника. Гипотеза исследования:

1. Эффективным путем усвоения нравственного опыта в сфере взаимодействия ребенка-дошкольника с окружающими является формирование нравственных обобщений и действий самостоятельного осознания нравственной ценности поступка в специально организованной педагогом деятельности детей.

2. Осознание нравственной ценности поступка положительно влияет на нравственную направленность ценностных ориентаций личности ребенка старшего дошкольного возраста.

Данные гипотезы проверялись в исследовании, которое проводилось в период с 1986 по 1991 гг. Опытная работа была осуществлена в 2-х экспериментальных (городской и сельской) и контрольной группах дошкольных учреждений № 42 и 26 города Бэлць, а также с. Нишкань Кэушенского района Молдовы, охватывающих 67 детей,

В исследование вошли материалы изучения осознания нравственной ценности поведения дошкольниками разных возрастных групп (средней, старшей, подготовительной), полученные в ходе совместной работы со студентами педагогического вуза и слушателями курсов повышения квалификации дошкольных работников. Всего принимало участие в экспериментах более 1000 детей.

Научная новизна исследования. В работе представлен новый подход к нравственному воспитанию дошкольников, главный акцент в котором делается на осознание нравственной

ценности поступка с опорой на общественно выработанные нравственные ориентиры. Важным аспектом данного подхода является обеспечение усвоения нравственности в ненавязанной ребенку его собственной инициативной деятельности.

Разработан системный подход к пониманию осознания детьми-дошкольниками нравственной ценности поступка, определена структура этого процесса, конкретизировано содержание его элементов.

Теоретическое значение исследования. Полученные данные о возможности развития осознания нравственной ценности поступка под влиянием специально направленных педагогических воздействий являются важными для разработки проблемы обучения и нравственного развития детей-дошкольников, обучения и формирования творческих способностей ребенка, а также диагностики нравственной воспитанности дошкольников в сфере их взаимодействия с окружающими.

Практическое значение исследования. Разработанная педагогическая система, включающая содержание и методику развития осознания нравственной ценности поступка в их взаимосвязи, а также критерии контроля и коррекции воспитателем хода его развития, апробированная на детях большого числа дошкольных учреждений, позволяет применять её в целях нравственного воспитания и развития старших дошкольников.

Использованные в исследовании методики контрольных опытов могут быть применены педагогам или практическим психологом в целях диагностики уровня развития осознания нравственного аспекта поведения и нравственной направленности ценностных ориентаций воспитанников.

Положения, выносимые на защиту

1. Возможна активизация осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка с помощью специальных заданий. Эти задания включают формирование и использование социально-обоснованной модели (схемы; рассуждения при решении задач, требующих осуществления нравственного выбора, а также при оценивании ребенком поступков других и своих по отношению к окружающим).

2. Развитие осознания нравственной ценности поступка с ориентированной на общечеловеческий идеал положительно влияет на гуманистическую направленность ценностных ориентации личности старших дошкольников в сфере взаимодействия с окружающими.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечена применением методик, отвечающих задачам исследования, результаты которых взаимодополняют друг друга; системным содержательным рассмотрением особенностей развития процесса осознания у детей; качественным и количественным анализом полученных данных, а также большой выборкой испытуемых.

Апробация исследования. Основные положения работы и её результаты апробировались:

1) в публикациях по теме исследования; 2) на ежегодных научных конференциях преподавателей Бельского пединститута и других педагогических вузов Молдовы;

3) в курсах лекций и спецсеминаров, проведенных со студентами факультета дошкольной педагогики и психологии БГПИ им. А. Руссо и слушателями курсов повышения квалификации воспитателей;

4) в курсовых и дипломных работах студентов, выполненных под нашим руководством на различных выборках испытуемых; 5) в докладах, сделанных на городских и республиканских научно-практических конференциях дошкольных работников гг. Бэлць, Кишинев, на семинарах-практикумах работников дошкольных учреждений Фэ-лештского, Глодянского, Сорокского, Слободзейского, Вулкэнешт-ского, Тараклийского, Комратского, Кагульского, Дрокиевского районов Молдовы, а также гг. Николаева и Винницы Украины.

Глава I. ПРОБЛЕМ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Теоретико-методологические основы разработки социально-обоснованной модели осознания нравственной ценности поступка и путей её формирования у детей дошкольного возраста

Анализ данных философско-психологической науки позволил выделить положения, имеющие методологическое значение для нашего исследования. В частности, мы основывались на идее о том, что моральные действия (поступки) по отношению к окружающим зиждется на законе согласия и равновесия между их ценностью (значением) для другого и ценностью (значением) для удовлетворения определенных личных потребностей субъекта: в самоуважении, самоосуществлении, самоутверждении и др.

Согласно положениям этики моральные действия тем и отличаются от чисто технических, что предполагают не достижение каких-либо прагматических целей субъекта, а направлены, в первую очередь, на личностную сферу другого человека (А. А. Гусейнов [41]; [42] , О.Г. Дробницкий [52] и др.). При этом, однако, имеется в виду не вознесение других над собой, не возвышение себя над другими, а гармонизация, уравнивание своих и чужих интересов — забота о себе, как о других, о других, как о себе, уважение достоинства окружающих не меньше, чем своего [41] ; [12] .

Аристотель назвал такое поведение человека „просвещенным эгоизмом“, а современный писатель, социолог Юрий Рюриков " эгоальтруизмом" , выполняющим функцию главного внутреннего двигателя человека, основы основ всей человеческой природы; (129).

Что принесет человеку благородное поведение в адрес окружающих? Большое удовлетворение, он сможет гордиться собой. Как пишет французский просветитель М. Монтень, — "Награда, которая всегда следует за каждым добрым делом и даже за всякой добродетельной мыслью... заключается в чувстве удовлетворения, доставляемого нам чистой совестью, сознанием, что мы поступили хорошо" ([95, 151]).

Этим мыслям созвучно мнение авторов современных философско-психологических работ, утверждающих, что в области нравственности награды и возмездия лежат в самосознании индивида (149).

Таким образом, можно сделать вывод, что подлинная нравственность в сфере взаимодействия с окружающими заключается в том, что человек проявляет благородство по отношению к другому лицу не с целью достижения для себя какой-то выгоды (материальной или нематериальной), а потому, что заранее осознает, что его поступок порадует последнего, сделает ему приятное, облегчит трудное положение, в которое он попал, что необходимо требует ориентировки на состояние этого другого, на его радости и печали. Действие, поступок, рождаемые

этой мотивацией, воспринимается, вместе с тем, как источник благоприятных переживаний, связанных с гордостью и личным достоинством субъекта, что требует углубления в его собственные внутренние переживания.

Аналогичным образом разворачивается и осмысление отрицательной альтернативы поведения в конкретной проблемной ситуации. Человек эмоционально предвосхищает неблагоприятные последствия своих действий для их адресата, предвидя заранее и обусловленные ими собственные переживания неловкости, стыда, неудовлетворенности собой, что может побудить его отказаться от осуществления первоначальных замыслов.

Выше изложенное дало нам возможность полагать, что гармонизация (уравновешивание) связи собственного душевного состояния субъекта с эмоционально предвосхищаемым резонансом поступка для другого отражает существенную основу общечеловеческого идеала нравственного взаимодействия с окружающим. Отсюда, как можно предположить, задача воспитания заключается в том, чтобы органически подвести ребенка-дошкольника к первоначальному осознанию и самоосознанию нравственной ценности поступков и самостоятельному принятию решения о целях поведения в адрес окружающих с ориентировкой на названные существенные особенности социального образца.

Важными исходными положениями для нас были утверждения ученых о существовании взаимосвязи основных компонентов усваиваемого человеком социально-исторического опыта, о становлении и развитии сознания личности в диалектическом единстве знаний, деятельности и отношений при ведущей роли знаний, так как благодаря вооружению ими человек становится субъектом деятельности.

Согласно теории культурно-исторического развития и принципу единства сознания и деятельности (Б. Г. Ананьев [2], [3], Л. С. Выготский [32], А. В. Запорожец [62], А. Н. Леонтьев [85], [86], Н. Н. Поддъяков [114], С. Л. Рубинштейн [125], [126], Д. Б. Элько-нин [157] и др.) психическое развитие, сознание личности складывается при освоении общественно выработанного сознания, социального опыта в формирующихся у человека видах деятельности при ведущей роли обучения и воспитания (П.П. Блонский [II], Л.С. Выготский [31]). Основные компоненты этого социального опыта: знания о действительности, самом человеке и способах его деятельности, опыт осуществления исторически сложившихся способов деятельности, опыт способов поведения и эмоционального отношения к миру — взаимосвязаны [3], [17], [31], [52], [76], [87], [99], [124] и др.

Эти положения позволили выделить основные направления воспитательной деятельности в целях осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка через овладение: знаниями о нравственной сущности поведения по отношению к окружающим, об общественно-выработанном способе его осмысления; самой деятельностью по распознаванию этой сущности;

опытом эмоционально-оценочного отношения к поступкам и к способам их осмысления по моральным критериям.

Поиск путей эффективного педагогического регулирования интерпретацией детьми-дошкольниками морального достоинства взаимодействия с окружающими требует исследования психологического механизма — той психической реальности, обеспечивающей фактическое осознание морального действия с ориентировкой на общечеловеческий идеал.

Понятие "моральное действие" (поступок) определяется в современной литературе по этике как "акт, приведший к определенному общественно значимому результату (деянию), обладающий положительным или отрицательным моральным достоинством (ценностью), который можно подвергнуть нравственной оценке и за совершение которого человека можно считать ответственным (ответственность)" ([133, 68]). В содержательной характеристике данного понятия выделяют: "цель, осуществлению которой оно подчинено; использование имеющихся в наличии средств (цели и средства); волевые усилия и преодоление препятствий; достижение того результата, который предполагается самим характером действия; наконец последствия, к которым привело действие в результате его взаимодействия с внешними обстоятельствами (Там же, с. 68).

Предположение о том, что осознание нравственной ценности поступка представляет воссоздание в умственном плане его структурных элементов и данные современных исследований о структуре деятельности человека при решении задач [69], [82], [151] и др. позволили нам вычлнить ряд компонентов этого процесса.

1. Осмысление условий проблемной ситуации, сопоставление эмоционально предвосхищаемого резонанса предполагаемых решений для объекта взаимодействия с собственными желаниями, стремлениями субъекта и выявление противоречия (осознание нравственной проблемы).

2. Поиск наиболее предпочтительного с точки зрения внутренне осознаваемых существенных требований социального образца варианта (осознание социально-объективной цели, одновременно понимаемой и как мотив будущего поступка).

3. Проектирование адекватных цели способов и средств поведения, согласование программы и характера способов действия и операций с идеально представленной целью и результатом воображаемого поступка.

4. Формулирование окончательного суждения о моральной ценности проектируемого действия, в которой будет зафиксирован конечный результат — удовлетворение объективных интересов другого и связанное с этим переживание удовлетворения самим автором поведения.

Выделенные компоненты процесса нравственного осознания поступка при решении проблемной нравственной задачи позволяет представить его содержательную характеристику

примерно следующим образом.

Результатом деятельности осознания выступает зарождение нового знания об оптимально-нравственном варианте решения задачи, реализация которого может привести к снятию противоречия (несоответствия) между предполагаемым резонансом воображаемого поступка для его адресата и для самого его автора. Восприятие, понимание и принятие к решению нравственной задачи обуславливает сознательную постановку субъектом цели осмысления сравниваемых альтернатив решения с опорой на внутренне осознаваемые существенные критерии социального образца и актуализацию мотива (чтобы найти оптимальное решение). Осознанная цель в свою очередь определяет выбор способов деятельности по её реализации (интеллектуальных, волевых, эмоциональных), обеспечивающих возможность достижения заранее намеченного результата — осознания морально приемлемого варианта решения. В течение всего времени развертывания процесса осознания осуществляется контроль за соответствием средств намеченной цели, с учетом возможных непредвиденных обстоятельств вносятся необходимые коррективы.

Вычлененные некоторые связи, функционирующие между элементами процесса осознания, а также данные научной литературы дают основание полагать, что наиболее устойчивой является связь между осознанием цели, мотива и проектируемых средств реализации осознания воображаемого поступка. Её можно назвать закономерной, всеобщей, так как она проявляется при осмыслении всех известных нам типичных проблемных ситуаций взаимодействия людей, любых поведенческих действий, направленных на другого человека. Без учета содержательных характеристик этой связи невозможно успешное развертывание поиска и нахождение оптимального решения проблемных задач из области взаимодействия с окружающими. Актуализация связи между целью, мотивом и средствами реализации действия в конкретных условиях воплощает в себе не только все элементы единичного акта взаимодействия, но и специфические особенности социально заданного образца поведения, требующего относиться к потребностям, интересам другого с той же меркой, что и к своим личным.

Приведенный анализ дает возможность представлять наиболее полно и точно модель внутренне-внешней деятельности по осознанию моральной ценности поведенческого действия с опорой на существенные признаки социально-значимого эталона. Он открывает возможности не только для констатации целостной структуры этой деятельности, охватывающей осознание цели, мотива, способов действия, способов регулирования действия и контроля результативности, но и представления его в движении, в изменении, то есть диалектически.

Каждый из выделенных компонентов выступает по отношению к целостному акту осознания поступка не как отдельное слагаемое суммы, но как взаимообусловленные элемент и система, определенная иерархия субъективных и объективных факторов, выявляющих стратегию

осознанного поиска оптимального варианта решения конкретной задачи и ориентирующих его. Выпадение хотя бы одного из компонентов данного процесса ставило бы под угрозу развертывание акта осознания нравственного достоинства поступка вообще. Поэтому при анализе структуры процесса осознания моральной основы поступка говорится не о совокупности, а о системе взаимосвязанных компонентов, придерживаясь при этом трактовки данного понятия в современной литературе ([131, 63]).

В ходе процесса осознания формируется эмоционально-познавательный образ морального действия, который в отличие от чисто рассудочных представлений и понятий, где отражается объективное значение явлений в их независимых от субъекта связях, их взаимоотношениях, отражает значение действия в его отношении к индивиду, к его потребностям и интересам (35).

В таком образе будут выделены признаки, репрезентирующие ребенку ту ценность, тот смысл, который для него имеют рассматриваемые варианты поведения в данных конкретных условиях. Возникают обобщенные представления, которые в каждом отдельном случае взаимодействия ребенка с окружающими наполняются конкретным содержанием о социально-объективной целесообразности тех или иных проявлений, о социально-должном образце поведения как продукте сопоставления и уравнивания по смыслу предполагаемого резонанса действия для внутреннего самочувствия общающихся. Возникающая в детском сознании внешняя картина проблемной ситуации как бы сливается в единое целое с внутренней картиной тех изменений, которые вызывает у ребенка данная ситуация, возможные в ней варианты поведения. В результате создается эмоционально окрашенное и благодаря этому обладающее побудительной силой поле отражения осознаваемой ценности предполагаемого поступка. способное обеспечить регулирующее влияние на направленность и динамику последующей практической деятельности ребенка.

Однако это влияние не прямое, а опосредованное внутренней психической деятельностью, развертывающейся в поле образа, в поле эмоционально-познавательного отражения ситуации взаимодействия с окружающей действительностью.

Следовательно, формируемые в ходе осознания поведения в конкретных условиях этические представления выступают не как абстрактный формальный результат осмысления ребенком нравственной стороны поступка, образ нерасчлененный, слитный, а как процесс их формирования, модель, программа тех действий, которые они предписывают для практической реализации общественно значимого эталона нравственного поведения.

Тем самым самостоятельно вырабатываемые ребенком суждения о нравственной ценности поступка позволяют ему познать объективно социальное значение рекомендуемых взрослыми форм поведения и сами выступают в качестве общих норм, эталонов, намечающих линию поведения в конкретных условиях.

Этим, по нашему мнению, они отличаются от этических эталонов, упомянутых в других работах С[156] ; [159]), где последние задаются не как существенные основания всеобщих категорий добра и зла, а в более конкретной форме — художественных образов двух персонажей, связанных антагонистическими отношениями (например, Буратино и Карабаса).

На основании выше сказанного рабочее определение понятия «обобщенные представления» дошкольника о нравственной ценности взаимодействия с окружающими — это сформированный у него мысленный образ социально ожидаемого, и, вместе с тем, личностно одобряемого поведения, который, с одной стороны, служит ему критерием субъективной оценки действий других и своих, с другой — является стимулом к самосовершенствованию его личности.

Важно, однако, подчеркнуть, что построение абстрактной модели осознания моральной ценности единичного действия является лишь попыткой рассмотрения структуры и содержания этой деятельности в чисто прикладном аспекте нормативной логики.

В то же время, при всем многообразии способов проникновения в нравственную суть развертываемого в умственном плане действия структура процесса его осознания остается до известных пределов неизменной. Главное, что предопределяет эту структуру — логика рассуждения, направляющая мыслительную деятельность на выявление степени значимости анализируемого действия для его автора через предвидение его последствий для удовлетворения объективно значимых потребностей другого в данных конкретных условиях.

Ребенок "вынужден" сопоставлять ценность предполагаемого действия для другого с его ценностью для самого себя» то есть уравнивать ценности, устанавливать между ними соответствие. Это позволяет ему „обнаружить" нравственную проблему, противоречие между интересами другого и собственными интересами. Данное противоречие и есть то основное противоречие, которое, как представляется, выступает в процессе осознания поведения источником, условием, средством и движущей силой развития самосознания ребенка, его нравственного . аспекта ибо поиск его разрешения требует воссоздания существенных признаков социально должного образца человеческого взаимодействия в конкретной жизненной ситуации. Когда ребенок обнаруживает противоречие и принимает его к решению, то актуализируется связь преобразования собственного „я" с помощью средств, удовлетворяющих объективные потребности другого и, вместе с тем, и собственные потребности. В результате становится возможным самостоятельное постижение ребенком подлинного нравственного смысла сравниваемых альтернатив поведения и осуществление правильного мысленного выбора. При этом имеется в виду то, что не сама логика (схема) обеспечивает правильное понимание значения тех или иных вариантов поведения, а тот мыслительный процесс, который, нося продуктивный характер, мобилизует к действию и организует сознание, помогает актуализации тех

психических структур, которые делают возможным проникновение ребенка в существенную основу нравственного аспекта поступка. Инструмент, прием, который организует и планирует поисковую деятельность сознания — логика рассуждения — характеризуется однако известной ограниченностью, так как позволяет фиксировать и анализировать лишь вербализованные, осознанные компоненты мыслительной деятельности.

Изложенное позволяет считать характер и структуру деятельности осознания научно-обоснованным методом подхода к интерпретации морального достоинства поступка, а развертываемую при этом модель осмысления — в качестве простейшей клеточки, доступной для познания ребенком нравственной сути проявлений в адрес окружающих и выработки смысловой установки на реализацию моральных целей.

Обобщая с позиции положений системного подхода имеющийся в литературе эмпирический и теоретический материал об осознании нравственной ценности действий, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, психологический механизм процесса осознания как интегративное образование включает в себя три тесно связанные подсистемы, различающиеся по своим функциям: познавательную (когнитивную), реализующую накопление и систематизацию социально-значимых нравственно-психологических знаний о поступке, о способе его осмысления, необходимых для осуществления осознания*» волевою (регулятивную), обеспечивающую фактическую реализацию осознания конкретного действия, контроль за её развертыванием и эмоциональную (аффективную), создающую мотивацию, побуждение к осмыслению предполагаемых вариантов решения нравственной задачи по существенным моральным критериям.

Отсюда, одной из задач нашей работы является определение характера взаимосвязей между указанными подсистемами психологического механизма процесса осознания, а также выделение разных измерений каждой из этих подсистем и их соотнесение.

Во-вторых, исходя из общепсихологического положения об отражательной природе психики как наиболее фундаментальной её характеристики (88), следует заключить что среди трех указанных подсистем познавательная играет ведущую роль. Так, знания о благоприятном и неблагоприятном резонансе воображаемых действий для субъектов взаимодействия связаны о чувствами. Знания о возможных вариантах поведения в данных конкретных условиях, о способах их практической реализации, о возможных трудностях, связанных с выбором того или иного решения, и средствах их преодоления неразрывны от волевой регуляции процесса осознания. Таким образом, познавательная подсистема связана с эмоциональной и волевой.

Рассматривая связи между этими подсистемами генетически, реализуя принцип изучения психического в развитии, предположили, что целенаправленное влияние на осознание

нравственной ценности поступка возможно при условии правильного воздействия на её когнитивный, центральный элемент.

При попытке определения некоторых измерений (проявлений) каждой из указанных подсистем осознания поступка по моральным критериям опирались на те теоретические представления, которые положены в его основе.

Так, исходя из сущности социально признанного образца поведения, познавательная (или когнитивная) подсистема процесса осознания определяется наш как совокупность взаимосвязанных и осознанных системных знаний о нравственном достоинстве поступков (в виде общего нравственного понятия), о последствиях анализируемого действия для внутреннего самочувствия общающихся, о социально-обоснованном способе (логике) осмысления и практической реализации поступка, о нравственном аспекте отдельных структурных элементов поступка.

Следует отметить, что эти показатели не рядоположены. Так общее понятие о моральном достоинстве поступка и все остальные виды знаний относятся к разным уровням обобщенности. Оно интегрирует диалектически слитые между собой два момента: познавательное отношение к осознаваемым социальным требованиям, к ожидаемой оценке поведения, к предполагаемому варианту решения проблемной задачи, личностно-эмоциональное отношение к ним.

Другие знания, входящие в когнитивную подсистему, характеризуются меньшей степенью обобщенности. К примеру, знания о способе осмысления и практической реализации поступка, являющиеся связующим звеном между когнитивной и регулятивной подсистемами; знания о предвосхищаемых последствиях поведения, выступающие связующим звеном между когнитивной и аффективной, знания о нравственном аспекте отдельных элементов структуры действия, относящиеся только к когнитивной подсистеме.

Основной характеристикой волевой (регулятивной) подсистемы осознания является её произвольность как проявление воли субъекта. Как известно " ... воля — это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных действий и поступков" (В.И. Селиванов [130, 7]). Исходя из этой характеристики регулятивная подсистема осознания определяется нами как система умственных действий, включенных в волевой акт, выполняющих функцию самоопределения, самопобуждения, самоторможения при осуществлении процесса обдумывания поступка с ориентировкой на существенные признаки социального образца поведения.

Регулирование процессом осмысления поступка с учетом определенных обстоятельств требует не только знания приемлемых для других, а значит и для себя форм поведения, но, в первую очередь, умения самостоятельно следить за ходом развертывания как всей системы

действий осознания так и его отдельных элементов. Ребенку необходимо осуществить переход от осознания внешней стороны поведения к осознанию её внутренних аспектов, самостоятельно отбирая для этого адекватные средства. Проверка конечного результата осознания требует итогового самоконтроля за его соответствием идеально намеченной цели,

Таким образом, волевая подсистема выполняет функцию сознательной регуляции внутреннего интеллектуального плана деятельности. Отсюда возможность полагать, что к эмпирическим показателям волевой (регулятивной) подсистемы относятся элементы творческой деятельности, проявляющиеся в умении увидеть незнакомое в знакомой проблемной ситуации, самостоятельно искать и находить способы решения задачи, модифицировать известные способы деятельности для решения новой проблемы, ставить новую проблему, проверять правильность выдвинутых альтернатив её решения, ориентируясь на существенные признаки социального образца; реальные поступки ребенка, направляемые осознанием их нравственной ценности; соответствующие суждения ребенка, составляющие интеллектуальный компонент волевого акта.

Эмоциональная или (аффективная) подсистема понимается нами как сложные высшие нравственные чувства, выражающие более или менее сознательное отношение ребенка к выполнению действий осмысления поступка по моральным критериям и к самому способу осознания его нравственного достоинства, к возможности практической реализации нравственной цели, проявляющиеся в соответствующих эмоциональных переживаниях, выступающие как побуждение (мотив) к их выполнению.

К эмпирическим показателям этой подсистемы относятся: предвосхищаемое чувство вины как высшее нравственное чувство, основанное на осознании неблагоприятных последствий намечаемого поступка для его адресата, тесно связанное с переживаниями самоуважения своей личности при мысленном построении будущей благоприятной ситуации для другого лица; высшие чувства, выступающие в качестве мотивов или представляющие собой ценности, ради которых подвергаются анализу поступки с опорой на социально-объективные нравственные критерии и ставятся нравственные цели (эмоции-ценности по Б. Додонову [49]); а также более элементарные эмоции, из которых складывается комплекс переживаний в каждой конкретной ситуации нравственного осознания поведения («фундаментальные эмоции" по К. Изарду [67])•

Итак, результативность осознания ребенком морального достоинства поступка, как можно полагать, связана с пониманием объективной необходимости и личных побуждений, стимулирующих выбор оптимального варианта решения этической задачи с опорой на существенные признаки социально-значимого образца. Для этого требуется не только умение ребенка самостоятельно оперировать усвоенными знаниями, соответствующими способами деятельности, но и эмоционально, внутренне воспринимать способ (прием) соотнесения и уравнивания эмоционально предвосхищаемого резонанса действия для его участников в

качестве ведущего критерия (ориентировочной основы [34]) анализа и оценки морального достоинства поступков, направленных на окружающих.

В данных условиях названные подсистемы приобретают новые для себя функции: во-первых, системы средств (приемов) деятельности — знаний, умений, обеспечивающих ребенку внутренние возможности выявления морального достоинства действий; во-вторых, системы уровней функционирования адекватного им содержания социального опыта в конкретных условиях; в-третьих, системы целей организованных педагогических усилий, содействующих освоению воспитуемыми соответствующего фрагмента общественного опыта; в-четвертых, системы показателей (критериев) результативности целенаправленных воспитывающих и обучающих воздействий.

Исходя из всего сказанного в теоретическом плане о сущности и характере процесса осознания морального действия, мы считали, что целенаправленное влияние на его успешное развитие у старших дошкольников связано с комплексным использованием средств.

Работа педагога в этом направлении, на наш взгляд, должна предполагать:

- формирование системных знаний о моральной ценности поступка, о социально-обоснованном способе его осмысления;
- обучение детей целостному процессу осознания поведения с ориентировкой на существенные особенности социально-значимого образца;
- закрепление усваиваемого способа осмысления поступка при анализе и оценке ребенком действий других и своих по отношению к окружающим.

При этом одним из ведущих средств полноценного освоения рассматриваемого аспекта общественного опыта мы считали овладение ребенком в условиях целенаправленного обучения морально-обоснованной моделью рассуждения в качестве инструмента и критерия осознания подлинно нравственной ценности проявлений в адрес окружающего.

Овладение способностью к осознанию морального достоинства поступка, как можно полагать» не происходит изолированно, вне связи с другими личностными качествами ребенка. Поэтому, реализуя положения системного подхода естественно рассматривать соотношения, связи не только внутри системы процесса осознания, но и с другими системами.

В опубликованных исследованиях по нравственному воспитанию дошкольников этот вопрос специально не изучался, хотя существуют упоминания о подобных связях.

Поэтому в нашей работе была поставлена дополнительная задача — рассмотреть, как связано освоение дошкольником обобщенной модели осознания морального достоинства поступка с другими особенностями, в частности, с ценностными ориентациями личности ребенка.

1.2. Осознание ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка как психолого-педагогическая проблема

«Осознание" представляет отражение объективной реальности посредством „объективированных в слове общественно выработанных значений" (С.Л. Рубинштейн [124, 274]).

Выдвинутые в отечественной психологической литературе положения о системном и смысловом строении человеческого сознания (Л.С. Выготский, 1982, Т. I; 1984, Т. 4), о иерархической соподчиненности деятельности как существенной психологической характеристике человеческой личности (А.Н. Леонтьев, 1972, 1975) позволили нам предположить, что в развитой форме у взрослого человека осознание нравственной ценности поступка представляет сложную систему соподчиненных, надстраивающихся друг над другом планов или уровней его отражения. Есть основания выделить уровень перцептивных действий, функционирующий в поле непосредственного восприятия практической или умственной задачи, уровень воображаемых преобразований поступка в плане наглядно-образного мышления, затем уровень умственных действий, осуществляемых с помощью речи в плане отвлеченного, понятийного мышления.

Накопленные в психологии данные дают возможность полагать, что эти уровни отражения поведения в конкретной ситуации внутренне связаны с уровнями мотивации человеческой деятельности, которые тоже соподчинены друг другу (62).

„Психоанализ" человеческого поведения — интерпретация человеческого поступка — должна предполагать, согласно психологическим данным, ««раскрытие значения и смысла человеческого действия, поведения" ([1, 146]). От понимания и переживания значения и смысла (ценности) поведения зависит отношение субъекта к происходящему, внутренне определяющее его действия, его переживания (В.Н. Мясищев [99]).

В свою очередь, осознание моральной ценности поведения способно оказывать стимулирующее и регулирующее воздействие на осуществление человеком нравственного выбора в проблемно-конфликтной ситуации ([1]; [7]). Как отмечает в этой связи С.Л. Рубинштейн, одно сознание, что нечто есть добро (долг), имеет нравственное содержание, достаточно, чтобы вызвать побуждение сделать это. Это не влечение в специфическом смысле слова, но тем не менее побуждение достаточной силы, чтобы обусловить поведение вопреки „влечению" ([1, 145]).

В современных исследованиях в развитии этих мыслей С.Л. Рубинштейна подчеркивается: "понимание и адекватная моральная оценка возможных альтернатив конкретного поведения должны входить в число когнитивных предпосылок, необходимых, чтобы ребенок стал

субъектом моральной саморегуляции, а в число личностных предпосылок — недовольство собой в случае нарушения норм морали" ([159, 84]).

С этой точкой зрения созвучно мнение зарубежных авторов, сторонников теории когнитивного развития, считающих, что моральное действие должно опосредоваться собственно моральными суждениями и представлениями, исходить из всеобщих моральных критериев, соответствовать осознаваемым индивидом моральным ценностям. Результаты исследований, проанализированных в работе А. Бласи (160), в целом подтверждают эту мысль.

В нашем исследовании делается попытка наметить пути рационального с педагогической точки зрения управления развитием и воспитанием осознания ребенком-дошкольником моральной ценности поведения с опорой на всеобщие моральные критерии.

Мы исходили из следующего понимания осознания: во-первых, оно не заложено в ребенке изначально, а является продуктом развития его личности в ходе собственной активной деятельности, в результате усвоения способов деятельности, имеющих социальное происхождение, и под влиянием складывающихся её взаимоотношений с окружающими людьми (Б.Г. Ананьев [2] ; А.Н. Леонтьев [85]; [86] ; С.Л. Рубинштейн [124] ; Р.Б. Стеркина [135] и др.); во-вторых, осознание — это не только знание, понимание нравственной ценности поступка, но и отношение к нему, как способу отношения ребенка к окружающему и к самому себе в их единстве.

Исходя из этих положений функция педагогического процесса выделась нам в обозначении характера деятельности, который приведет к полноценному усвоению дошкольником опыта осознания морального достоинства целей и намерений в адрес окружающих, в осознанном направлении ребенка на выполнение конкретных заданий, в соответствующей организации его жизни и деятельности в целом.

Подобное понимание сущности воспитательного процесса согласуется, как нам представляется, с новыми научными данными в области психолого-педагогической науки, требующими изменения все еще распространенного взгляда на ребенка как объект приложения «педагогических условий», объекта ("педагогических воздействий" ([81]; [103]). Оно предполагает переход от субъект-объектной модели к субъект-субъективному типу построения педагогического общения воспитателя с ребенком, чтобы последний сам, собственными усилиями «приходил" к общечеловеческим нравственным ценностям, определяющим его мысли, чувствования, действия, разрешения повседневных проблем взаимодействия с окружающими.

Эффективное управление развитием осознания морального достоинства поведения невозможно без изучения вопроса о том, как же возникает осознание действительности, по каким закономерностям оно развивается и при какой педагогической организации складываются соответствующие процессы у детей дошкольников.

Это замечание тем более существенно, что известны мнения диаметрально противоположного характера о возможности развития осознания нравственной ценности поступка у детей-дошкольников. Согласно одной точки зрения (В. Штерн [154] ; J.Piajet [162]) рассуждение дошкольника — трансдуктивно, то есть он идет от частного к частному, минуя обобщение. В своих рассуждениях он алогичен и даже не пытается согласовать свои суждения друг с другом.

Ж. Пиаже в своем исследовании моральных суждений детей приходит к выводу о том, что в дошкольном возрасте правила поведения предписываются ребенку извне взрослыми и ребенок принимает такие предписания не потому, что сам убедился в их разумности и необходимости, а из-за чувств привязанности и уважения, которые он испытывает к взрослому. Из такого отношения к правилу, как к чему-то абсолютному и неизменному вытекают и особенности обоснований нормативных требований детьми, когда критерием оценки поведенческих действий выступает то, как поступок оценивается взрослым, а не его действительная ценность. Отсюда, на данном (первом) этапе формирования морального сознания, который, по мысли Ж. Пиаже, продолжается лет до 8-9, неумение ребенка видеть и оценивать мотивы поступков, путаница во многих нравственных понятиях.

Другая точка зрения, наиболее ярко выраженная в работах Л.С. Выготского, — напротив, утверждает, что во второй половине дошкольного детства ребенок способен не только фиксировать, но и понимать факты, устанавливая некоторые обобщения, а "са-мо наличие общих представлений предполагает уже первую ступень отвлеченного мышления" ([32, 432]).

Споря с Ж. Пиаже по поводу возможности формирования у старших дошкольников собственно-моральных суждений и представлений при организации особым образом построенного педагогического процесса, мы, вместе с тем, солидарны с его идеями о том, что психическое развитие (имея в виду, конечно, и аспект осознания) заключается в качественном преобразовании когнитивных структур, которые возникают на основе и в результате деятельности самого ребенка (163).

В настоящее время в отечественной психологии является общепризнанным факт (Л.А. Венгер [24] ; Н.Е.. Веракса [25] ; А.В. Запорожец [62]; Н.Н. Доддьяков [114] и др.) о возможностях дошкольников при соответствующей организации познавательной деятельности овладеть способом мышления от общего к частному, а также такими обобщенными умственными действиями, которые, как полагали ранее, становятся доступными лишь детям школьного возраста.

Согласно психологическим данным, еще до того, как ребенок овладевает языком, первоначальным источником его субъективно-психических явлений выступают элементарные предметные действия, являющиеся содержанием самых первоначальных "знаний" о вещах

внешнего мира (Б.Г. Ананьев [2] и др.).

В свою очередь, специфические знания об определенных моральных свойствах поведения, об адекватных им качествах его агора рождаются и формируются в ходе анализа ребенком поступков других и своих по отношению к окружающим с опорой на общечеловеческий нравственный идеал. Об этом мысли С.Л. Рубинштейна: „Анализ последствий (резонанса) своих поступков по отношению к другим людям, результатов их поступков по отношению ко мне, воздействий поступков людей друг на друга в смысле построения и развития их человеческой сущности — такова та эмпирия, "он-тология" из анализа и обобщения которой рождается и формулируется этическая теория" ([1, 144]).

В то же время важно отметить по данным исследования Б.Г. Ананьева то, что действия осознания, формирующиеся в ходе анализа поступков, становятся особым объектом внимания, восприятия и эмоций ребенка лишь на основе складывающихся оценочных отношений воспитания, руководства развитием ребенка в процессе воспитания. В известном смысле слова, как подчеркивает Б.Г. Ананьев, было бы правильно сказать, что действие осознания ребенка есть совместное действие ребенка и взрослого, в котором элемент содействия взрослого является ведущим (2).

Отечественные ученые, изучавшие проблему детского осознания (Б.Г. Ананьев [2]; И.И. Бронников [16]; В.А. Горбачева [37] ; [38] ; А.Е. Лагутина [84] а др.) пришли к выводу о существенной роли в этом процессе коллективного образа жизни ребенка в среде однолетних детей. Дошкольный коллектив, создающий, как отмечает, в частности, В.Г. Ананьев, общую ситуацию развития, и правильное развитие оценочных отношений в семейной и коллективной жизни имеют решающее значение в осознании ребенком собственных действий!»' посредством оценки, в формировании его мыслей о себе как субъекте нравственной деятельности по отношению к окружающим (Б.Г. Ананьев [2]; Р.Х. Шакуров [152] и др.).

В исследовании В.А. Горбачевой изучалась возможность выработки у детей сознания необходимости действовать согласно правилам коллективного поведения (37), оценка собственного поведения с точки зрения поведения должного, основанного на правиле (38).

Для наших дел представляет интерес изучение В.А. Горбачевой условий образования взаимооценки и самооценки детей в разных формах их деятельности (обязательных занятий, дежурства, игры). Особенно важным является доказанное в исследовании положение о том, что основу самооценки ребенка составляют те же более или менее объективные суждения, что и основу взаимооценки.

Относительная объективность оценочных суждений детей в отношении товарищей и самого себя определяется, как показано в исследовании В.А. Горбачевой, направлением и стилем воспитательной работы является результатом систематического приучения детей к неуклонному

и осознанному выполнению правил поведения (38).

Ребенок-дошкольник, как установлено в работе И.И. Бронникова, уже в возрасте 4-5 лет на основе накопленного за первые годы жизни опыта и первоначальных нравственных представлений начинает понимать значение предъявляемых к нему требований, оценивает свои поступки и поступки товарищей. Переживаемые при совершении хороших или дурных поступков чувства ребенка вызываются уже не только оценкой взрослых, но и своим собственным нравственным отношением к поступку. Ребенок овладевает умением оценивать поступки по правилам, не опираясь на наглядную ситуацию, то есть, в некоторой мере, возводится правило в принцип, что приводит к соподчинению мотивов (16).

В старшем дошкольном возрасте у детей возникают также первые проявления морально окрашенных чувств смущения, вины и стыда при совершении дурных поступков, а чувство радости и удовлетворения при хороших поступках уже сопровождается первым осознанием их объективной значимости (Р.Н. Ибрагимова [65]; Р.Х. Шакуров [152] и др.).

Таким образом, жизненная практика и исследования указывают на то, что у детей 5-6 лет обнаруживается способность осознавать и мотивировать как свои поступки, так и поступки других. Вместе с тем, воспитуемые затруднялись мотивировать выполнение тех правил, которые связаны с требованием проявления сочувствия, внимания к другому, с умением сопереживать.

Большинство детей плохо понимали нравственный смысл усвоенных ими правил, относящихся к области взаимодействия с окружающими. Авторы исследований связывают это с отсутствием внимания взрослых к разъяснению детям социального смысла этих правил, недостаточным показом на конкретных примерах последствий от совершения соответствующих поступков (109).

Трудности усвоения детьми полноценных представлений о нравственной сущности нормативных правил, отмеченные и другими авторами ([9] [16]; [79]; [90]; [120] и др.), по нашему мнению, обусловлены рядом причин. Среди них следует выделить недооценку системных знаний о нравственной ценности поведения, отсутствие обучения детей нравственному осмыслению развертываемого в воображении целостного поступка.

Существенную роль в разработке рассматриваемой нами проблемы сыграло изучение формирования мыслительных или умственных операций у детей-дошкольников. Подробный анализ не являлся в данном случае нашей задачей. Однако представлялось важным учитывать выделенные в исследованиях особенности при решении проблемы о характере педагогического руководства осознанием детьми нравственной ценности поступков.

Эффективное формирование у детей умственных действий происходит, как было установлено в исследованиях В.В. Давыдова (43), П.Я. Гальперина (34), А.В. Запорожца (62), Г.С. Костюка ([77]; [78] и др.), если первоначально они складываются на основе внешних,

материальных действий с предметами, а затем путем ин-териоризации превращаются во внутренние логические умственные процессы, в мысленные преобразования ситуации, необходимые для решения поставленной задачи.

При этом важнейшую роль играет вербализация, отработка формирующегося действия в плане внешней, а затем и внутренней речи (34).

Для наших целей существенно важным было замечание А.В. Запорожца о том, что в дошкольном возрасте "нет возможности, да и нет необходимости добиваться, чтобы формируемые познавательные процессы всегда достигали высших этапов интериоризации, чтобы они переходили во внутреннюю речь, а затем и в план собственно внутренних интеллектуальных операций... Достаточно, если, например, в младшем дошкольном возрасте познавательная активность ребенка будет протекать в форме внешних исследовательских действий, а у старших она будет сопровождаться рассуждениями в плане громкой речи" ([60, 33]).

Слабо выявленные формы развития детского самосознания и недостаточно развитая речь младших дошкольников осложнили бы задачу нашего исследования. Поэтому изучение развития осознания в условиях специально сконструированного в этих целях педагогического процесса мы начали не с младшего, а с старшего дошкольного возраста, чтобы затем постепенно можно было спускаться на более ранние возрастные этапы: среднего и младшего возраста ребенка.

Экспериментальные данные в исследованиях упомянутых выше авторов ([34]; [43]; [62]; [76] и др.) свидетельствуют о том, что интеллектуальные процессы, связанные с осознанием сущности поведения возникают у маленького ребенка лишь при такой организации деятельности, которая обеспечивает ему реальное знакомство с теми связями и отношениями между явлениями, которые должны стать предметом суждения. При этом, как установлено в экспериментах, интериоризация может происходить стихийно и без специальной организации соответствующей деятельности. Однако, в этих условиях происходит неэффективное, формальное усвоение знаний в силу того, что закономерный ход этого процесса не учитывается, а во многих случаях существенно нарушается. Анализ данных работ Л.И. Божович (13), Ж.И. Шиф (153) и др. дают основание считать, что нравственные обобщения, формирующиеся у детей в условиях систематического обучения, должны существенно отличаться по содержанию, структуре, степени осознанности от тех, которые вырабатываются у них стихийно, в процессе неорганизованного ознакомления с явлениями из сферы взаимодействия с окружающими.

Помимо когнитивных (интеллектуальных) компонентов осознание включает и другие, один из которых, по мнению психологов — эмоциональный компонент (А.Д. Кошелева, Т.М. Титаренко, Л.П. Стрелкова и др.).

В русле исследования эмоционального (аффективного) аспекта осознания выполнены

работы ряда авторов, выявляющих условия и закономерности зарождения у ребенка социальных чувств, эмоционального отношения к событиям, поступкам (В.К. Еотырло [30]; [80]; А.Д. Кошелева [158]; Я.З. Неверович [100]; Л.В. Пименова [113]; Л.П. Стрелкова [136] и др.).

Важнейшими условиями благоприятного развития аффективного компонента осознания являются по данным упомянутых исследований, образец аффективных реакций взрослого на все происходящее, его эмоциональное отношение к людям, поступкам, а также организация детской деятельности с ориентацией её на достижение результатов, благоприятных для окружающих.

Побудительная сила формирующихся у детей социальных мотивов возрастает по мере усложнения деятельности и отделения её начальных моментов от конечных результатов, и они начинают предвосхищать ход выполнения решаемой задачи (Я.З. Неверович, 1965).

В работах А.В. Запорожца, в целях формирования деятельности эмоционального предвосхищения результата действия (поступка) применялось наглядное моделирование смысла ситуации, которая должна сложиться в итоге выполнения предложенного детям задания. В результате было установлено, что процессы эмоционального предвосхищения способствуют „мобилизации душевных и физических сил ребенка, повышают уровень его активности, направленной на достижение поставленной цели" ([62, 272]).

Эмоциональное предвосхищение результата поступков позволяет, как подчеркивается в данном исследовании А.В. Запорожца, обнаружить ранее скрытую положительную или отрицательную ценность для субъекта как сложившихся обстоятельств, так и действий, которые могут быть в них произведены. Ребенок пытается предварительно «мысленно проиграть различные варианты действий и прочувствовать тот смысл, который их последствия могут иметь для окружающих людей, а, следовательно, и для него самого, как социального существа. Таким образом, у него возникает возможность определить основную линию своего последующего поведения, избегая тех ошибочных, не соответствующих его потребностям и ценностным установкам поступков, которые легко могли бы быть совершены под влиянием мимолетных желаний и случайных обстоятельств, если бы их конечные результаты не были заранее представлены и пережиты эмоционально" (там же, 274-275).

Приведенные выше суждения А.В. Запорожца были для нас основополагающими при определении стратегии и тактики построения воспитательного процесса в целях содействия осознанию старшими дошкольниками морального достоинства поведения других и своего собственного в адрес окружающих.

В целом же выделенные в ходе анализа положения психологических исследований послужили психологической основой для дальнейшего совершенствования программы и методов

воспитания и обучения, способствующих овладению детьми-дошкольниками культурой осознания моральной ценности поступка.

В дошкольной педагогике (108) стало общепризнанным положение о необходимости воспитания у ребенка способности к осознанному выполнению норм и правил поведения, умения обдумывать свои действия, стремления к хорошему поведению, основанному на понимании правильности и целесообразности того, что он делает. Изучение условий усвоения детьми осознанных этических представлений и понятий — неотъемлемый аспект многих исследований. В работах А.М. Виноградовой (26); Р.С. Буре (19); Г.Л. Годиной (36); В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой, Р.И. Жуковской, Л.А. Пеньевской (101), Е.В. Субботского (138) и др. раскрываются содержание, средства, методы и приемы формирования у детей осознанных представлений о нормах морального поведения в обществе.

Важным условием осознания нравственной ценности этих норм является понимание ребенком логики предъявляемых ему требований, разъяснение взрослыми смысла их поведения, последствий их поступков (Т.И. Ерофеева [56] и др.).

Среди методов этой работы выделяются, в частности, беседы о поступках, развивающие у детей осознанное отношение к своему поведению (Л.П. Князева [71]). Эффективным средством осознания смысла и сути моральной нормы выступает также включение детей в совместное со взрослыми или сверстником решение проблемных ситуаций (Р.С. Буре [19] и др.). Роль взрослого при этом состоит в том, чтобы наряду со способами, передать детям также и личностные смыслы, внутренние мотивы поведения (А.Е. Лагутина [84] Е.О. Смирнова [134] и др.).

Одним из важных педагогических факторов косвенного влияния на осознанное регулирование детьми своих действий по отношению к окружающим выступает, по данным работ ряда авторов, усвоение правил поведения в условиях игры, труда, занятий (В.А. Горбачева [37] , Е.Ю. Демурова [45] , В.Г. Нечаева [101] и др.). Существенную роль играет самостоятельная игра, в которой дошкольники вступают в разнообразные контакты между собой по собственной инициативе, сталкиваясь с особенностями и интересами партнеров и приучаясь осознанно управлять своим поведением, подчиняясь общественно признанным нормам и правилам, что способствует формированию морального сознания личности (А.Л. Усова [147]). Среди методов работы в этих целях выделяется также игра-драматизация на основе сказки (Л.В. Пименова [113]).

Многие исследования отмечают эффективное влияние бережного, сердечного отношения взрослого к ребенку, подлинного уважения его личности, опоры на положительные качества воспитанника, на осознание им нравственной сути поведения. Важно также умение педагога, воспитывая коллектив, видеть в нем каждого ребенка с его неповторимым духовным миром (М.Г. Бурке-Бельтран [20] ; А.Л. Виноградова [26] ; Л.И. Дурандина [55] ; Т.И. Ерофеева [56] ;

Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева [102] , В.П. Пущмина [119] , А.Г. Рузская [ПО] , М.И. Тимошенко [141] ; С.Г. Якобсон [159] и др.).

Выделенные в анализируемых исследованиях педагогические условия, средства, способы, содействующие осознанному усвоению нравственности детьми-дошкольниками, учтены нами при разработ-ке формирующей экспериментальной программы.

В то же время, как показывает анализ и данные нашего исследования, накопленный в педагогической науке и практике значительный опыт и отработанные средства не обеспечивают полноценного активного формирования у ребенка-дошкольника суждений и представлений о моральном достоинстве поведенческих действий.

Изучение педагогических условий управления развитием осознания детьми нравственной ценности поведения в качестве самостоятельной линии не выделяется.

Подавляющее количество работ нацеливает на возможность формирования осознания поступков в условиях расширения опыта взаимодействия детей с окружающими и практического упражнения в реализации отдельных проявлений этого опыта. Акцент делается на расширении знаний, умений, в то время как внутренние возможности по их реализации, внутренний аспект деятельности осознания остается вне поле систематического влияния воспитателя. Он лишь предусматривается, учитывается как сопутствующий фактор. По сути дела процесс нравственного воспитания рассматривается как совокупность трех отдельных задач воспитания — воспитания нравственных чувств, нравственных привычек, нравственных понятий (научная несостоятельность такого подхода уже доказана отдельными авторами (Т.Е. Конникова [15]; [74]).

В результате предлагаемые исследователями пути не обеспечивают самостоятельного «схватывания» дошкольником того общего, что характеризует внутреннее содержание проявлений, основанных на гуманных началах — их чувственное, эмоциональное воздействие на участников взаимодействия. Следовательно, он оказывается не в состоянии сопоставлять свои многообразные поступки и ситуации с какой-то идеальной известной моделью поведения, которое, по его мнению, одобряется окружающими, затрудняется в осознании нравственной сути своего поведения за пределами конкретной ситуации, не умеет оторвать его от ситуации и от самого себя как субъекта сложившихся условий.

Как справедливо подчеркивают в этой связи авторы исследований, эталоны нравственного и безнравственного — обобщение проявлений поведения в самых разнообразных конкретных условиях. Они существуют уже в свернутой форме, но для ребенка они должны быть итогом его определенной познавательно-эмоциональной работы. Вести к ним следует от анализа ясных, развернутых ситуаций, расстановки в них действующих сил, раскрытия возможных последствий и т.д. (79)• Таким образом, несмотря на то, что педагогика нравственного воспитания

дошкольников достигла определенных успехов в разработке путей управления осознанием ребенком нравственного смысла поведения, перед ней, на наш взгляд, стоят еще некоторые нерешенные проблемы.

Недооценивается, например, роль системности знаний о поступке в осознании ребенком морального достоинства взаимодействия с окружающими. Понятие "система знаний" применялось по отношению к программе знаний для дошкольников, разработанной еще Я.А. Коменским (73). В нашем исследовании термин „системность" опирается на уточненное в современной педагогике понятие системы, где «особый акцент делается не на том, что целое состоит из частей, а на том, что поведение и свойство целого определяется взаимодействием его частей, что целое состоит из взаимодействующих частей ..." ([131, 63]). Отсюда, система знаний о поступке предполагает раскрытие его целостности, сущности, сущностных особенностей и отражается в представлениях, понятиях.

Однако, нам не удалось найти специального исследования, показывающего, что знание нравственного достоинства мотивов, целей поступка, способов и результата сравниваемых вариантов поведения в данной конкретной ситуации обеспечивает более успешное, легкое распознавание и речевую интерпретацию их моральной ценности, возникновение внутренне осознанных побуждений ребенка делать благо для других людей.

Отсутствие системности знаний о поведенческих действиях отрицательно сказывается на качестве формируемых у детей этических представлений и понятий. Отражая отдельные жизненные случаи, частные проявления, эти представления делают недоступным ребенку выделение существенных признаков того содержания, которое должно усваиваться как моральное понятие в научном смысле слова (А.А. Люблинская [90] и др.). В то же время, исследования последних лет доказали, что если вооружить ребенка научно обоснованными, теоретически правильными методами подхода к решению задач в различных областях знания, то они способны достигнуть такого уровня развития, который позволил бы им проникать в сущностные связи и зависимости между предметами и явлениями окружающей действительности (А.А. Венгер [24], Н.Е. Веракса [25], А.В. Запорожец [62], А.А. Люблинская [90], Н.Н. Поддъяков [114] и др.).

С проблемой системности знаний связана и другая проблема — содержания и структуры формируемых у детей представлений о моральном достоинстве поведения, также малоработанная.

Содержание, относящееся к сфере нравственного взаимодействия дошкольника с окружающими, представленное в исследованиях (Д.Д. Бакиева (9), Л.И. Дурандина [55], Т.А. Маркова [101], В.Г. Нечаева [102], В.П. Пушмина [119] и др.), а также в ныне действующих программных документах детского сада (116) традиционно включает простое обозначение

определенного объема этических представлений, чувств, способов поведения, которое ребенок «должен» усвоить. При этом выделенные правила, предписания не вскрывают нравственную сущность соответствующих проявлений, не содержат в себе моральную мотивацию, обоснование, почему следует поступать именно так, следовательно, не ориентируют сознание ребенка на эмоциональное предвосхищение результата названных действий для окружающих и для самого себя как их автора, акцент в исследованиях делается на результативный аспект усвоения знаний, на задний план отодвигается действенная сторона усвоения, мотивационно-целевой компонент. Такие знания усваиваются не как система связей, в контексте которых раскрывается их нравственная сущность. Они не пережиты ребенком и как следствие этого, остаются "внешними" по отношению к его интересам, желаниям, стремлениям. Знания о поступках по отношению к окружающим и нравственная деятельность детей существуют параллельно. В то же время, принцип отбора и структурирования этих знаний не получил еще на сегодняшний день глубокого осмысления и обоснования. Не уточнен объем содержания, неясна соотнесенность между отдельными его компонентами.

Большую остроту приобрел также вопрос о путях подведения ребенка дошкольника к осознанию нравственной ценности поведения, являющийся в настоящее время дискуссионным. Часть исследователей (В.А. Горбачева [37], В.Ю. Демурова [45], В.П. Пушмина [119] и др.) придерживается точки зрения, что усвоение нравственности, включая, конечно, и развитие индивидуального нравственного сознания, осуществляется, главным образом, в повседневной практике поведения ребенка, и отвергают путь фронтального нравственного образования.

По мнению других авторов, одним из перспективных путей развития осознания является включение детей в деятельность: в игровую, трудовую, учебную, общение с другими детьми, чтобы сами условия этой деятельности, направляемой педагогом, заставляли детей задуматься, как поступить в том или ином случае, опираясь на правила взаимоотношений, чтобы создаваемая взрослыми коллизия способствовала активизации чувств детей, поиску верного нравственного мотивированного решения и его осуществлению (Р.С. Буре [19]; Р.И. Жуковская, Т.А. Маркова, Б.Г. Нечаева, Л.Е. Пекъевская [101] и др.).

В работах третьей группы исследователей доказана целесообразность соединения организации практического опыта взаимодействия дошкольника с окружающими со специальным обучением нравственно направленным действиям для развития самостоятельности, ответственности детей за свое поведение, формирования их моральных чувств. В частности, авторы коллективного исследования формирования гуманных чувств у дошкольников как неотъемлемую часть их индивидуального нравственного сознания рассматривают в качестве ведущего пути этого формирования "стимулирование детей в добрых начинаниях, целенаправленное обучение их эмоционально выразительным средствам передачи собственных

переживаний, наряду с развитием правильных представлений о гуманных сторонах жизни человека" [30, 37]).

Специальное обучение ребенка умению делать нравственные выводы, использовать эталоны нравственных действий как обобщение проявлений поведения в самых разнообразных конкретных ситуациях оказывает, согласно данным отдельных исследований, существенное влияние на успешное формирование индивидуального опыта нравственного осознания поведения детьми дошкольного возраста (А.Д. Кошедева [79]; [158], А.Г. Рузская [120] и др.).

В практике детского сада обучение приемам осознания поведения осуществляется в деятельности, когда ребенку предлагается выполнять нравственные действия и оценивать поступки по указанию взрослого. Такое обучение неэффективно для освоения опыта нравственного осознания поступка, так как ребенок поглощен выполнением лишь данных действий, не имея возможности обогатить собственный опыт размышления над моральной сущностью явлений, сопоставлять его с опытом своих сверстников и т.д. В этих условиях он оказывается не в состоянии быть субъектом нравственной деятельности, направленной на другого человека, поскольку ему принадлежит только внешняя, операциональная или техническая сторона поведения, но не внутренняя смысловая. Ребенок готовится только для выполнения исполнительской стороны нравственной деятельности, но он не формирует в себе способность «выработать» цель поступка, оценить её, а не только исполнять.

Кроме того, индивидуальное обучение носит эпизодический характер, им охватываются не все дети, оно неэкономно с точки зрения затрат времени педагога.

Упомянутые нами выше проблемы педагогического управления развитием осознания нравственной ценности поступка, по существу, составляют одну узловую проблему системного подхода к нравственному воспитанию и развитию личности дошкольника.

Таким образом, подводя итоги обзора имеющейся литературы по вопросам осознания детьми-дошкольниками нравственной ценности поступка и по смежным с ними проблемам, можно сказать следующее*

1. В психолого-педагогической науке накоплены разнообразные эмпирические данные, характеризующие отдельные аспекты формирования осознания нравственного аспекта поведения в дошкольном детстве, но они трудно соотносимы в силу различий теоретических и методических подходов разных авторов.

2. Развитие осознания нравственной ценности поступка с ориентировкой на общечеловеческий идеал в условиях нравственного воспитания детей в детском саду еще не было предметом специального психолого-педагогического исследования.

3. В целях более продуктивного использования накопленных в науке данных при экспериментально-педагогической разработке проблемы развития осознания нравственного

достоинства поведения у детей 5-6 лет целесообразно опереться на системный подход, который является „ ... инструментом синтеза данных ...” (Б.Ф. Ломов [88, 104]).

1.3. Предмет, гипотеза, задачи, методы и организация исследования

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами было установлено, что в опубликованных исследованиях недостаточно раскрыты педагогические условия развития осознания моральной ценности поведения с опорой на всеобщие моральные критерии, не выявлены оптимальные пути целенаправленного педагогического управления этим развитием в условиях воспитания ребенка в детском саду.

Теоретический анализ проблемы, имеющихся в литературе данных, осуществленный в данной работе с позиций системного подхода, позволил сформулировать цель, объект, предмет и гипотезу исследования.

Основная цель исследования — раскрытие психолого-педагогических условий, обеспечивающих оптимальный уровень развития осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поведения с опорой на общечеловеческие нравственные ориентиры.

Объектом исследования являются представления (суждения) детей 5-6 лет о нравственной ценности поступков по отношению к окружающим,

Предмет исследования — закономерности развития осознания нравственной ценности поступка.

Теоретический анализ психологических и педагогических исследований, касающихся формирования у дошкольников опыта осознания поступков по отношению к окружающим, позволил нам сформулировать гипотезу:

1. Эффективным путем усвоения нравственного опыта в сфере осознания взаимодействия ребенка-дошкольника с окружающими является формирование нравственных обобщений и действий самостоятельного осознания моральных действий в специально организованной педагогом деятельности детей.

2. Осознание нравственной ценности поступка положительно влияет на нравственную направленность ценностных ориентаций личности ребенка старшего дошкольного возраста.

Исходя из цели и выдвинутой гипотезы в исследовании решаются следующие задачи:

1. Выделение структурных особенностей осознания нравственной ценности поступка, механизма этого процесса;

2. Определение путей, педагогических способов и средств в целях оптимального развития осознания ребенком-дошкольником морального достоинства поведения по отношению к окружающим;

3. Изучение связи осознания нравственной ценности поступка с ценностной сферой личности старшего дошкольника.

Основным методом нашего исследования служит педагогический эксперимент.

Руководящей идеей построения экспериментального обучения, направленного на оптимальное развитие осознания дошкольниками нравственной ценности поступка, является его целостный, комплексный характер. Это отражается, в частности, в том, что содержанием эксперимента являются не отдельные методы и приемы педагогического воздействия, а педагогическая система в целом, охватывающая постановку задач, определение содержания, дидактических принципов, методов, организационных форм, характера взаимоотношений воспитателя с детьми, определение подхода к выявлению результативности целенаправленных усилий.

Сама природа проблемы педагогического управления развитием осознания поведения по моральным критериям обуславливает необходимость включения психологического изучения хода этого развития в состав педагогического исследования. Нам предстояло исследовать развитие осознания именно тех детей, которые обучались по экспериментальной системе, которое, как мы полагали, будет значительно отличаться от хода развития этого процесса в условиях применения традиционной методики.

Изучение развития осознания у детей построено нами с учетом требования выявить внутреннюю детерминацию течения этого процесса, а не ограничить объяснение его своеобразия особенностями целенаправленного педагогического воздействия.

Адекватной методикой исследования мы считали изучение по линиям развития условно выделенных аспектов деятельности (познавательного, волевого, аффективного), рассматриваемыми в качестве единиц, отражающих свойства целостного процесса осознания нравственной ценности поступка.

При этом полагали, что своеобразие изменений, происходящих в каждом из них, дает возможность проникнуть в сущность поступательного движения ребенка по пути овладения социально обоснованным способом (методом) осознания моральных действий как неотъемлемой части духовного развития его личности.

Характер происходящих изменений по выше названным линиям развития, рассматривался нами в качестве критерия результативности создаваемых педагогических путей и способов.

Отмеченный подход к исследованию развития осознания реализован в методике индивидуальных опытов, которые были направлены на выявление изменений показателей: а) познавательной (когнитивной); б) волевой (регулятивной) и в) эмоциональной (аффективной) подсистем осознания, г) а также, на изучение его связи с другими особенностями личности испытуемых, которые были предварительно обозначены в задачах исследования.

Исходя из определения „ ... осознать, значит отражать объективную реальность посредством объективированных в слове общественно выработанных значений" ([124, 274]), мы

сочли возможным судить о развитии осознания по умению ребенка самостоятельно сформулировать в слове свое размышление о моральной ценности поступка.

Отправным пунктом построения эксперимента послужил анализ состояния массовой практики нравственного воспитания дошкольников, используемой воспитателями на протяжении ряда десятилетий (эта методика обозначена нами как „традиционная“).

Накопленные нами в ходе изучения практики данные изложены в книге "Азбука человечности" (64).

В частности, анализу была подвергнута практика современных детских садов, расположенных в различных регионах Молдовы: в г. Бэлць и в селах Сорокового, Лазовского, Кэушенского и других районов.

Этот анализ проводился, с одной стороны, на основе наблюдений за деятельностью педагогов и детей, анкетирования воспитателей и изучения педагогической документации, а с другой с использованием ряда диагностических заданий, с помощью которых выявлялся уровень нравственного развития детей в личностном интеллектуально-поведенческом и специфически языковом планах применительно к изучаемой нами проблеме. Всего было охвачено обследованием свыше одной тысячи детей и около 400 воспитателей.

Результаты обследования отражены в первом параграфе второй главы»

Данные гипотезы проверялись в исследовании, которое проводилось в период с 1986 по 1991 гг.

На первом этапе (1986-1987 гг.) работа велась в четырех экспериментальных группах старших дошкольников, где, в практических условиях педагогического процесса, проверялось, а затем анализировалось содержание каждого из предварительно разработанных диалогов, вводились необходимые модификации, уточнялись задачи, а также методика построения экспериментальных заданий. Велась записи ответов детей, фиксировалось их эмоциональное отношение к изучаемому материалу, их поведенческие проявления, уточнялся объем учебного содержания в рамках каждого специального занятия (ясли-сады № 3, 45, 47, 49 г. Бэлць, воспитатели Пынзару Н.М., Сикорская Н.И., Тимчук С.В., Васильева Т.Н.)

Впоследствии эта система педагогических мер, разработанная нами как метод исследования, явилась прикладным результатом исследования, получив широкое распространение в массовой практике дошкольных учреждений Молдовы и некоторых регионов Украины.

Результаты первого этапа нашего исследования дали возможность опубликовать книгу (161), где освещены основные теоретические положения построения экспериментальной педагогической системы в связи с критическим анализом традиционной методики нравственного воспитания. Подробно представлено в этой книге содержание целенаправленной педагогической

работы по оптимизации развития у детей 5-6 лет культуры осознания нравственного значения поступков как неотъемлемой части нравственной культуры их личности. Даны рекомендации к методике обучения и проверке результативности целенаправленных воздействий, к органическому включению экспериментальной системы в повседневный педагогический процесс детского сада.

Следующий этап исследования (1988-1990 гг.) предполагал проведение эксперимента в варьирующих условиях.

К этому времени был составлен первоначальный вариант программы и содержания экспериментальной системы обучения, рассчитанной на один учебный год (с сентября по май) и включающей 47 диалогов продолжительностью в 30-35 минут.

После устного инструктирования нами воспитателей, обучающихся на заочном отделении, а также на курсах повышения квалификации при факультете дошкольной педагогики и психологии Бэл-цкого пединститута, некоторые из них изъявили желание принять участие в экспериментальной работе. В результате, исследования продолжались уже на базе пяти старших групп: в я/с № 28, 42 г. Бэлць (воспитатели Бычкова Т.И., Онойко Т.И.), села Ниш-кань Кэлэрашского района (воспитатель Луцкан З.Г.), села Ва-сильково Сорокского района (воспитатель Чока Н.П.), с. Копэ-чень Сынжерейского района (воспитатель Костандаке Г.И.) Молдовы. Названные дошкольные учреждения стали своего рода экспериментальной площадкой для показа и анализа совместно с дошкольными работниками города и упомянутых районов эффективности разработанного специального обучения.

Параллельно с проведением исследования в перечисленных выше экспериментальных группах мы сотрудничали с дошкольными отделами народного образования и коллективами воспитателей этих и других районов, изъявивших желание работать по предложенной системе. К выше упомянутым районам присоединились коллективы дошкольных работников Слободзейского, Вулканештского, Тараклий-ского, Комратского районов, г. Кишинева, а также гг. Николаева и Винницы (Украина).

По инициативе дошкольных отделов этих регионов были проведены семинары-практикумы, коллективные просмотры экспериментальных занятий с последующим их анализом, где исследователь имел возможность на наглядных примерах показать преимущество разработанной методики по сравнению с традиционной, давать не-обходрущую консультацию по практическому внедрению новой системы.

В 1990-1991 учебном году была начата проверка возможностей внедрения экспериментальной системы в практику воспитательной работы, проводимой с учениками первых классов: школ № 18 г. Бэлць (учитель Чиботэруш Л.И.), с. Воловица, Сороковского района (учитель Осадчук М.Б.).

Одним из средств оказания методической помощи воспитателям, а также направления и корректирования их работы являлись коллективные и индивидуальные консультации, показы экспериментальных занятий во время педагогической практики для слушателей курсов усовершенствования, а также письменные консультации.

При анализе полученных данных о ходе и результатах эксперимента надо было считаться с тем, что на нравственное развитие испытуемых будет оказывать влияние не только специальное обучение, но и социальная ситуация их развития: особенности семьи, расположение дошкольного учреждения в городской или сельской местности. Экспериментальная система реализовалась воспитателями, отличающимися по квалификации, опыту и стилю работы, разным был состав групп. Это позволяло абстрагироваться от варьирующих локальных условий и сосредоточиться при анализе на существенных для самой экспериментальной системы моментах: её руководящей идеи, принципах, содержании и т. д.

Глава 2. СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В ЦЕЛЯХ ОВЛАДЕНИЯ ДЕТЬМИ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ СОЦИАЛЬНО-ОБОСНОВАНЫМ СПОСОБОМ ОСОЗНАНИЯ НАВРСТВЕННОЙ ЦЕННОСТИ ПОСТУПКА

Настоящая глава содержит описание экспериментального исследования, направленного на оптимизацию развития осознания старшими дошкольниками моральной ценности поступков. Формирующему этапу исследования предшествовало выявление уровня развития определенных аспектов этого процесса в существующих условиях нравственного воспитания дошкольников в детском саду.

2.1. Уровень осознания детьми-дошкольниками нравственной ценности взаимодействия с окружающими при использовании традиционной методики воспитания

Формирующему эксперименту предшествовало пилотажное исследование, в котором участвовало 195 детей средних, старших и подготовительных групп детского сада, где воспитание и обучение велось традиционно в соответствии с утвержденной „Программой“ (116). Целью этого исследования было изучение в возрастной динамике от средних групп к подготовительным степени освоения детьми разных аспектов деятельности осознания поведения по моральным критериям, т.е. выявление наличия или отсутствия у ребенка представлений о социально-объективных ориентирах осмысления поведения, проявляющихся в умении дать адекватную интерпретацию его моральной оценки.

В настоящем пилотажном исследовании дети ставились перед необходимостью дать моральную интерпретацию: а) поведения героев некоторых литературных произведений; б) действий участников ряда предложенных ситуаций, жизненно близких ребенку и в) своего собственного поведения в отдельных конфликтных ситуациях.

В первой части пилотажного исследования детям было предложено дать нравственную оценку поведению героев некоторых литературных произведений и мотивировать её.

Содержание ситуаций, отобранных для обсуждения, отражало ряд полярных проявлений в адрес окружающих (честность - обман, щедрость - скупость, скромность - хвастовство и др.). Тематика литературных произведений была согласована с «Программой детского сада», предусмотренной для старших дошкольников: С. Миррер «Честное слово», Н. Носов „Карасик“, А. Пушкин „Сказка о рыбаке и золотой рыбке“, С. Маршак «Двенадцать месяцев»; „Повесть о неизвестном герое“, В. Осеева „Заяц-хвоста“, В. Катаев „Цветик-семицветик“. Анализ показал, что воспитуемые, в основном, правильно оценили действия героев художественных произведений,

что свидетельствует о наличии у них определенного объема знаний об общественно-должном образце поведения. Направленность обоснований в пользу той или иной оценки соответствовала положительному или отрицательному значению обсуждаемого поступка: „Старуха поступила плохо, потому что хотела всеми командовать“; „хотела стать очень богатой“; „была очень жадной, скулой“, „замучила деда“; „рыбка сделала хорошо, когда пожалела старика“; «герой поступил хорошо, потому что спас девочку из огня»; «быстро пришел на помощь» и т.п.

Поведение Жени из произведения "Цветик-семицветик" правильно оценили 75% обследуемых детей, оперируя при этом обоснованиями типа: «помог больному мальчику выздороветь», «сама предложила помощь»; „сделала добро Вите“. Остальные воспитуемые дали негативную оценку поведению героини, аргументируя её основаниями эгоистической направленности: «ничего не попросила для себя», «должна была попросить игрушку или конфеты» и др.

Таким образом, полученные ответы показали, что хотя большинство опрошенных давали адекватную оценку поступкам, однако основания для её мотиваций не отражают знание существенных признаков социально обоснованного образца поведения — предполагаемых последствий действия для внутреннего самочувствия его участников. Следовательно, воспитуемые оказались не в состоянии примерять к нему анализируемые действия.

Для уточнения накопленных первоначальных данных о содержании интерпретации морального аспекта поведения проанализированы суждения воспитуемых о полярных по своей нравственной направленности проявлениях участников двух ситуации, близких к жизненной практике дошкольников.

1) "В одном городе жил мальчик Петя. Когда его родители ушли из дома, к нему в гости пришел Сережа. Дети весело играли, но Петя вдруг случайно задел находящуюся на столе тарелку и она, упав на пол, разбилась. Петя грустит: "Придется признаться родителям о том, что разбил тарелку и попросить у них прощения".

— Не надо это делать, — посоветовал ему Сережа. — Лучше соберем осколки и твои родители даже не узнают об этом".

2) "Одна девочка шла домой из школы. Дорога после недавно прошедшего дождя была мокрая и скользкая. Девочка вдруг неожиданно поскользнулась и упала, запачкав свою одежду. Мальчик, который проходил мимо, увидев что девочка упала, начал смеяться. Другой мальчик, тоже идущий домой из школы, помог девочке подняться и стал рассказывать ей, как однажды с ним произошло то же самое и ему пришлось пройти всю дорогу до дома в грязных брюках".

Отвечая на вопрос, кто поступил хорошо, правильно в каждой ситуации, а кто плохо, дети должны были мотивировать свою оценку.

Как показал анализ, содержание мотивировок было различным, однако, общим для них

являлось то, что основания, в пользу той или иной оценки не отражали нравственной сути поступков. Лишь в 8% случаях из общего количества ответов опрошенные выделили эмоциональный эффект результата поведения: «поступил хорошо, потому что помог девочке, сделал ей приятно, успокоил её»; «поступил плохо, потому что огорчил, сделал неприятно девочке». Правда, и эти ответы не отражают понимания нравственной ценности поступков в единстве его социального и личностного аспектов.

Большинство же детей ориентировалось в своих обоснованиях на пользу, рациональность поступка в отношении к другому лицу, а также на усвоенные от взрослых этические императивы: "Так надо!", "Так хорошо", "Так нельзя". Некоторые дети затруднялись, не могли или отказывались мотивировать оценку.

Для проверки, в какой мере дошкольники в состоянии размышлять о нравственном достоинстве собственных предполагаемых проявлений в адрес окружающих, детям средней, старшей и подготовительной групп был предложен ряд проблемных ситуаций, требующих обоснования сделанного выбора:

1. Вообрази себе: ты идешь по улице и видишь: мальчик упал, больно ударился и плачет...
2. Ты нечаянно разбил (-а) красивую чашку или вазу для цветов, но никто не заметил и не знает пока об этом,..
3. Мама попросила тебя помочь ей, а в это время по телевизору показывали мультфильм про Винни-Пуха...
4. Ты сидишь в автобусе. На остановке зашла старенькая женщина, а мест сидячих уже не осталось...
5. Бабушка дала тебе в детский сад конфеты. Когда во время прогулки ты принялся их есть, подошла девочка и стала смотреть как ты ешь конфеты...

Предъявление каждой ситуации сопровождалось вопросами:

1. Что ты сделаешь в этой ситуации? (осознание цели);
2. Почему хочешь поступить именно так? (осознание мотива);
3. Как ты это сделаешь? Что будешь говорить? (осознание способа действия);
4. А если ты этого не сделаешь, что может произойти? (предвидение результата).

Оказалось, что очень незначительная часть воспитуемых в каждой возрастной группе обнаруживает умение подвергать нравственному осмыслению все структурные элементы поступка. Часть детей актуализировала цель, мотив и результат действия. Другие смогли предвидеть лишь цель поведения. Большинство испытуемых, как выяснилось, затрудняется в проектировании способов действия. На вопрос "Как будешь действовать, что будешь говорить?" многие отвечали, что предпримут в данной ситуации (цель действия), т.е. отождествляли способ

действия с целью. "Выпадение" операциональной стороны воображаемого действия из поля размышления ребенка должно оказаться, по нашему предположению, на понимание его нравственного смысла в виду того, что осознание любого акта поведения представляет собой, как уже отмечалось, не сумму мыслительно-эмоциональных действий, а целостный процесс, элементы которого находятся в тесных взаимосвязях и зависимостях.

Возможно именно это обстоятельство сыграло свою роль в выявленных нами показателях осознания нравственной ценности проектируемых воспитуемыми действиями в ряде воображаемых проблемных ситуациях, включенных в небольшие незаконченные рассказы:

1. "На столе всего один карандаш, который нужен и тебе и твоему товарищу, чтобы сделать аппликацию — подарок отцу...";

2. „В детском саду дети знают правило: игрушки и предметы в группе принадлежат всем, но никто не имеет право забирать их домой. Однажды вечером мама заметила, что ты принес (-ла) из детского сада мяч: „Откуда у тебя этот мяч?" — спросила она тебя...";

3. "Твоя мама, хотя еще не совсем вылечилась — болят ноги — пришла за тобой вечером в садик. По дороге домой тебе захотелось мороженого, но до киоска было далеко идти..."

4. "Ангела вышивала платочек и ты увидел (-а; что она больно уколола себе палец и начала плакать...";

5. "Во время экскурсии детям поручили собрать букеты лесных цветов, чтобы украсить к празднику музыкальный зал. Ты дежурил в группе и получил задание поставить каждый букет в вазу с водой, „чей это такой красивый букет?" — спросила тебя воспитательница ..."

после ознакомления с содержанием ситуации ребенку предлагалось закончить рассказ, сказать, что он собирается делать и ответить, почему хочет поступить именно так.

Анализ полученных ответов показал, что около половины (42%) из общего количества обследуемых детей выбрали вариант поведения эгоистической направленности. В зависимости от содержания ситуации дети мотивировали выбор примерно следующим образом: "Скажу, что воспитательница дала мне мяч, чтобы мама меня не ругала", „Проведу маму до киоска, потому что хочу мороженого"; «Мне мама всегда покупает то, что я хочу»; «Не успокою Анжелу, мне её не жалко»; "Пусть поплачет, она же не маленькая"; „Скажу, что самый красивый букет мой, чтобы хвалили меня"; „У меня все лучше, чем у остальных"; „Хочу быть первым"; „Потому что я смелый" и др.

Сам факт выбора эгоистически направленного варианта действия почти половиной опрошенных свидетельствует не только о низком уровне формирования ориентации детей на состояние другого, на его нужды, переживания, но и об отсутствии у них умения соотносить предполагаемый результат с неким обобщенным внутренне осознаваемым идеалом поведения, как следствие отсутствия в их сознании соответствующих этому идеалу этических

представлении, понятии.

Правомерность данного предположения подтверждается результатами анализа реальных проявлений испытуемых старших групп в специально созданных проблемных ситуациях. В групповую комнату приглашали по два ребенка для выполнения задания воспитателя — аппликация разноцветных кружков на бумаге. При этом преднамеренно создавались условия, когда одному ребенку предстояло наклеить один кружок, а его партнеру — три. Воспитатель предупреждал, что тот, кто закончит работу первым, может пойти поиграть с новыми игрушками, или остаться, чтобы помочь своему товарищу (вариант экспериментов А.Д. Кошелевой). Все проявления детей фиксировались.

Как выяснилось, из 40 участников эксперимента лишь шестеро предпочли помощь своему товарищу. На вопрос, почему они это сделали, ответили: „Потому, что мы друзья“, „Он мне тоже помог“, „Рядом живем“. Двадцать детей отказались мотивировать свой выбор, остальные аргументировали свое поведение следующим образом: „Он (она) мне тоже не помог (-ла)“; „Я ведь раньше него закончил“; „Хотел поиграть с игрушками“ и др.

Как видим, даже дети, выбравшие положительный вариант поступка, при обосновании своего решения не ориентировались на эмоционально предвосхищаемые последствия поведения для внутреннего самочувствия партнера и своего собственного состояния, то есть на существенные признаки социально одобряемого эталона взаимодействия с окружающими.

Обобщение данных о характере мотивировок детьми своих оценок, то есть осознанных представлений о существенных ориентирах осмысления поступков, о нравственной ценности поведения, позволило выделить несколько уровней.

К первому уровню — высокому, мы отнесли ответы, в которых дети мотивировали положительную или отрицательную оценку эмоциональными последствиями поступка для того, по отношению к кому он направлен, то есть ребенок осознает социально объективное значение поведения, не актуализируя, однако, его личностный смысл („поступил хорошо, потому что порадовал другого“, «сделал ему приятно»; „поступил плохо, неправильно, потому что причинил неприятность, огорчил“).

Ко второму уровню мы отнесли ответы, в которых дети мотивировали оценки целесообразностью поступка для другого лица (“ хорошо, потому что он не мог нести сам“, “... потому что старушке трудно стоять на ногах“) или исходили из усвоенных моральных императивов: „Так нужно!“, „Так хорошо!“, «Так нельзя!».

К третьему уровню отнесли ответы тех детей, в которых оценки мотивировались не моральными основаниями, совсем не мотивировались или ребенок отказывался отвечать.

Результаты выявления уровней обоснования социально-должного образца поведения отражены в таблице I.

Таблица I. Возрастная динамика характера интерпретации дошкольниками социально-должного образца поведения

Уровни	Возрастные группы						Общее	
	средняя		старшая		подготовит.		число	%
	число детей	%	число детей	%	число детей	%	число детей	%
1	-		2	2	2	5	4	3
2	17	34	56	54	30	73	10	52
3	34	66	45	44	9	22	88	45
Всего опрошенных	51	100	103	100	41	100	195	100

Как видно из таблицы, только 4 ребенка из 195 дали ответы 1-го уровня, остальные 191 ребенок — 2-го и 3-го уровней. Следовательно, дети в подавляющем большинстве не обнаруживают знаний о моральном достоинстве действий, отражающих существенные признаки социального образца.

До данным таблицы можно также заметить, что с возрастом значительно снижается количество детей, дающих ответы самого низкого — 3 уровня (66% - средняя группа, 44% - старшая группа, 22% - подготовительная группа), хотя в подготовительной группе, на наш взгляд, оно остается еще довольно высоким.

Соответственно увеличивается с возрастом число детей, дающих ответы второго уровня (34% - в средней группе, 54% - в старшей и 73% - в подготовительной группах).

Преобладание в ответах детей суждения 2 уровня в старшей и подготовительной группах отражает, по всей вероятности, специфику традиционно применяемой на практике методики, основанной на предъявлении взрослыми этических требований в виде императивов "можно", „нужно", „нельзя", „нехорошо", усваиваемыми детьми больше на уровне запоминания, а не как результат понимания и переживания их нравственного смысла.

Полученные данные дают основание считать, что испытуемые не владеют умениями, обеспечивающими осознание нравственного достоинства поступков, что, несомненно, должно оставлять свой отпечаток и на характере понимания испытуемыми соответствия собственного поведения социально признанному образцу.

Для проверки данного предположения детям одной средней, одной старшей и одной подготовительной групп были заданы следующие вопросы:

1. Ты всегда ведешь себя хорошо, правильно или иногда нехорошо, неправильно?

2. Какие свои поступки считаешь хорошими?

3. Вспоминаешь и некоторые неправильные свои поступки? Какие именно, назови их.

Полученные ответы свидетельствуют о том, что часть детей в состоянии выработать критическое отношение к своим поступкам и эта тенденция усиливается с возрастом (от 9,2% в среднем группе% до 13% в старшей и 32% в подготовительной группе). Соответственно уменьшается и число детей, которые не давали какого-либо ответа на доставленные вопросы.

Среди „хороших" своих поступков все опрошенные, независимо от возраста, называли: „Помогаю маме, "слушаюсь,,не обижаю сла-бых,,делюсь игрушками,,не дерусь,,быстро кушаю,,сплю после обеда, дружно играю", оценивая как негативные обычно действия противоположного характера: „не сплю", „плохо кушающие всегда маму слу-шаю,,что-то разбил" и др. Однако число детей, сумевших самостоятельно определить некоторые отклонения поведения от предъявляемых норм, незначителен. Это объясняется, вероятно, низким уровнем развития самосознания, характерного для дошкольников. В то же время в качестве одной из причин, как можно полагать, является неумение ребенка самостоятельно подвергать нравственному осмыслению поступок и соотносить свое поведение с неким обобщенным внутренне осознаваемым эталоном поведения. Это фактически было выявлено у испытуемых во всех сериях констатирующих задании.

В целях пополнения информации об эмоционально-нравственном отношении дошкольников к собственным действиям, проверки наличия внутренней ориентации на реализацию благородных дел в будущем задавали детям средней, старшей и подготовительной групп вопросы: 1) Хочешь что-то изменить в своем поведении, чтобы оно стало лучше? 2) что именно хотел бы изменить?

Полученные данные позволили выявить интересное соотношение количества детей разных возрастных групп, желающих изменить свое поведение: в старшей группе - 93% из общего количества, в средней - 83,3%, а в подготовительной показатели упали до 50%. Это дает основание полагать, что возраст 5-6 лет может оказаться наиболее оптимальным в смысле эмоциональной восприимчивости и пробуждения желания ребенка стремиться совершать добрые дела и поступки. Ответы опрошенных на вопрос "Что хотели бы они изменить в своем поведении, чтобы оно стало лучше?" показали, что дошкольника 5-7 лет в сущности владеют определенными представлениями об отдельных свойствах социально-одобряемого идеала поведения. Об этом можно было судить по характеру их высказываний: „Хочу всегда быть послушным"; "Хочу защищать своего друга"; „Хочу быть всегда добрым"; „Хочу больше ничего не разбивать" и др.

В то же время круг этих представлений достаточно ограничен, малодифференцирован, отражая ориентировку детей или на чрезмерно общие, или на сугубо специфические действия и

личностные качества. К тому же подавляющему большинству опрошенных (независимо от возраста) так и не удалось сформулировать внутренне осознанные цели нравственного совершенствования поведения, адекватные сущности общественно признанного идеала.

По-видимому, среди причин данного явления можно считать и выявленные нами затруднения дошкольников при оформлении в речи операциональной стороны поведения, отсутствие в их сознании подлинно нравственных критериев анализа действий, обеспечивающих возможность полноценного осознания их нравственного достоинства в каждом конкретном случае и самостоятельной выработки ясных целей нравственного совершенствования своего поведения.

Итак, накопленные данные о формировании осознания нравственной стороны проявления в адрес окружающих позволили констатировать, что дошкольники среднего и старшего возраста в общих чертах овладели содержанием соответствующего опыта в пределах требований „Программы детского сада". Они владеют определенным объемом знаний о нравственной стороне поведения, определенными умениями подвергать анализу действия других и свои собственные, в состоянии реализовать на практике отдельные предписания нравственного образца поведения, вырабатывать адекватное эмоционально-нравственное отношение к явлениям из сферы взаимодействия с окружающими, умеют осознанно проектировать определенную перспективу нравственного самосовершенствования своего поведения.

Наряду с этим, обращают на себя внимание некоторые слабые стороны развития детей в рассматриваемом направлении:

1. Отсутствие системных знаний о нравственной ценности поведения, обобщенных знаниях о социально-объективном и индивидуально-личностном значении поступка, о логике его осмысления по существенным моральным критериям.

2. Процесс осознанного анализа поступка в единстве всех его структурных компонентов (цели, мотива, действий, операций, результата) развертывается не на должном уровне, что сказывается и на выработку адекватного личностного эмоционально-нравственного отношения к проявлениям в адрес окружающих.

3. Круг проявлений, осознаваемых в качестве целей, к которым дети желают стремиться в индивидуальной практике общения с окружающими, относительно ограничен и носит, как правило, или слишком общий, или узко конкретный характер.

Эти выводы в одинаковой степени можно отнести и к детям 2-х экспериментальных старших групп: городского ясли-сада № 42 г. Бэлць (Гг) - 21 ребенок и сельского ясли-сада с. Нишканы, Кэушенского района (Сг) - 23 ребенка, где осуществлялось углубленное изучение осознания поведения в адрес окружающих на констатирующем этапе, а также процесса его развития по разработанной нами специально направленной программе. В качестве контрольной

выступила старшая группа ясли-сада № 26 г. Бэлць (Кг) -23 ребенка.

Кроме выше описанных диагностических заданий, используемых в пилотажном исследовании, в этих группах применялся целый ряд дополнительных контрольных опытов: 1) велись беседы с ребенком о нравственном смысле основных правил взаимодействия с окружающими людьми; 2) предъявлялись три воображаемые ситуации на проявление ребенком щедрости с последующим обсуждением; 3) предлагалось высказать и аргументировать свое личное отношение к действиям героев сказки о двух волшебниках, а также ответить на вопросы, что бы захотел сделать испытуемый, если бы был волшебником или невидимкой. (Подробные результаты, полученные в экспериментальных и контрольной группах с помощью этих методик на констатирующем этапе исследования, а также положительные сдвиги, произошедшие под влиянием нормирующих воздействия, будут освещены в заключительном параграфе этой главы.)

изучение документации воспитателей, наблюдения за деятельностью детей и педагогов в естественно развертываемом педагогическом процессе, анкетирование воспитателей призваны были помочь сделать некоторые предположения о возможных причинах выявленных недостатков в развитии детского осознания.

Рассмотрение планов воспитательной работы во многих детских садах Молдовы (г.Бэлць, Сорокский, Лазовский, Кэушенский и др. районы; показало, что формирование умений детей подвергать анализу поведение других и свое собственное и соотносить его с нравственными ценностями общества не осознается педагогами как самостоятельная задача, или упускаются благоприятные возможности для содействия формированию упомянутых умений на занятиях и в других видах детской деятельности в единстве с решением специфических для них воспитательных задач.

Как показали наблюдения, большинство воспитателей не уделяет специального внимания активизации мыслительной деятельности детей по осознанию нравственной стороны поступков, предлагая им собственный образец анализа и оценки поведения по моральным критериям.

Педагоги не проявляют дифференцированный подход к детям с учетом уровня развития их умений подвергать анализу поступки. Главная причина здесь, видимо, в том, что воспитатели не обладают данными об этом уровне, как следствие неразработанности научно-обоснованных критериев его выявления у воспитуемых. Поэтому в индивидуальной работе с детьми они, как правило, действуют, полагаясь на общие впечатления о конкретном ребенке, на интуицию.

Педагогическая работа, направленная на приучение детей к осознанию морального действия, как можно было судить в ходе анализа наблюдений, не интегрирует в себе систему условий, средств и методов воспитания и обучения. Она осуществляется эпизодически, от случая к случаю. По данным анкетирования, бесед с воспитателями, около 90% из них фактически не намечает какие-либо задачи формирования осознания нравственной ценности поступка для

реализации в повседневной работе с детьми.

Данный вопрос не выступает в качестве предмета обсуждения на педагогическом совещании или на других формах методической работы, о чем свидетельствует изучение соответствующей педагогической документации. При обучении детей анализу поведения воспитатели, как правило, исходят из индивидуальной интерпретации явлений из сферы взаимодействия с окружающими, а не из осознанного представления об общечеловеческом идеале.

Это подтверждает изучение характера мотивировки педагогами необходимости реализации определенных форм поведения в конкретной ситуации» Нами было предложено воспитателям изложить в письменной форме содержание разъяснения нравственного смысла некоторых поведенческих проявлениях детям 5-6 лет:

1. Хорошо говорить правду, не обманывать, потому что...
2. Хорошо помогать маме (другому человеку), когда тебя просят об этом, не отказывать, потому что...
3. Хорошо угощать лакомством своего товарища, не есть все самому, потому что...

Анкетированием было охвачено 63 воспитателя (стаж работы — от 2,5 года до 20 лет).

Нас интересовало, в какой мере обоснования воспитателей отражают существенные признаки нравственного идеала, то есть, уравновешенный резонанс поведения для другого и для самого его инициатора.

В результате было выявлено 3 категории ответов. К первому уровню были отнесены ответы, свидетельствующие о наличии у воспитателей обобщенных представлений о нравственной ценности поступка, воплощающих в себе существенные признаки нравственного поведения.

Ответы второго уровня, отражающие более или менее полные представления педагогов о нравственном аспекте поведения, о его существенных признаках.

К третьему уровню были определены суждения воспитателей, ориентирующихся при интерпретации нравственного достоинства действий на внешние несущественные признаки морального поступка.

Приводим в качестве примера результаты анализа обоснований необходимости проявления честности. Из общего количества опрошенных ответ первого уровня дал всего один педагог: "Людям приятно и хорошо, когда говорят правду. Кто говорит всегда правду, того всегда все любят. Если обманывает, ему самому неприятно, и другим тоже".

Суждение второго уровня также выявлено лишь у одного испытуемого: „ ... если говорить правду, тогда не стыдно за себя..." Остальные воспитатели (61 человек) показали ответы III уровня, свидетельствующие об отсутствии у них полноценных моральных суждений („Говорить

правду — это хорошо, потому что правду легче говорить, не надо придумывать"; „ ... потому что, кто говорит правду, тот правдивый человек, всегда честный"; это хорошо, потому что это честный человек и на него всегда можно надеяться"; „ ... если обманываешь, тебе больше не верят и у тебя не будет совсем друзей" и т.п.).

Примерно такие же результаты были получены и при анализе обоснований необходимости проявления щедрости, где ответов первого уровня не было выявлено, ответы второго уровня дали 8 человек и III уровня — 55 анкетированных воспитателей.

Приводим некоторые примеры ответов второго уровня: надо дать им тоже попробовать, ведь им тоже хочется, а у них ничего нет"; " .. надо угостить и сделать им приятное..."; „надо поделиться, им ведь тоже хочется вкусного и они смотрят с жалостью...". Примечательно, что в полученных нами ответах третьего уровня, многие воспитатели выделяли в своих суждениях эгоистические основания: тогда тебя тоже угостят другие дети". Но были и другие обоснования: „Надо давать и другим попробовать, это хорошо, ведь всем хочется кушать вкусенькое"; „ ... только тот кто делится с товарищем, может называться настоящим другом" и т.п.

В целом, полученные данные анкетирования педагогов позволили нам сделать предположение о том, что одной из причин отсутствия у обследуемых детей полноценных знаний о нравственной ценности поведения, умений давать правильную интерпретацию морального смысла действий может быть отсутствие соответствующих знаний и умений у самих взрослых, с которыми ребенок повседневно контактирует.

Анализ данных наблюдения за деятельностью педагогов и детей, анкетирования и бесед с воспитателями, подробно изложенных нами в уже упомянутой работе (64), позволил сделать ряд выводов, которые предстояло учесть при построении программы и методики формирующего эксперимента:

1, Педагоги стремятся автономизировать аспекты разностороннего воспитания детей, реализовать их изолированно друг от друга. В результате нравственное воспитание отрывается от умственного, эстетического, что противоречит требованиям к полноценному формированию культуры осознания нравственного аспекта поведения.

2, В процессе нравственного воспитания не делается акцента на мыслительно-эмоциональной сфере сознания ребенка, обеспечивающей ему возможность приучиться самостоятельно анализировать свое поведение и соотносить его с нравственными ценностями общества.

3. Педагогический процесс нравственного воспитания не строится как единое целостное явление, в котором цели, содержание, формы и методы воспитательной деятельности сочетались бы в гармоничном единстве.

4. Анализ и оценка эффективности целенаправленных педагогических усилий не ведется на основе научно обоснованных критериев, адекватных социально обоснованной модели нравственного осознания поступка.

Выявленное состояние практики дошкольного воспитания в аспекте педагогического содействия осознанию дошкольником морального действия с опорой на существенные нравственные ориентиры стимулировало нас к разработке специальной экспериментальной программы»

2.2. Особенности построения и организации усвоения старшими дошкольниками содержания экспериментальной программы

Целью разработанной программы (системы) выступало развитие осознания детьми 5-6 лет морального достоинства поступка через овладение особой моделью рассуждения в условиях организации педагогического взаимодействия воспитателя и детей. в коллективе . сверстников в детском саду.

Данная модель отражает в обобщенном виде связь эмоционально предвосхищаемого резонанса поведения для другого с внутренними переживаниями его субъекта, адекватную сути общественно выработанного образца морального действия.

Овладение социально-обоснованной моделью рассуждения — это норматив, но в условиях специально организованного нами педагогического процесса он выступает в роли средства саморазвития ребенка, а не самоцели. Это средство овладения ребенком собственной психической деятельностью, позволяющей ему, самоуправляя своими мыслями, действиями, «выработать» цели и способы поведения по отношению к окружающим, соответствующие внутренне осознаваемому общечеловеческому идеалу. В конечном итоге, овладение морально-обоснованной моделью рассуждения должно способствовать поворот у мысли дошкольника от понимания необходимости заботиться прежде всего о собственных нуждах и потребностях к осознанию необходимости проявлять заботу об окружающих людях, обо всем живом и выработке внутренне осознанного желания совершать конкретные дела в этом направлении. Поэтому содержанием и результатом специально организованной работы мы рассматривали не усвоение этических понятий и умений, а те особые мысли и чувства, связанные с проникновением в нравственную суть поведения, которые ребенок открывает в себе, в других людях, в героях художественных произведениях и т.п.

Общая цель экспериментального обучения конкретизировалась в двух основных задачах:

1. Пробуждение интереса ребенка к осознанию моральной стороны поведения, возбуждение его желания проявлять на деле внимание и заботу об окружающих.

2. Приобщение к культуре осмысления моральной ценности поступка с ориентировкой

на существенные особенности общественно-выработанного образца, куда можно включить: познание нравственной сути социального опыта взаимодействия с окружающим; творческий опыт нравственного осмысления проблемных этических задач; выражение ребенком усваиваемого способа осознания моральной ценности поведенческих проявлений речевыми средствами.

Задача формирования практических навыков нравственного поведения также была предусмотрена. Приводим основное содержание поведенческих умений, формируемых у детей в соответствии I с требованиями экспериментальной программы:

- помочь друг другу; проявлять заботу друг о друге; выручать товарища в беде, поддержать, утешить в трудную минуту, делиться со своими сверстниками учебными принадлежностями, лакомствами, игрушками;

- радовать родителей и близких реальными делами и поступками; проявлять заботливость по отношению к родителям и другим членам семьи; преподносить им сделанные своими руками подарки;

- помогать малышам, выводить их на прогулку, доставлять им радость конкретными действиями, играть с ними;

- соблюдать элементарные нормы вежливости (здороваться, благодарить, извиняться);

- сознавать свою вину и просить прощения, переживая стыд, искреннее раскаяние;

- говорить правду, не хвастать, критически оценивать свое поведение и поведение товарищей, определять, какими чертами человечности они обладают и что им нужно совершенствоваться в своем поведении;

- размышлять над значением поступка для другого, для себя и на основе этого делать самостоятельные выводы о том, как должны относиться друг к другу люди, чего хорошего, доброго они могут сделать друг для друга и мотивировать, почему именно так нужно поступать, с опорой на существенные моральные ориентиры.

Названные задачи нашли свое воплощение в выделенных нами в экспериментальной системе двух основ построения обучения.

Первая - "горизонтальная" - это система этапов (циклов), обеспечивающих решение в основном первой, ведущей задачи.

Вторая - система "вертикального" (в рамках каждого занятия) накопления знания и навыков, соответствующих, в том числе, и третьей - языковой задаче.

Определяющую и регулирующую роль по отношению к содержанию, методам и методике экспериментального обучения играют положенные в его основу дидактические принципы.

В первую очередь, мы ориентировались на принципы, выдвинутые Л.В. Занковым на основе идей Л.С. Выготского о сотрудничестве ребенка и педагога в обучении как решающем

условии развития ребенка, о том, что развитие не сводится к усвоению знаний и навыков, а расширяет, обогащает внутреннюю духовную сферу ребенка (57). Это принципы: 1) обучения на достаточно . . . высоком, но доступном для дошкольника, уровне трудности, связанном с познанием ребенком взаимосвязанности анализируемых явлений, внутренней сущности поведения; 2) изучения ребенком программного материала способом непрерывного движения вперед, проникая вглубь явлений, как бы «погружаясь» в них; 3) принцип определяющий ведущую роль теоретических знаний, как формы обобщенного отражения явлений в мышлении (эмпирические знания мы рассматривали как начальный этап восхождения ребенка к абстракции, к обобщению, к познанию существенных связей и отношений, специфических для данной сферы действительности) и др.

Нами были учтены также и следующие принципы, описанные в трудах других авторов (132): 1) обеспечения единства содержательной и процессуальной сторон обучения; 2) структурного единства содержания социального опыта, подлежащего передаче детям в процессе обучения.

Учитывалось и то, что предлагаемая программа должна органически вписываться в содержание других разделов воспитательной работы в детском саду, в частности, таких как: ознакомление с окружающим, природой, развитие речи, игровой, трудовой, изобразительной деятельности, каждый из которых должен одновременно выполнять свои собственные специфические задачи.

В разработке содержания, подлежащего усвоению, опирались на упомянутую нами в первой главе систему элементов процесса осознания нравственной ценности поступка, включающую все составные компоненты социального опыта (знания, умения, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения) в их тесной взаимосвязи.

В результате были выделены виды педагогически адаптированного и морально ориентированного содержания в их конкретном наполнении:

1) знания (представления) о последствиях поступков для внутреннего самочувствия общающихся, о социально-обоснованной логико-речевой схеме их осмысления;

2) Умения подвергать анализу действия и гармонизировать их последствия для общающихся субъектов; реализовать практически приемлемые для другого, следовательно, и для себя формы поведения;

3) опыт творческой деятельности, обеспечивающей применение морально-обоснованной модели рассуждения при самостоятельно осуществляемом ребенком поиске решения субъективно новых для него задач, как воображаемых, так и реальных;

4) опыт эмоционально-ценностного отношения к предполагаемым последствиям результата действия, к способу его осмысления как отражения знания ребенком социально-

объективной модели рассуждения, умения самостоятельно ее применять в конкретной ситуации и внутреннего принятия ее в качестве универсальной опоры для ориентировки в нравственных явлениях из рассматриваемой нами сферы действительности.

Примечательно, что выделенный состав элементов предполагаемого учебного содержания совпадает с разработанным в современной дидактике составом элементов культуры (И.Я. Лернер, 1974), а также с соответствующим ему составом элементов содержания общего образования (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, 1981).

Итак, в основу содержания были положены: во-первых, универсальные способы мышления и деятельности по получению системных знаний о моральной ценности поступка и их применению: приемы антиципации морального смысла целей, мотивов, содержания действий по их реализации, ожидаемого результата (те самые способы, которые могут обеспечить возможность нравственного саморазвития, самоопределения ребенка, начиная с дошкольного возраста) и, во-вторых, знания о действиях и понятиях, необходимые умения, образующие те, «кирпичики» из которых строится всякий акт осознания морального аспекта действия в конкретной ситуации.

Таким образом, разработанное содержание в излагаемом нами понимании вовсе не разрушение всего имеющегося в нынешней "Про-^ грамме" детского сада содержания, а создание новой структуры разноуровневого его построения, полнее учитывающей запросы личности и общества. Оно воплощает в себе необходимый и достаточный объем знаний, умений, элементов творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения, обеспечивающих ребенку внутреннюю возможность и готовность самостоятельно выявлять нравственную ценность поведения в конкретных условиях.

Необходимым этот объем является в силу того, что отражает специфические особенности общественно-одобряемого эталона осознания морального достоинства действий, требующего соотношения и уравнивания их резонанса для внутреннего самочувствия объекта и субъекта взаимодействия.

Достаточным, в виду того, что воплощает в себе мысленное воссоздание существенном центральном связи морального действия — связи преобразования внутреннего самочувствия другого лица с помощью сознательно вью ранних средств, удовлетворяющих, вместе с тем, собственные определенные потребности субъекта. Это стержневое содержание, пронизывающее как по горизонтали, так и по вертикали все выделенные элементы, сообщает специфически моральную (социальную) ориентацию логике рассуждения, обеспечивая тем самым вероятность осознания действительно морального способа взаимодействия с другими людьми в конкретной ситуации. Поэтому разработанное содержание, на наш взгляд, естественно назвать базовым (инвариантным) компонентом формирования способности и потребности ребенка в обдумывании

своих действий по критериям осознаваемых моральных ценностей.

Проблема, решаемая нами с помощью отобранного содержания, — это проблема передачи опыта осознания поступка как системы наследования ребенком культуры нравственного взаимодействия с миром. Оно позволяет дать дошкольнику доступный инструмент и критерий для ориентировки в мире с позиции общечеловеческих нравственных ценностей.

Естественно полагать, что каждому виду содержания, отобранного для передачи детям, соответствуют специфические для этого вида способы усвоения, которые предстояло уточнить.

При выявлении формы усвоения первого элемента - знаний - мы исходили из их определения в психологической литературе как информации не только воспринятой и осознанной, но и применяемой в различных вариантах ситуаций, обусловленных её связями с другой информацией (28).

Отсюда, как можно полагать, адекватной формой психической деятельности, обеспечивающей усвоение ребенком первого элемента выделенного нами содержания, является восприятие, понимание, запоминание и применение в конкретных условиях предложенной информации об эмоциональном самочувствии человека в логической связи с проявлениями других и своих по отношению к окружающим, о способах распознавания и преобразования душевного состояния людей. Эти знания будут выступать продуктом не столько усвоения ребенком соответствующей информации на уровне памяти, сколько самостоятельного применения способов распознавания, их словесного обозначения, преобразования настроения и состояния другого человека в конкретной ситуации.

Следовательно, для организации усвоения детьми первого элемента содержания, как мы полагали, потребуется построение системы заданий, обеспечивающих ребенку возможность усвоения передаваемой ему информации-знаний как на уровне восприятия, понимания и запоминания, так и отработки воспроизведения уже известных и осознанных способов деятельности в конкретно-практических ситуациях.

Усвоение содержания второго элемента содержания, воплощающего в себе умение подвергать анализу действия и гармонизировать их последствия для общающихся субъектов, требует от ребенка неоднократного воспроизведения фиксированной в знаниях адекватной модели рассуждения при решении воображаемых и реальных этических задач. В результате такого воспроизведения, как следует из данных психологии, знание схемы осмысления поступков превращается в знание и умение. Отсюда необходимость создания условий для того, чтобы ребенок мог упражняться в эмоциональном предвосхищении последствий тех или иных вариантов поведения для внутреннего самочувствия общающихся, в применении предложенной нами схемы их осмысления, в практической реализации добрых дел в адрес окружающих.

Анализ содержания третьего элемента-опыта творческой деятельности - позволяет прийти

к выводу о том, что адекватной формой его усвоения является поисковая деятельность ребенка, направленная на решение субъективно новых для него задач.

В соответствии с данными психологии опыт поиска не усваивается путем информации о нем, а лишь при условии личного участия в поиске ([18],[76]). Этому требованию в наибольшей мере удовлетворяют предлагаемые для обсуждения проблемные ситуации и решение проблемных задач, которые, по данным многих авторов, обеспечивают наилучшие условия для активизации умственной познавательной деятельности ([95], [94], [87], [106], [118] и др.).

Исследования психологов (А.Р. Лурия [89], А.А. Люблинской [90]) показали, что в условиях целенаправленного обучения, старшим дошкольникам доступно умение быстро и точно схватывать проблему, действовать в ходе её решения последовательно и планомерно, обосновывать пути решения, критически оценивать результаты. Эти качества творческой деятельности проявляются у детей, как указывают другие авторы ([146]), в условиях решения задач, близких их индивидуальному опыту. Отсюда необходимость включить в содержание запланированной работы те виды деятельности, в которых повседневно участвуют дети-дошкольники, а также для решения предлагать проблемные ситуации, близкие их жизненной практике.

Содержание четвертого элемента предполагает выработку личностно-эмоционального отношения к усвоенному содержанию всех предшествующих элементов передаваемого детям фрагмента общественного опыта и, в конечном итоге, к усваиваемой модели осознания нравственного аспекта поведения.

Однако, содержание четвертого элемента не сводится к совокупности содержания первых трех элементов, а аккумулирует их характеризуясь специфическими эмоционально окрашенными особенностями. Отсюда возможность полагать, что усвоение содержания данного элемента может быть обеспечено развертыванием системы оценочно-эмоциональных действий сознания и самосознания (оценки и самооценки), направленных на выявление моральной ценности взаимодействия с окружающими, с опорой на существенные требования социального образца. Следовательно, необходим отбор средств педагогического воздействия, способных актуализировать, стимулировать эту оценочно-эмоциональную деятельность.

Итак, в результате теоретического анализа были выявлены виды желательного содержания, подлежащего усвоению, их объем, специфические для каждого вида способы усвоения и соответствующие средства деятельности, которые, на наш взгляд, могут обеспечить полноценное усвоение рассматриваемого фрагмента общественного опыта. В данном случае под понятием «усвоение» мы подразумевали процесс превращения общественно выработанного опыта нравственного осознания поступка в индивидуальный опыт ребенка, и конечный результат — овладение умением строить полноценные суждения о моральной ценности

поведенческих проявлений, подвергать анализу взаимодействие с окружающими с ориентировкой на общественно значимые моральные критерии, выработка осознанных внутренних стремлений совершать добрые дела и поступки. При этом особый интерес представлял сам процесс усвоения, выявление его этапов, ведущих к достижению конечного результата.

С учетом известных в отечественной педагогике методов обучения и воспитания ([87]; [92]) при разработке экспериментальной программы нами был теоретически выделен перечень основных методов педагогического взаимодействия в целях усвоения воспитуемыми намеченного объема учебного содержания — информационно-рецептивный, приучение, упражнение, поисковый, метод, стимулирования к выработке внутренней реакции ребенка на усваиваемое учебное содержание.

Последовательность применения выделенных методов была обусловлена и предполагаемыми уровнями усвоения отобранного содержания. Они определены в соответствии с правилами современной дидактики, согласно которым любая информация считается усвоенной только в том случае, если её поняли, запомнили, применили по образцу и в новой ситуации (И.Я. Лернер, 1974).

В соответствии с содержанием экспериментальной программы и с учетом выделенной системы методов и средств её реализации нами было разработано 47 диалогов с практическими заданиями, охватывающих 4 этапа воспитывающего обучения.

Требование системности, заложенное в гипотезе нашего исследования, предполагало целостный подход к разработке методики целенаправленного педагогического взаимодействия педагога с воспитуемыми. Этот подход обуславливал необходимость соотношения основных линий методики с подсистемами процесса осознания, выраженными в соответствующих качествах ума, воли и чувств ребенка.

Поэтому в ходе специального обучения в качестве одного из важнейших условий его эффективности мы рассматривали, наряду с активизацией мыслительной деятельности, развитие нравственно-эстетических чувств, волевых действий, связанных с осознанием нравственной стороны поступков, их практической реализацией; формирование духовных потребностей, в частности, внутреннего побуждения ребенка совершать добрые дела и поступки.

На первом этапе специального обучения (13 диалогов) предлагаемые задания были направлены на то, чтобы привлечь внимание детей к внутренним переживаниям человека в связи с действиями других людей по отношению к нему, его собственными действиями в адрес окружающих, поведением людей друг к другу, учить распознавать эти переживания по внешним признакам, пробудить адекватный внутренний отклик испытуемых на анализируемые явления.

Одинаковые по характеру виды эмоционального состояния человека (детей, взрослых)

предъявлялись детям с использованием видов искусства (произведений живописи с достаточно выраженной эмоциональной окраской, музыкальных отрывков, стихотворений), а также при наблюдении за экспрессией людей в реальной жизни. Каждый раз перед ребенком ставилась цель увидеть связь внутреннего самочувствия человека с проявлениями другого по отношению к нему, своими по отношению к окружающим. Мы стремились обеспечить возможность осознания ребенком этой связи как некой мерки (ориентира) для анализа поступка в различных формах его реализации: в наглядно воспринимаемых условиях конкретной жизненной ситуации; при его представлении на основе словесного описания; при практическом решении реальных или имитированных с помощью игрушек проблемных ситуаций.

Неотъемлемым компонентом методики выступали так называемые практические задания, предусмотренные в каждом экспериментальном занятии и призванные создать условия для применения в жизнь знаний, навыков, усвоенных в теоретической части диалога воспитателя с детьми.

На первом этапе формирующей программы разработанные практические задания требовали, чтобы дети наблюдали за поведением и настроением друг друга, детей другой возрастной группы, родителей, воспитателей и определяли, кому из них было радостно, приятно или наоборот, и по какой причине, какое было собственное настроение в зависимости от тех или иных обстоятельств.

В ходе данного этапа специального обучения воспитуемые должны были прийти к выводу (знанию) о том, что любой поступок рассматривается не сам по себе, а в связи с внутренним самочувствием объекта, субъекта взаимодействия. Им предстояло овладеть способами эмоционального предвосхищения последствий поведения в адрес окружающих, приучиться выражать свои впечатления в речи и с помощью предметных моделей (маски лица, окраски цвета и др.). (Занятия: "О настроении человека", "Какого "цвета" настроение", "Отчего грустно" и др.).

На втором этапе специально организованной работы (15 диалогов) ставилась задача побудить ребенка к обдумыванию поступка и интерпретации его эмоционально предвосхищаемого результата для субъектов взаимодействия в виде целостного логико-речевого высказывания. В этих целях ребенку предлагалось вообразить, что почувствует другой человек (мальчик, девочка) и он сам, если поступит определенным образом в конкретной ситуации, поразмышлять об этом вслух. Кроме того, детей просили после прогулки рассказать о своих поступках по отношению к сверстникам, создавались проблемные ситуации при организации воспитателем коллективной продуктивной деятельности (рисования, лепки, аппликации), обеспечивающие возможность для естественного вовлечения ребенка в поиск приемлемых для другого, и, вместе с тем, для себя форм реального взаимодействия.

Для упражнения в приложении усваиваемой модели осмысления поступка к

специфическим случаям из повседневной жизни ребенка большое внимание было уделено наблюдению и оценке поведения то-варищей по группе. Свое отношение к проявлениям сверстников ребенок мог выражать устно и с помощью разноцветных предметов- «подарков» (бабочек, кружочков, треугольников, цветков) темных и светлых оттенков.

Материальные подкрепления, с одной стороны, выполняли роль своеобразного стимула для пробуждения стремления детей совершать добрые дела и поступки или воздержаться от неблагоприятных для другого действий, с другой — позволяли экстерииоризировать внутренний отклик ребенка на наблюдаемые действия, с третьей — помогали сосредоточить, фиксировать и удерживать внимание на конкретных фактах, явлениях из сферы осознания межличностного взаимодействия. (Занятия: "Будь доброжелательным и чутким", "Радуйся радости другого", «Не огорчай словом», «Умей доставлять радость» и др.).

Последовательность предъявляемых экспериментальных заданий на третьем этапе (13 диалогов) содействовала обучению ребенка поэтапному творческому выполнению процесса решения целостной нравственной задачи, умению самостоятельно выполнять вначале каждый из этапов её осмысления в отдельности — "видение" проблемы (занятие "Проявляй чуткость"), сравнение найденных альтернатив решения ("Умей быть добрым"), формулировка выводов о целесообразности анализируемого варианта в данных конкретных условиях ("Умей проверять себя"), затем частичному участию в решении проблемной задачи, когда ребенок, направляемый воспитателем, ищет решение возникающих перед ним частей задачи, и» наконец, умению анализировать и решать целостную проблемную задачу из сферы взаимодействия с окружающими ("Прояви заботливость и участие", «Умей делать приятное другому», «Умей услышать человека» и др.).

Центральным пунктом программы на данном этапе был моральный выбор, умение ребенка принять нравственно правильное решение способом естественного и привычного соотнесения и гармонизации объективного значения и личностного смысла сравниваемых альтернатив поведения в конкретной ситуации.

Исходя из этого методика экспериментального обучения была построена по такому принципу, чтобы при подключении детей к поиску оптимального решения проблемных задач педагог каждый раз задавал общий способ (модель) анализа нравственного смысла действий.

Воспитатель предлагал детям задания, решение которых невозможно было без активизации мыслительно-эмоциональной и волевой сфер их личности, и помогал им в построении плана соответствующих последовательных действий по осознанию морального аспекта вариантов их решения. При этом вначале размышлял вслух сам педагог, давая детям наглядный образец того, как мыслить и действовать. Затем воспитуемые под контролем педагога пытались осуществлять этот же процесс самостоятельно.

Предусматривались также приемы, которые ставили детей перед необходимостью самим сформулировать проблемную задачу, требующую нравственного выбора.

Таким образом, в ходе третьего цикла экспериментальных заданий создавались условия для формирования у воспитуемых разных элементов творческого процесса: внутреннего и внешнего, интеллектуально-эмоционального и поведенческого. Однако, во всех случаях итогом являлось получение детьми представления о нрав-ственной стороне целостного поступка.

Четвертый цикл специального обучения (6 диалогов) был на-правлен на закрепление умения ребенка подвергать осмыслению моральную сторону поступка с ориентировкой на требования социального образца и предполагал использование в качестве ведущих методы педагогического стимулирования к постоянному анализу и оценке целей и намерений других и своих по отношению к окружающим и на этой основе пробуждение внутреннего стремления детей совершать благородные дела и поступки, побуждение и выработке внутреннего отклика на анализируемые явления, на саму модель их осмысления.

Способом и средством педагогического взаимодействия выступала система заданий (познавательных и практических), требующих при их выполнении самостоятельного анализа, учета существенных свойств (признаков) поступков, отвечающих особенностям социального образца, умения оперировать ими при обосновании оценки поведения. При этом задача оценивания поступка выступала для детей не как самоцель, а как средство решения какой-либо лично-привлекательной игровой или познавательной цели. Этому способствовало создание игровых ситуаций, использование игрушек, отгадывание загадок, введение элементов соревнования, материальных стимулов символического значения — фотографий, фишек и др. (Занятия: " - Хорошо -Нехорошо." , "Почему хорошо на свете?", «О других и о себе" и др.).

Приводим примеры формулировок задач к занятиям на разных этапах специального обучения, чтобы дать представление об его содержании.

Первый этап: возбудить желание детей быть внимательными и экспрессии лица взрослых и сверстников в детском саду, понимать их настроение, чтобы найти приемлемые формы взаимодействия с ними в конкретных условиях.

Содействовать углублению интереса к миру внутренних переживаний человека; сделать их чувственно-осязаемыми, внешне ощутимыми (нпредметными") для ребенка.

Активизировать в речи слова: веселый, радостный, огорченный, печальный, хорошее-плохое настроение.

Второй этап: подвести ребенка к осознанию необходимости волноваться за свою маму, заботиться о ней, беречь её; вызвать желание говорить вслух слова любви, уважения, создать условия для проявления на деле своей любви по отношению к матери.

Учить сравнивать дела и поступки (свои и чужие) по логике соотнесения и гармонизации

их предвосхищаемого резонанса для внутреннего самочувствия общающихся.

Активизировать в речи слова и выражения: "милая", "нежная", "дорогая", "единственная"; помочь детям понять смысл выражений: «беречь маму», "заботиться о маме", "волноваться за маму".

Третий этап: пробудить желание ребенка заботиться о живой природе в их ближайшем окружении, приучать воспринимать и чувствовать красоту природы, обеспечить возможность для практической реализации этих проявлений.

Учить самостоятельному переносу усваиваемого способа осмысления поведения в адрес других людей на область взаимодействия человека с природой.

Активизировать в речи усвоенные этические понятия.

Четвертый этап: возбуждать желание детей быть добрыми, благородными по отношению к окружающим, создать условия для практического осуществления соответствующего поведения.

Способствовать дальнейшему совершенствованию умения мотивировать моральную оценку поступка, с опорой на усвоенную логику рассуждения; подводить к осознанию целей нравственного самосовершенствования своего поведения.

Уточнять и углублять содержание понятий: "уважать других", "уважать себя", ввести их в активный словарь ребенка.

Как видно из представленных выше примеров, характерной особенностью, присущей данной экспериментальной программе в отличие от традиционной, является линия на раскрытие внутренней сущности нравственных явлений, которые становятся предметом познания и отношения ребенка, в той мере, в какой это возможно на ступени дошкольного детства.

В то же время следует подчеркнуть, что экспериментальная программа предусматривает развитие морально ценных представлений, понятий, навыков поведения во взаимосвязи с развитием эмоциональной восприимчивости и отзывчивости детей на содержание отобранных в этих целях литературных произведений, картин, музыки, а также внимания, воображения.

Поэтому в программу, наряду с задачами связанными с познанием моральной стороны изучаемых явлений, включены и такие пункты как возбуждение эмоционального отклика детей на содержание художественного произведения (рассказа, картины, музыкального отрывка), воспитание чувства красоты художественного слова, пластического выражения (гармонии красок, звуков); возбуждение желания ребенка повторить понравившиеся ему красивые слова, выражения, пословицы, поговорки, стихотворные строки и т.п.

Таким образом, данная программа становится активным средством приобщения детей к миру искусства, приучения к проникновению в мир художественных образов, пробуждающих у них нравственно-эстетические мысли и чувства.

Итак, особенностью экспериментальной программы можно считать то, что заложенная в

нее логика воспитательного действия предполагает движение от ознакомления детей с существенными признаками общественно выработанного гуманистического идеала взаимодействия с окружающим к созданию (конструированию) целостной субъективно окрашенной модели осознания действий с опорой на содержание этого идеала и до процесса переконструирования этой модели в итоговую индивидуализированную модель осознания моральной ценности поступка как цель обучения. Причем индивидуализирована эта модель по характеру понимания содержания рассматриваемого аспекта социального опыта, по особенностям его включения в индивидуальный опыт сознания, деятельности, отношений и связей ребенка с окружающими. Это внутренняя сторона логики процесса обучения.

Внешнюю сторону составляет деятельность воспитателя и детей, направленная на создание условий для реализации внутренней стороны — организованного освоения отобранного содержания социального опыта.

Совместный поиск с детьми ответов и решений этических задач, естественное движение мысли с опорой на воображение ребенка при их осмыслении и на моральную направленность содержания учебного материала, пробуждение внутреннего отклика воспитываемых — эта та основа, на которой было построено экспериментальное обучение. Его содержание отличается тем, что в нем основной упор сделан на активные способы ввода ребенка в нравственную суть целостной картины взаимодействия с окружающим, а не на сообщение моральных знаний, способствующих осмыслению отдельных её аспектов. Поэтому во главе угла не сами знания и соответствующие им навыки поведения, не количество времени, отведенное на овладение ими, а поиск новых способов самой организации усвоения отобранного содержания общественного опыта при которых в сознании воспитываемых установилось бы как можно больше прямых, личностных связей с другими людьми, с обществом (коллективом сверстников), природой и, в первую очередь, с самим собой.

Важно заметить, что в условиях коллективного осмысления этических задач творцами рожденных и высказанных вслух мыслей чувствовали себя не только те, кто непосредственно участвовал в выработке идеи связи анализируемого действия с внутренним самочувствием общающихся, но и те дети, которые лишь соглашались с ними или не соглашались.

Основные организационные формы специального обучения такие же, как и традиционные (занятия, беседы, дидактические игры, упражнения), но по сути они более гибкие, динамичные. Занятие благодаря новым дидактическим принципам приобретает другую структуру, отличающуюся от традиционной. Однако, основное отличие построенной нами воспитательно-образовательной системы, наверное, в первую очередь, в том, что в центре педагогического процесса стоит сам ребенок. Он самостоятельно овладевает своими психическими процессами, своим поведением. Он субъект своего собственного воспитания и развития. Взрослый только ор-

ганизует и направляет его активность, создает необходимые условия и стимулы. Ребенок является источником своей деятельности; ему принадлежит целеполагание и оценка деятельности, а не только её исполнение.

В число важнейших условий эффективности предложенных педагогических мер рассматривалось также создание вокруг каждого воспитанника такой атмосферы, "эмоционального поля", когда ему внушалось, что он хороший. Это доверие со стороны воспитателя и товарищей по группе призвано было стимулировать ребенка к преодолению боязни признать перед коллективом сверстников свои ошибки, критически анализировать свои поступки, недостатки, поскольку он сам начинал верить, что сможет их преодолеть.

Таким образом, коллектив детей выполнял в нашей системе роль главного условия и активного фактора успешного осознания нравственной ценности поведения, стимулятора эмоциональных переживаний, корректировки мнения и поведения его членов.

Исходная задача специальных воздействий — способствовать развитию ребенка — определяла и подход к выявлению их результативности.

Воспитателю предстояло судить об уровне своей работы не по показателям знаний, умений, навыков, а по фактическому продвижению детей в развитии, обеспечивающем полноценную моральную интерпретацию поступка.

Итак, разработана новая, с нашей точки зрения, технология педагогического взаимодействия по сравнению с применяемой в массовой практике, имеющей целью действительное развитие, формирование творческой личности ребенка. Она включает в себе внутреннюю организацию программного материала, подлежащего усвоению, и принципы и способы усвоения этого материала воспитуемыми.

Такой тип педагогического взаимодействия воспитателя с детьми назван нами сис темой, направленной на развитие ребенка в сфере осознания нравственной ценности поведения в адрес окружающих.

Мы полагали, что развивающая функция сконструируемой системы просматривается в постепенном очерчивании в сознании ребенка контуров более или менее обобщенной схемы рассмотрения морального достоинства поведенческих проявлений по отношению

к окружающим. .

Сущность обучающей функции виделась нам в том, что специально отобранные способы педагогического воздействия позволяли воспитателю не только направлять внимание детей на содержание общественного опыта, подлежащего усвоению, но и помогать им в выявлении путей овладения его составными элементами (знаниями, умениями, опытом творческой деятельности, нормами эмоционального отношения).

Воспитывающее влияние специально построенной системы, как мы ожидали, с одной

стороны, будет достигнуто нравственной направленностью самого содержания общественно-заданного опыта, с другой — характером обучающего аспекта методики, развивающей активность, сознательность, самоконтроль ребенка, направленные на достижение благополучия окружающих.

Воспитывающее воздействие оказывало также создаваемая атмосфера уважения к личности ребенка, внимательное отношение педагога к его удачам и неудачам в процессе обучения, "внимательная выжидательность" (А.П. Усова) по отношению к нему.

2.3. Результаты формирующего эксперимента

Органической, необходимой частью экспериментальной педагогической системы являлось изучение хода развития осознания воспитуемыми нравственной ценности поведения.

Прослеживание происходящих изменений велось в соответствии с условно выделенными нами линиями психической деятельности (познавательной, волевой, аффективной), отражающими свойства целостного процесса осознания поступка.

О характере изменений мы судили по содержанию интерпретации морального достоинства поведения, дающему представление о соответствующих знаниях, умениях и частично о переживаниях ребенка.

В ходе опытной работы показатели всех трех аспектов деятельности осознания измерялись дважды — до начала формирующего эксперимента и после его завершения в двух экспериментальных группах; городской (Гг) и сельской (Сг). В контрольной группе (Кг), где формирование не проводилось, второе обследование осуществлялось в то же время, что и в экспериментальных группах.

Цели и характеру нашего исследования более всего и главным образом соответствовал качественный анализ добытых фактов. Методы математической статистики использовались в тех случаях» когда это было правомерно и необходимо, однако они не имели самостоятельного значения.

2.3.1. Анализ развития осознания детьми-дошкольниками нравственной ценности поступка в условиях применения экспериментальной педагогической системы

Для выявления происходящих изменений в развитии процесса осознания были разработаны три группы контрольных заданий:

- а) требующая формулировки суждения ребенка о ряде проявлений в адрес окружающих (честности, щедрости, чуткости и др.);
- б) требующая решения нравственных задач различной степени сложности — на выбор цели действия, "видение" нравственной проблемы, преодоление трудностей, препятствующих осуществлению нравственного выбора; в) требующей выработки и оформления в речи внутреннего отклика ребенка на обсуждаемые явления.

При анализе данных выполнения всех заданий нами были выделены две основные линии: 1) охват существенных свойств социально-значимого образца поведения; 2) полнота обоснования нравственной ценности действий.

В первой группе заданий перед детьми ставилась задача обосновать нравственный смысл социально-должного образца поведения. Приводим перечень поведенческих проявлений, предложенных для обсуждения в ходе индивидуальной беседы с ребенком:

1. - Можно ли обманывать кого-либо из детей, взрослых или нужно всегда говорить правду?
 - Почему ты думаешь, что нужно поступать именно так?
 - А если обмануть, что может произойти?
2. - Нужно ли делиться с другими, когда имеешь что-то вкусное?

Почему?

 - А если есть всегда самое вкусное только самому, что может произойти?
3. - Хорошо ли говорить другим, что твоя одежда или игрушки лучше чем у них?
 - Почему?
 - А если сказать, что твоя одежда или игрушки лучше, чем у твоего товарища, что может произойти?
4. - Хорошо ли сыну или дочери не выполнять то, что просят родители (мама, папа)?
 - Почему?
 - А если не выполнять просьбы родителей, что может произойти?

По характеру ответов предполагалось выявить наличие или отсутствие в сознании ребенка представлений о социально-объективных ориентирах осмысленных действий, проявляющихся в

	Гг	Сг			Гг	Сг		
1. Ссылки на санкции окружающих	14	12	26	13	—	1	1	13
2. Предвосхищаемые эмоциональные последствия для других и для себя	3	3	6	4	16	21	37	7
3. Нет ясного обоснования	4	8	12	6	5	П	6	3
Всего опрошенных	21	23	44	23	21	23	44	33

Ребенок переходит от ориентировки на внешние, второстепенные свойства к отражению внутренней сущности поведения, к эмоциональному предвосхищению его последствий для внутреннего самочувствия общающихся.

Как видно из таблицы 2 (в ней отражены данные обоснования нравственного смысла проявления щедрости), положительный сдвиг произошел у 31 из 44 детей экспериментальных групп, в то время как на констатирующем этапе таких детей было 6. Соответственно в экспериментальных группах число детей, ориентирующихся в мотивировке значения морального действия на внешние условия, реакцию со стороны окружающих, резко сократилось (до одного в сельской группе при полном исчезновении этой категории ответов в городской группе).

В контрольной группе, как видно из таблицы, изменения были незначительны: на прежнем уровне остались ответы первой группы (13 случаев), и лишь у 3-х детей произошел положительный сдвиг в характере суждений.

Приведем примеры высказываний, характерных для детей экс*» периментальных групп после завершения специально организованной формирующей работы, где появляется обобщенная характеристика существенных свойств анализируемого действия: "Надо делиться, чтобы другой не опечалился и чтобы мне не было плохо на душе" (Вася Б.); "Детям будет радостно и мне тоже" (Каролина Л.); "Чтобы у всех было хорошее настроение" (Денис Е.); "Чтобы было радостно от того, что другой радуется" (Игорь П.); "Если обмануть, то ему будет плохо и тебе плохо на душе" (Каролина Л.); "Если не слушаться мамы, то она сильно расстроится и тебе станет нехорошо" (Саша С); "Если хвастаться, то и ему и тебе станет неприятно" (Федя К.).

Таким образом, положительный сдвиг в осознании у большинства детей обнаруживается в

том, что существенные свойства поведения в адрес других людей начинают мыслиться ребенком как общие свойства (критерии, ориентиры) для интерпретации нравственного смысла всех предложенных для анализа проявлений. Это говорит о возникновении умения сравнивать и классифицировать поведенческие действия по существенным признакам, об усвоении социально обоснованного способа их осмысления.

В целях прослеживания общих тенденций в развитии познавательной подсистемы как составляющей интеллектуальный компонент волевого аспекта осознания детям были предложены задачи, отличающиеся по степени сложности (II серия опытов).

Первая задача требовала анализа условий ситуации, осмысления цели возможных в ней вариантов действий, выбора оптимального с точки зрения знакомого и личностного принятого ребенком образца решения (для удобства анализа сопоставления данных, так же как и в I серии опытов, были выбраны жизненные ситуации на проявление щедрости).

Приводим текст, предъявленной ребенку задачи: «Вообрази себе: ты кушаешь румяное сочное вкусное яблоко. Одна девочка внимательно смотрит как ты ешь, но не просит у тебя яблока...».

Во второй задаче на первый план выступало планирование и составление программы действий с учетом препятствий к её реализации, требующего обязательного триединства поведения: помнить о конечной цели, антиципировать этапы её достижения и намечать ближайшие практические шаги. Текст задачи: «Вообрази себе: бабушка дала тебе в садик апельсин и посоветовала съесть его самому, так как тебе нужна витамины. На прогулке, когда ты приготовился съесть апельсин, один мальчик подошел близко к тебе и по его глазам, выражению лица ты сразу понял, что он хочет попробовать апельсин ...».

После предъявления содержания каждой из описанных выше ситуаций предлагались вопросы: - Что ты сделаешь? - Почему ты хочешь так поступить? - Что было бы, если бы ты этого не сделал?

Решение третьей задачи требовало «видения» нравственной проблемы» выработки внутренней эмоционально-оценочной реакции ребенка на обсуждаемые события, предвосхищения ребенком собственного выбора, его возможного результата и оценки со стороны окружающих. Приводим текст ситуационной задачи и вопросы к ней: "Жили два брата, Игорь пяти лет, и Славик — на один год старше. Мама дала Игорю в день рождения шоколадку. Он очень обрадовался и принялся её есть, весело пританцовывая и прыгая по комнате. Славик смотрел на брата и дружелюбно улыбался ему. Игорь быстро съел всю шоколадку» взял Славика за руку и пригласил поиграть с ним во дворе". Вопросы для обсуждения: - Что понравилось тебе в поведении Игоря? - Славика? - Почему? - Что не понравилось в поведении этих мальчиков? - Что бы сделал ты на месте Игоря, получив от мамы в подарок шоколадку? - Почему ты захотел

бы сделать именно так? - А если бы ты не угостил братика, хорошо было бы? - Что подумала бы про тебя мама, братик? - Что бы про тебя сказали?

Цель индивидуальной беседы по содержанию всех трех предложенных задач —• установить моральную адекватность или неадекватность найденного оптимального решения, характер интерпретации последствий сделанного выбора как результат знания ребенком правильного способа осмысления поступка и умения развертывать его в конкретных условиях.

В качестве единицы измерения показателей осознания мы брали стабильную величину — логико-речевую модель рассуждения, принимаемую как критерий применения ребенком имеющихся теоретических знаний о моральной ценности поступка в практической ситуации.

Предложенные задачи считались выполненными правильно при условии, если обоснование решения осуществляется с учетом обоих существенных признаков общественно значимого идеала одновременно — уравниванием предполагаемого резонанса действия для его адресата и для самого его инициатора, то есть ребенок воспроизводит при осмыслении поступка целостную логико-речевую схему рассуждения.

Образец правильно выполненного задания следующий: "Угощу девочку (мальчика), чтобы порадовать её (сделать ей (ему) приятно) и от этого мне самому будет радостно (приятно)"•

С учетом выше названных условий было выявлено шесть ступеней решения задачи: первая — самая высокая, а шестая — самая низкая. Приводим ниже их содержательные характеристики.

Первая ступень: выбор верный. При обосновании выделяется социально-объективное и личностное значение поступка, адекватные специфике общественно выработанного образца.

Вторая ступень: выбор верный. При обосновании правильно интерпретируется социально-объективное значение предполагаемого поступка.

Третья — выбор верный. Обоснование свидетельствует об адекватном понимании личностного смысла действия.

Четвертая — выбор верный. Обоснования нет.

Пятая — выбор верный. Однако, его обоснование свидетельствует о полном непонимании моральной сути предложенного варианта действия.

Шестая ступень: выбор неверный. Обоснование неверное.

Анализ данных решения 1 задачи свидетельствует о том, что на исходном этапе обследования большинство детей экспериментальных и контрольной групп, хотя и предлагает правильное решение, однако обоснование сделанного выбора делает неверно, ориентируясь, в основном, на свойства поведения, не раскрывающие его моральной сути.

Число неверных ответов было более чем у половины опрошенных в каждой из обследуемых групп, что подтверждает отсутствие у детей полноценных знаний о моральной ценности поступка, правильном способе его осмысления. Это же было выявлено нами при ана-

лизе данных выполнения предыдущего контрольного задания.

Однако к концу специально организованной работы положение существенно меняется. В экспериментальных группах происходит значительное увеличение числа детей, дающих частично или полностью верное обоснование морального значения предложенного варианта решения задачи в отличие от контрольной, где этот пока-затель почти не меняется по сравнению с результатами I среза.

В таблице 3 представлены результаты анализа данных, полученных в экспериментальных и контрольной группах при решении первой задачи в начале и в конце исследования. Как видим, количество детей, верно выполнивших решение к итоговому этапу формирующих воздействий, в экспериментальных группах существенно повысилось (28 детей достигли первого - самого высокого -уровня) по сравнению с констатирующим этапом, где подобных ответов не было выявлено ни в одной из обследуемых групп.

В контрольной группе таких изменений не наблюдалось.

Это позволяет предположить, что основной происходящих изменений является постепенное все более глубокое проникновение детей в нравственную суть поведения, а, следовательно, и все более полное овладение соответствующими знаниями, умениями, задействованными в этом процессе под влиянием специально направленной работы.

Таблица 3. Динамика изменения характера обоснования выбора в знакомой проблемно-конфликтной ситуации от исходного к итоговому этапу исследования

Ступени решения задачи	Этапы исследования							
	Исходный				Итоговый			
	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.
	Гг	Сг			Гг	Сг		
I Выбор верный, обоснование верное	–	–	–	–	13	15	28	1
II Выбор верный, понимание объективного значения поступка	4	2	6	6	7	5	12	5
III. Нет ясного обоснования	1	–		–	1	1	2	2

IV Выбор верный, обоснования нет	–	7	7	5	–	–	–	2
V Выбор верный, обоснование	16	14	30	12	–	2	2	13
VI Выбор неверный,	–	–	–	–	–	–	–	–
Всего обследуемых	21	23	44	23	21	23	44	23

При анализе данных решения второй задачи, требующей преодоления «препятствия» на пути к принятию верного решения (наставления бабушки о необходимости съесть весь апельсин), нас интересовало, как изменится характер выбора и содержание его аргументации по сравнению с результатами решения предыдущей задачи и в соотношении с показателями I серии экспериментальных заданий,

До начала специального обучения у большинства детей возникшие «препятствия» не изменяют существенным образом направленность выбора. Даже при наличии побуждающих воздействий экспериментатора «помнить о "совете бабушки" они не меняют первоначально предложенного морального решения» вполне осознанно мотивируя его.

Следовательно, способ анализа действий не меняется по существу» но он, как и при решении предыдущей задачи, не адекватен социально-заданному эталону осмысления поступка и поэтому не позволяет ребенку осознать внутренние, существенные свойства морально-ценного варианта поведения. Так, испытуемые утверждали, что «Угостят девочку яблоком», потому что, «Если не угостят, она может называть его (её) жадиной»; «Может обидеться и не захочет играть»; «Другой раз не угостит меня» и др. Неверное обоснование при верном выборе дали 28 детей из 44 экспериментальных группах и 16 из 23 — в контрольной (У ступень).

Другая часть опрошенных (очень малочисленная) затруднялась в выборе оптимального решения или отдавала предпочтение морально неприемлемому варианту, достаточно осознанно мотивируя его. Приводим примеры их суждений: «Пойду кушать апельсин в другое место, чтобы она (девочка) не просила» (Олеся С); «Съем быстро, потому что хочу съесть один весь апельсин» (Иван Б.) и др.

Подобные высказывания свидетельствуют о непонимании их авторами морально-ценного пути выхода из конфликтной ситуации (или об эмоционально-негативном к нему отношении), одной из причин которого, вероятно, является отсутствие осознанных представлений об общественно значимом способе осмысления сравниваемых вариантов поведения, следовательно, и соответствующих умений подвергать их анализу с опорой на существенные нравственные ориентиры.

Третья часть опрошенных делала правильный выбор по отношению к одному из участников ситуации, однако предлагала морально неприемлемый вариант поведения по отношению к другому. Так, наряду с утверждением о том, что угостят девочку апельсинами, они признавались; что «бабушке об этом не скажут». Количество подобных высказываний составило 5 случаев в сельской экспериментальной, один — в городской экспериментальной и 2 — в контрольной группах.

По окончании специального обучения качественные показатели характера высказываний детей резко улучшились. Так, количество детей у подгруппы, сделавших правильный выбор, но не сумевших обосновать его, сократилось с 15 до 2 в сельской и с 13 до нуля в городской

экспериментальной группе.

Высказываний, отнесенных нами к четвертой и шестой категориям, отражающих выбор морально неприемлемого или взаимоисключающих по направленности решений, по завершении экспериментального обучения, не выявлено ни в одной из обследуемых групп. В то же время резко возрастает количество правильных ответов в экспериментальных группах, о чем наглядно свидетельствуют данные решения второй задачи на разных этапах обследования, представленные в таблице 4. Как видим, число ответов, отнесенных нами к высшей категории резко возросло, что составляет примерно 50% по отношению к общему количеству детей экспериментальных групп, решивших задачу.

В контрольной группе, как и в экспериментальных группах до начала специального обучения, подобных ответов не обнаружено. Обоснование нравственного достоинства найденного ребенком оптимального решений задачи приобретало полноту и развернутость, отражающих умение детей экспериментальных групп применять усвоенные знания о нравственной ценности поступка, о способе его осознания в конкретных условиях.

Таблица 4. Динамика изменения характера обоснования выбора в субъективно новой ситуации от исходного к итоговому этапу исследования

Ступени решения задачи	Этапы исследования							
	Исходный				Итоговый			
	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.
	Гг	Сг			Гг	Сг		
Выбор верный, обоснование верное	–	–	–	–	6	15	21	–
Выбор верный, понимание личностного смысла действия	1	–	1	–	1	–	1	2
Выбор верный, понимание социально-объективного значения	5	–	5	4	14	6	20	5
Взаимоисключающий по направленности выбор, обоснование неверное	1	5	6	2	–	–	–	–
Выбор верный, обоснование неверное	13	15	28	16	–	2	2	14
Выбор неверный, обоснование неверное	1	3	4	1	–	–	–	2

Общее количество детей	21	23	44	23	21	23	44	23
------------------------	----	----	----	----	----	----	----	----

Причиной положительных происходящих изменений являлось, по-видимому, овладение детьми умением оперировать усваиваемой моделью рассуждения в качестве инструмента осознания действительно моральной ценности поступка. Это позволяло им "добывать" знания о существенных свойствах анализируемого морального действия, помогало в самостоятельном развертывании осмысления проблемной ситуации, в управлении этим процессом при столкновении с препятствиями, возникающими на пути к принятию правильного решения и его обоснованию.

В этом проявляется глубина различия между детьми обучающихся в условиях различных методических систем в смысле овладения ими навыками полноценного осознания морального достоинства поступка.

Дети из контрольной группы, как и до начала экспериментального обучения, не исходили в своих суждениях из представлений о характерных особенностях социального образца поведения, не выходили на адекватную его сущности логику рассуждения, которая привела бы к осознанию морально-ценной цели поведения в предложенной ситуации. Поэтому в их показателях существенных изменений не произошло (прогрессивный сдвиг на итоговом этапе эксперимента, по сравнению с констатирующим, был выявлен лишь у двух детей, отразивших в своих высказываниях правильное понимание личностного смысла действия — ответ второй категории) и у одного ребенка — понимание социально-объективного значения поступка (III ступень).

Анализ собранного экспериментального материала давал возможность судить о динамике изменений, происходящих под влиянием формирующих воздействий, как в масштабе группы, так и у отдельных испытуемых. Не ставя перед собой задачу углубляться в причины, обусловившие те или иные особенности овладения передаваемым опытом нравственного осознания поведения, отметим лишь, что индивидуальные темпы продвижения детей к успешному результату были различными,

В этом убеждает сопоставление суждений испытуемого Вани Б, о нравственном смысле проявления щедрости: после первого этапа: "Угощу своего товарища апельсином, чтобы и он со мной делился" (У ступень); " ... а бабушке не скажу об этом, потому что она будет ругать" (взаимоисключающий по моральной направленности выбор - IV ступень); после второго этапа: "Поделюсь, потому что по лицу мальчика понял, что он тоже хочет" (III ступень), " ... а бабушке скажу правду" (III ступень); после третьего этапа: "Поделюсь, потому что иначе товарищу будет грустно и мне самому стыдно" (первая — высшая ступень); после четвертого этапа: "Поделюсь, чтобы вместе мы чувствовали себя хорошо, радостно" (первая — высшая ступень).

Приведенные высказывания дают возможность проследить за характером изменений, происходящих в сфере формирования осознанных представлений ребенка об объективном и личностном значении проектируемого действия (когнитивный элемент), устойчивых умений соотносить эмоционально предвосхищаемый результат воображаемого поступка с внутренним самочувствием общающихся, самостоятельно развертывать процесс осознания нравственной стороны поведения, осуществить перенос усваиваемого способа нравственного осмысления с одной ситуации на другую — изменение выбора по отношению к бабушке (регулятивно-аффективный элемент).

Однако, не у всех испытуемых, обнаруживших на констатирующем этапе неудовлетворительные результаты в осознании нравственного смысла поведения, происходит последовательные прогрессивные изменения.

Об этом свидетельствует анализ высказываний испытуемой Лены К. в ходе контрольных проверок. Приводим ниже запись полученных ответов девочки при анализе этой же проблемной задачи. До начала обучения: "Поделюсь апельсином, чтобы мальчик на меня не обиделся" (пятая ступень); после первого этапа: «Съем весь апельсин поскорее, чтобы другие не увидели, а то всем не хватит» (шестая ступень); после второго этапа: "Угощу мальчика, а то он почувствует себя нехорошо" (третья ступень); после третьего этапа: "Поделюсь так должны поступать дети, чтобы ладить друг с другом" (первая ступень); после четвертого этапа: "Угощу мальчика, потому что мне так хочется" (пятая ступень). Как видим, устойчивого ожидаемого сдвига в интерпретации нравственной ценности поступка у ребенка не произошло.

В целом же, полученные данные по результатам решения первых двух задач свидетельствуют о том, что развитие деятельности нравственного осознания действий выражается в интенсивном прогрессе у дошкольников экспериментальных групп и медленном и несущественном продвижении детей контрольной группы.

За низким уровнем темпа и интенсивности развития скрываются качественные особенности, отличающие детей контрольной группы от их сверстников, обучающихся по экспериментальной системе; разобщенность в улавливании нравственных свойств поведения при решении мыслительной задачи, расхождение между её решением в действии и словесной интерпретацией моральной ценности найденного решения.

Тенденция к существенному увеличению к концу специального обучения количества правильных ответов, отражающих верную интерпретацию дошкольниками нравственной ценности поступка, подтвердилась и при анализе данных решения третьей, наиболее сложной из предложенных задач. Её решение требовало самостоятельного выделения и формулировки нравственной проблемы на основе анализа и оценки условий ситуации и выработки внутреннего эмоционального отклика ребенка на происходящее (старший брат-именник не угостил младшего шоколадкой, но последний не обнаружил явных признаков огорчения), антиципации и

обоснования ребенком собственных целей в подобной ситуации.

Количественные показатели изменения характера обоснования детьми сделанного выбора под влиянием специального обучения отражены в таблице 5. Они свидетельствуют о существенных различиях между детьми, обучающимися по экспериментальной и традиционной системам.

Половина опрошенных экспериментальных групп дала ответы х первой — высшей категории (как и при решении предыдущей, второй задачи) при полном отсутствии суждений данного уровня в контрольной группе. В то же время дали неверное обоснование морально-ценному выбору 10 из 44 детей экспериментальной и 18 из 23 опрошенных контрольной группы.

Различие в выявленных показателях объясняется, видимо, тем обстоятельством, что в существующих условиях обучения не формируется интеллектуальный компонент волевого аспекта осознания, то есть из-за отсутствия соответствующих знаний (в чем мы смогли убедиться при предъявлении предыдущих серий заданий) не развивается в достаточной мере регулятивная подсистема этого процесса.

Таблица 5, Динамика изменения характера обоснования поступка в ситуации самостоятельного выделения и формулировки ребенком нравственной проблемы

Ступени решения задачи	Этапы исследования							
	Исходный				Итоговый			
	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.
	Гг	Сг			Гг	Сг		
I. Выбор верный, обоснование верное	–	–	–	–	7	15	22	–
II. Выбор верный, понимание социально-объективного значения поступка	2	6	8	2	4	3	7	2
III. Выбор верный, понимание личностного смысла действия	3	–	3	2	3	2	5	2
IV. Выбор верный, обоснования нет	1	–	1	2	–	–	–	1
V. Выбор верный, обоснование неверное	15	15	30	17	7	3	10	18
VI. Выбор неверный, обоснование неверное	–	2	2	–	–	–	–	–
Общее количество детей	21	23	44	23	21	23	44	23

Дети экспериментальных групп по завершении формирующего эксперимента вполне адекватно применяли имеющиеся знания в условиях решения впервые возникшей задачей, о чем говорят примеры обоснования ими собственного воображаемого выбора: "Угощу брата, чтобы была радость" (Гриша С), "... чтобы братик не плакал и все были довольны" (Олег Р.), "... люблю, когда другие радуются" (Костя Ш.), "... шесте нам будет весело и другие будут за нас рады" (Света Г.), "... чтобы нам не было грустно" (Марина П.), "... чтобы оба хорошо я себя чувствовали" (Сережа М.), "... чтобы нам обоим было приятно" (Игорь Д.), "... чтобы не было стыдно за себя" (Лена З.) и т.п.

Дети из контрольной группы при попытке выполнения предложенного задания оттапливались в осмыслении поведенческих проявлений от внешних, несущественных свойств, что препятствовало осознанию их моральной сущности. Они не находили того верного основания для анализа проблемной ситуации, которое могло бы их привести к познанию подлинно морального достоинства сделанного выбора.

Коренным характерным отличием детей контрольной группы от экспериментальных служит то, что они не увязывали последствия поступка с самим автором поведения. Подавляющее количество высказываний у этих детей показало их стремление соотнести поступок с предвосхищаемой реакцией окружающих, включая и адресата поступка по отношению к инициатору действия.

Типичные примеры обоснований, полученных у 20 из 23 детей этой группы: "Если не делиться, пожалуется, мне больше не дадут" (Марина Г.); "Будут ругать, накажут" (Коля И.); "Мама будет стыдить" (Ира К.); "Будут дразниться жадиной" (Наташа М.) и др.

Понимание нравственной сути сделанного выбора нашло отражение лишь в трех ответах опрошенных, отметивших: "Он меньше" (Женя С), "Жалко его" (Игорь М.), "Может заплакать" (Оля Г.).

Обращало на себя внимание бедность мотивировок поступка по форме речевого выражения, отсутствие развернутых рассуждений, что свидетельствует о низком уровне не только интеллектуально-волевого, но и специфически речевого развития индивидуального сознания воспитуемых контрольной группы.

Итак, о развитии волевого (поведенческого, регулятивного) компонента осознания свидетельствуют высказывания, обнаруживающие умение детей ставить перед собой цели, сознательно направленные на достижение благополучия другого, преодолевать возникшие препятствия на пути к выбору нравственно-ценного решения, правильно выделять и сформулировать нравственную проблему на основе адекватного анализа и оценки условий ситуации и мотивировать её решение.

Наиболее важный показатель развития по линии волевого аспекта осознания, как мы считаем — умение ребенка самостоятельно творчески использовать усвоенную модель

рассуждения при решении различных субъективно новых для него задач. Перенос этой модели с одной задачи на другую свидетельствует об овладении детьми умением вскрыть то существенно общее, что определяет нравственное достоинство поведения, об образовании в их сознании внутренней зависимости — "анализ-обобщение" (А.В. Петров-ский [105, 327]).

Полученные данные решения контрольных задач свидетельствуют о трех у ровнях формировании обобщений существенных критериев анализа и адекватной им логико-речевой модели рассуждения: высокий, средний и низкий,

К высокому (первому) уровню были отнесены суждения детей, умеющих полно и точно абстрагировать существенные свойства поступка и свободно оперировать ими при мотивировке нравственного выбора. В качестве примера иллюстрирующего данный уровень обобщения могут служить ниже следующие высказывания испытуемых после завершения формирующего эксперимента: "Поделюсь, у девочки нет яблока и ей грустно, а тут сразу станет весело и мне тоже весело" (Игорь Б.); "Я девочек всегда угощаю. Во-первых, они же девочки, а потом, они так тихо плачут и драться не могут. Совсем тогда плохо на душе, если девочек обижать" (Вася В.); "Поделюсь. Девочка порадуется и мне будет радостно, а если не поделюсь — плохое настроение будет" (Денис В.); "Если не поделюсь, девочка будет печалиться, мне будет грустно, что она печальна" (Инна П.).

Второй (средний) уровень — в своих обоснованиях ребенок выделяет хотя бы один из существенных признаков морального действия — его эмоционально предвосхищаемый резонанс для другого лица или для самого инициатора поведения ("Мне будет грустно, если я не поделюсь" (Римма К.); "Поделюсь чтобы ему (брату) было радостно на душе" (Миша Г.)).

Третий (низкий) уровень — мотивировка решения происходит без опоры на существенные признаки общечеловеческого образца — обобщение не сформировано. ("Если не делиться, пожалуется, мне больше не дадут" (Марина Т.), "Будут ругать, накажут" (Коля И.)).

Количественные данные о формировании нравственного обобщения на разных этапах исследования на примере решения третьей задачи отражены в таблице 6.

Как свидетельствуют данные таблицы, в контрольной группе на итоговом этапе исследования по сравнению с констатирующим, изменения были незначительны. Напротив, в экспериментальных группах, где применялась разработанная нами система формирующих воздействий, половина испытуемых перешла на первый, самый высокий уровень.

Таблица 6. Распределение детей по уровням развития умений интерпретировать нравственный смысл (ценность) поступка

Уровни	Этапы исследования	
	Исходный	Итоговый

	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.
	Гг	Сг			Гг	Сг		
I	–	–	–	–	7	15	22	–
II	5	6	11	2	7	5	12	4
III	16	17	33	21	7	3	10	19
Всего обследуемых	21	23	44	23	21	23	44	23

Правда, на III — низком уровне — осталось 10 детей (на констатирующем этапе на этом уровне было 33 ребенка из 44). По-видимому, к этим дошкольникам формирующий эксперимент должен был быть более длительным и воспитательный подход более индивидуализирован.

Предметом нашего исследования при решении третьей проблемно-конфликтной задачи, наряду с интерпретацией ребенком нравственной ценности выбора, был эмоционально-оценочный аспект осознания. Нам было важно выяснить, в какой мере объектом положительного или отрицательного эмоционального отклика воспитуемых выступают существенные свойства нравственного поступка, адекватный им способ морально-ценного осмысления поведения.

Анализ ответов на вопрос "Что понравилось (или не понравилось) ребенку в истории о двух братьях, показал, что на исходном этапе обследования большинство детей (30 из 44 в экспериментальных и 15 из 23 в контрольной группе) отмечали в своих высказываниях, главным образом, внешние, "видимые" свойства поведения, как положительного, так и отрицательного характера. При этом круг выделенных свойств поведения и соответствующих личностных качеств участников взаимодействия ограничивался 2-3 примерами: "... улыбался" (Денис Г.), "... он не злой" (Игорь Б.), "... не дрались" (Каролина Л.), "... играли дружно" (Ира М.), "... жадный" (Денис Г.), "... не умеет делиться" (Миша Г.).

Отдельную группу (20 детей из трех обследуемых групп) составили испытуемые, не сумевшие сформулировать свое эмоциональное отношение к описываемым в задаче событиям и поступкам.

По завершении экспериментального обучения более половины воспитуемых экспериментальных групп ориентировалась в обосновании своей эмоциональной оценки на предполагаемые последствия поведения для нужд и потребностей другого лица, то есть, вы-

деляла морально-ценные свойства поведения: "... умеет слышать другого" (Римма К.), "... думает о брате" (Игорь Б.), "... умеет понимать другого" (Женя Ф.) и т.п.

К итоговому этапу эксперимента произошло расширение и углубление круга свойств поведения и личностных качеств их авторов," вызывающих у испытуемых осознанный эмоциональный отклик. Так, при обосновании положительной оценки поведения младшего брата испытуемые выделяли и такие свойства его поведения, как умение не просить об угощении, проявлять при этом сдержанность, терпение.

Отмеченные выше качественные изменения в высказываниях опрошенных детей экспериментальных групп тесно взаимосвязаны с показателями мыслительно-речевого развития. В частности, на завершающем этапе формирующих воздействий, в отличие от исходного, суждения о личном отношении ребенка к анализируемым событиям приобретали характер рассуждений, содержащих самостоятельные умозаключения, выводы, выходящие порой за рамки описанного в задаче содержания. В качестве примера могут служить такие высказывания: "Славик прощает Игоря, значит Игорь останется жадным навсегда" (Оля С); "Игорь не брат, а враг, если все себе берет" (Толя М.); «Игорь злой и жадный, пусть ему скажут, что от него горе" (Алена Б.). Подобные рассуждения свидетельствуют о возросшем уровне осмысления нравственных явлений у испытуемых экспериментальных групп, о формировании у них такого качества мышления, как "анализ-обобщение".

Расширилось, конкретизировалось, дифференцировалось содержание этических понятий, которыми дети свободно оперировали. Так, если по данным первого среза в ответах фигурировали лишь стандартные определения "добрый", "злой", "дружный" (дружелюбный), то после специального обучения испытуемые экспериментальных групп, в отличие от контрольной, естественно и легко пользовались понятиями и выражениями: "отзывчивый", "чуткий", "добросердечный", "умеет слышать другого", "умеет думать о другом", "... нерадостный" (не приносит радость), "некрасивый и недобрый".

Подобные примеры подтверждают предположение о формировании умения детей проникать в суть моральной стороны поведения, "схватывать" то существенное общее, которое воплощает в себе нравственное понятие. Однако, для нас было важно не только содержание обоснования действий и личностных качеств его авторов, но и поведение детей при этом.

Для испытуемых контрольной группы была характерна неуверенность при выполнении задания, быстрый отказ от обоснования или длительное обдумывание его формулировки, смущение в связи с тем, что они не могут привести необходимые доводы в пользу своего выбора. Не ощущались их собственные внутренние побуждения к обоснованию найденного решения.

Дети из экспериментальных групп вели себя уверенно, доводы в обосновании выбора были осознанны, чувствовалась убежденность в мотивировке. Они обосновывали то или иное суждение по собственной инициативе на основе собственного побуждения, у них проявлялось

стремление доказывать свое мнение по большей части без внешнего побуждения, соответствующего указания со стороны взрослого. Изучение эмоциональной подсистемы в условиях формирующего воздействия привело к выводу: от исходного к контрольному этапу эксперимента происходит интеграция эмоциональной подсистемы с познавательной и волевой, что положительно сказывается на самостоятельности и результативности осознания морального аспекта поведения.

Итак, в экспериментальных группах после целенаправленных воздействий улучшались показатели не только познавательного (когнитивного), но и волевого, и эмоционального компонентов, усиливались связи между ними с точки зрения их внутренней интеграции.

Так, усвоение системных знаний о моральном значении поведения обеспечило актуализацию нравственного содержания мотивации поступка, эмоциональное предвосхищение морального смысла целей, результата действия, самоконтроль в организации и развертывании мыслительно-эмоциональной деятельности по осознанию поступков. Наличие системных знаний обеспечило также осознание ребенком морально-ценного способа осмысления поступка как такового.

Выявлено наличие взаимосвязи между знаниями о морально-объективном способе осмысления поступка и уровнем его реализации детьми в воображаемой ситуации, а также определена роль системных знаний о моральном значении действий (познавательный компонент) в становлении деятельности осмысления (волевой компонент) и выработке внутренней эмоциональной реакции на анализируемое поведение (эмоциональный компонент). Выполнение основного звена процесса осознания (регулятивный аспект), осознание морального значения результата действия (интеллектуально-эмоциональный аспект) обусловлено пониманием морального значения цели и направленности действия на результат, знанием последовательности и особенностей выполнения мыслительно-эмоциональных действий, социально-значимых требований к последствиям результата (познавательный компонент).

Все это в своей совокупности и обуславливает оптимальный уровень развития осознания моральной ценности действий, достигаемого в условиях обучения в экспериментальных группах, являющегося одной из важных линий общего нравственного развития испытуемых.

Итак, в работе после анализа всех заданий представлены результаты исследования изменений ряда характеристик когнитивного, регулятивного и эмоционального аспектов нравственного осознания поступков, интегративных связей между ними в контрольной и экспериментальных группах, а также факторы обуславливающие эти изменения.

Своеобразие изменений, происходящих в каждой из выделенных подсистем, дает возможность проникнуть в сущность поступательного движения ребенка по пути овладения социально обоснованным методом (способом) осознания действий как неотъемлемой части духовного развития его личности.

При этом характер происходящих изменений по выше названным направлениям рассматривался нами не как результат прямого отражения содержания специально направленного обучения, а как следствие синтеза, обобщения дошкольником педагогических воздействий обучающего и воспитывающего характера, то есть проявления результата "внутренней работы" ребенка.

Таким образом, по нашим данным, общие тенденции в развитии познавательной подсистемы, как составляющей интеллектуальный компонент процесса осознания, обнаруживаются в ряде изменений, обуславливающих качественные различия в интерпретации моральной ценности действий детьми экспериментальных и контрольной групп, в частности таких, как:

а) понимание последствий реализации или нереализации морально-ценного поступка, которое заключается в переходе от его осознания в связи с внешними условиями к пониманию воздействия поведения на внутренние (психологические) факторы, как объекта, так и субъекта взаимодействия (это повлияло на глубину и разносторонность анализа детьми возможных в конкретных условиях вариантов поведения, обеспечивающего расширение объема знаний о моральной стороне взаимодействия с окружающими, о критериях и способах её осмысления);

б) осознание правильных путей преодоления препятствий к реализации морально-ценного выбора. По мере накопления опыта осмысления поведения наблюдается переход от осознания роли внешних условий для преодоления трудностей к пониманию роли внутренних факторов: возрастает осознание роли качеств личности субъекта и объекта взаимодействия как факторов, способствующих преодолению трудностей, встающих на пути к выбору морально-ценного решения (это сказывается на степени осознанности всех звеньев развертываемой деятельности осмысления поступка, на её устойчивую целенаправленность, на развитие более совершенных форм самоконтроля, на общую слаженность, быстроту и четкость исполнения всего процесса осознания);

в) полученные данные показывают, что от среза к срезу осознание моральной стороны поступков становится более дифференцированным. Об этом свидетельствуют, в частности, суждения о личностных качествах участников анализируемых ситуаций. Так, вместо оценки "хороший", характерной для первого среза, появляются более дифференцированные определения: "чуткий", "отзывчивый", "добросердечный" и др.

Все выше сказанное доказывает возможность целенаправленного развития познавательной подсистемы процесса осознания при усвоении детьми экспериментальных групп соответствующих вышеуказанных знаний.

Представленные данные свидетельствуют о повышении от среза к срезу количества интегративных связей между показателями познавательной подсистемы, между ними и другими компонентами процесса осознания.

2.3.2. Взаимосвязь осознания поступка по всеобщим моральным критериям с ценностной сферой личности старших дошкольников

В начале исследования проблемы влияния особым образом построенной педагогической системы на формирование полноценных моральных суждений и представлений нами было выдвинуто предположение, что достижение оптимального результата в осознании детьми нравственного достоинства поступка станет основой прогрессивных изменений в ценностной сфере личности дошкольника.

В третьей серии опытов прослеживалось влияние усвоения знаний о моральной ценности действий, о социально-обоснованной логико-речевой схеме их осмысления, умений оперировать ими в конкретной ситуации на осознание ребенком личного эмоционально-ценностного отношения к своим собственным уже реализованным поступкам, на нравственную направленность ценностных ориентаций его личности.

В индивидуальной беседе ребенку предлагалось ответить, какие собственные дела и поступки ему приятно вспомнить, а какие, наоборот, неприятно и обосновать почему.

При этом преследовалась цель выявить умение воспитуемых давать верную эмоционально-ценностную интерпретацию морального достоинства актуализируемых в памяти проявлений в адрес окружающих, как отражение имеющихся у них адекватных представлений о социально-объективном идеале поведения, умений соотносить с ним свои поступки.

Важно было также исследовать наличие внутренних побуждений ребенка к обоснованию суждений о своем поведении с опорой на усвоенную логико-речевую модель рассуждения.

В то же время, мы отдавали себе отчет в том, что выполнение данного опытного задания может оказать и соответствующий формирующий эффект, так как требует осмысления уже имеющегося у ребенка опыта поведения, закрепления за ним определенного эмоционального переживания и способствует тому, чтобы собственные проявления приобретали в сознании воспитуемых самостоятельную ценность. Характер формулировки вопроса должен был помочь ребенку в овладении приемом обнаружения нового смысла уже реализованных им целей, переосмысливания и осознания новых смыслов им же совершенных действий и на основе их могла произойти актуализация новых потребностей, например, в овладении теми способами поведения, которые, будучи благоприятными для других, приносят личное внутреннее удовлетворение.

Анализ высказываний испытуемых на исходном этапе исследования свидетельствует о том, что предметом положительного эмоционального отклика для подавляющего большинства из них выступают действия по оказанию помощи окружающим (взрослым, сверстникам): "Помогал папе мыть машину" (Вася Б.); "Помогала бабушке" (Ли-ля К.) и др. Подобные ответы дали 22 ребенка экспериментальных групп и 13 детей контрольной группы.

Для других испытуемых эмоционально значимыми являются проявление послушания, соблюдение правил культуры поведения: "Всех слушалась" (Каролина Л.); "Хорошо вел себя дома" (Миша Г.); «Поздравила знакомых с праздником» (Мариана М.) и др. Число таких высказываний составило 7 в экспериментальных, 5 — в контрольной группах.

С негативными переживаниями у детей ассоциируются такие проявления, как непослушание и нанесение обиды кому-либо из окружающих. Об этом свидетельствует примерно равное количество таких ответов опрошенных в экспериментальных и в контрольной группах (10 высказываний в экспериментальных и 11 в контрольной группе). Приводим некоторые из зарегистрированных нами примеров: "Не хотел ложиться спать" (Ваня П.); "Не пошла с сестричкой гулять" (Ира М.); "Обижаю сестру" (Алена Б.); "Ударил Колю" (Денис Г.) и др. При этом, высказываемое вслух личностное эмоционально-оценочное отношение к названным действиям в подавляющем большинстве случаев ассоциируется не с представлением испытуемых о последствиях их результата для другого, а с зафиксированными в памяти впечатлениями от реакции окружающих на соответствующие проявления. Например, дети отмечали: "Не хотела играть с Вовой (братиком) — мама ругала" (Наташа М.); "Ударил Колю — мама гулять не пустила" (Ира М.); "Деду мыл машину — он меня катал" (Саша С.); "Помогала бабушке — она дала мне яблоки" (Лиля К.) и др. (число таких высказываний составило 22 в экспериментальных группах, 11 — в контрольной).

Лишь в двух из 21 ответа городской экспериментальной группы и в двух из 23 высказываний воспитуемых сельской группы обнаруживается умение ребенка при осмыслении поступков выделять результат, основываться при анализе действий на последствиях их результата для адресата поведения, а не для собственного благополучия: "Чинил часы - мама не просыпает на работу" (Игорь П.); "Мы переезжали и я помогала — мама была довольна" (Таня М.); "Обидел Дениса — он плакал (Миша Г.); "Когда работаю, убираю — радую маму" (Славик Х.).

Как видим, круг эмоционально-ценных для испытуемых поступков ограничен 2-3 проявлениями. Причиной, вероятно, является то, что из-за отсутствия знаний о существенных критериях нравственного поступка, умений оперировать некой обобщенной логико-речевой моделью его осмысления, дети затруднялись в абстрагировании отдельных проявлений от конкретных условий их реализации. Не владея приемом эмоционального предвосхищения результата поступка, его эффекта для других, следовательно, и для себя, дошкольники оказывались не в состоянии самостоятельно подвергать нравственному осмыслению актуализируемые в памяти действия в системе всех их структурных компонентов. Это, безусловно, может служить серьезным препятствием к тому, чтобы в сферу личностной целостности детей вошли свойства поведения, отражающие суть подлинно морального взаимодействия с окружающими.

Узкий круг эмоционально-ценных действий испытуемых до начала формирующего эксперимента может быть и следствием бедности и нечеткости их представлений о социально-одобряемом образце поведения, с которыми они могли бы сравнивать актуализируемые в памяти проявления, и, которые ориентировали бы мыслительно-эмоциональную деятельность их сознания на более обстоятельный и разносторонний анализ имеющегося у детей опыта поведения.

К итоговому этапу исследования у детей экспериментальных групп произошло значительное расширение круга поведенческих проявлений, приобретающих для них эмоционально-ценностное значение. Так, с положительными переживаниями ассоциировались, наряду с оказанием помощи окружающим, действия по уходу за животными, растениями, проявление заботы о малышах, умение быть щедрым и др.

Отрицательную эмоционально-ценностную окраску кроме нарушения правил дисциплинированности, послушания приобретали такие проявления, как невнимательность по отношению к родителям, сверстникам, обман, скупость, жадность и др.

Развитие мыслительно-эмоционально-речевого аспекта осознания, происходящее под влиянием специального обучения, оказало воздействие и на характер обоснований, аргументируемых высказываемых ребенком суждений. Эти обоснования отражали наличие умения испытуемых оперировать морально обоснованной моделью осмысления поведения и внутренних побуждений к её применению в конкретной ситуации. Приводим некоторые примеры ответов испытуемых, полученных на итоговом этапе обследования: "Приятно вспомнить, как помогаю отцу нести дрова в сарай — он радуется" (Иван Ф.); "Иногда говорю неправду, мама не любит этого и очень расстраивается, и голова у нее болит. Мне её жалко" (Надя Б.); "С Денисом поругалась. Мне грустно, что я его обидела" (Римма К.); "Полила цветы — они радовались потом" (Олеся С); "Унес из садика машину и детям нечем было играть. Мне неприятно об этом вспомнить" (Ваня П.); "В кошку бросил камень, не хотел, но нечаянно попал. Жалко её" (Женя Ф.) и др. Подобные ответы дали в экспериментальных группах 14 детей, в контрольной — таких ответов не было.

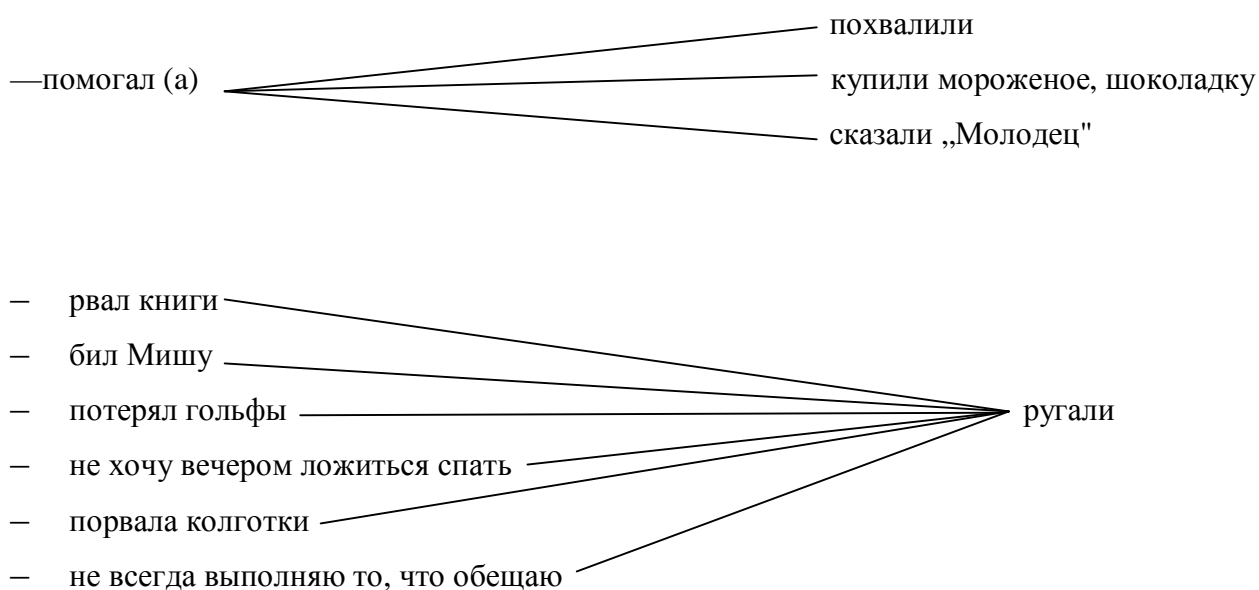
Примечательно, что отдельные испытуемые экспериментальных групп отказывались называть какие-либо действия, вызывающие у них негативный отклик. Так, дети говорили: "Много чего неприятно вспомнить, мне от этого грустно" (Саша С); "Не хочу об этом говорить" (Вася Б.); "Огорчил маму, она плакала, а что сделал, не скажу" (Денис Р.). Подобные высказывания дают основания предположить о переживании ребенком первого чувства вины, стыда, раскаяния за свои поступки, что может служить свидетельством зарождающейся потребности следовать морально приемлемому идеалу.

В целом, полученные ответы после завершения специального обучения свидетельствуют о существенном продвижении детей по пути осознания специфических признаков

гуманистического, дос127

тупного детям дошкольного возраста идеала поведения, что обеспечивало возможность более глубокого и обстоятельного осмысления ребенком собственных целей и намерений в адрес окружающих. Этот идеал приобрел для детей большую четкость и дифференцированность.

В контрольной группе на итоговом этапе эксперимента спектр эмоционально-ценностных для ребенка действий включал, как и на исходном этапе, в основном, два вида проявлений: оказание помощи и соблюдение правил поведения (12 ответов). Обоснования оценочных суждений были однотипны по содержанию:



Таким образом, полученные данные дают основание полагать, что отсутствие у детей контрольной группы системных знаний о нравственной ценности поступка, о теоретически правильном способе его осмысления, по существу, не дало им возможность приучиться соотносить переживаемый резонанс актуализируемых действий для себя с их воображаемыми последствиями для душевного самочувствия другого. В результате ребенок оказывался не в состоянии выделять из контекста целостного поступка результат, подвергать его осмыслению, сопоставляя с существенными нравственными ориентирами. Это по-видимому, может препятствовать самоактуализации зарождающегося чувства вины за свои дела и поступки, неблагоприятные для окружающих, которое только и является истинным показателем достигнутого уровня нравственного развития ребенка ([152]; [159]).

Сравнение данных, полученных в экспериментальных и контрольной группах, свидетельствует, что при использовании традиционной методики формирования умений анализировать поведение, усваиваемые знания о нравственной стороне поступка не способствуют полноценному овладению этими умениями и не позволяют детям 5-6 лет нравственно осмыслить свои поступки на высоком уровне результативности и самостоятельности и выработать к ним адекватное эмоционально-ценностное отношение.

О помощью четвертой серии заданий изучалось влияние усвоения системных и несистемных знаний о моральном достоинстве поступка, о способе его осмысления на содержание внутренне осознанных ценностных ориентации испытуемых.

В индивидуальной беседе ребенку предлагались два подзадания. В первом предстояло ответить на вопросы, что бы он захотел сделать, если бы был волшебником (невидимкой). Во втором задании требовалось высказать и аргументировать свое личное отношение к действиям героев "Сказки о двух волшебниках": "Два волшебника спешили на поезд. Один волшебник по пути останавливался, чтобы кому-то помочь, кого-то утешить, кого-то заставить улыбнуться — и на поезд опоздал.

Другой волшебник в пути никого не замечал — и на поезд успел".

Ребенок должен был ответить, какой волшебник ему больше понравился, и обосновать свой выбор. По характеру ответов на предложенные испытуемым контрольные задания можно было судить о личностных ценностных ориентациях, к реализации которых ребенок осознанно желает стремиться.

Значительная группа обследуемых в роли волшебника и невидимки выбирала в качестве желаемых для себя цели, направленные на удовлетворение личных потребностей и интересов. Содержание полученных ответов, отнесенных нами к данной категории, во многом отражает свойственные дошкольникам потребности, а именно потребности в новых впечатлениях, в доброжелательном отношении к себе со стороны окружающих, в свободе действий, в игре и др. Об этом свидетельствуют и ниже следующие примеры высказываний опрошенных на исходном этапе исследования: "Хотела бы стать принцессой" (Надя Б.); "Полетать и поиграть с Дюймовочкой" (Алена Б.); "Исчезала бы, когда мама ругает" (Римма К.); "Не спал бы в тихий час" (Игорь В.); "Купил (а) бы себе самолет (мороженое, бусы, конфеты, подарки и т.д.)".

Другая часть детей обозначила для себя цели, имеющие альтруистическую направленность: «Хотел бы делать добрые дела" (Иван Б.); "Сделать так, чтобы люди не умирали" (Славик С); «Дарить подарки" (Вася Б.); "Наказал бы тех, кто обижает других" (Диана К.); "Кормил бы тех, кто голодный" (Андрей С.) и др.

В таблице 7 представлены показатели динамики изменения направленности ценностных ориентаций в ситуации "волшебник-невидимка" у детей экспериментальных и контрольной групп от начального к итоговому этапу эксперимента.

Как видим, количество ответов, свидетельствующих о гуманистической направленности ценностных ориентаций детей в экспериментальных группах возросло более чем в четыре раза, составляя 67 против 15 до начала обучения.

Соответственно уменьшилось число ответов, отражающих направленность целей поведения на удовлетворение собственных интересов и желаний ребенка — от 68 до 19 случаев. Можно, следовательно, полагать, что желание совершить добрые дела и поступки вошло в сферу

личностного самосознания преобладающего большинства испытуемых.

Таблица 7. Динамика изменения направленности ценностных ориентации от исходного к итоговому этапу исследования

Характер направленности осознаваемых целей и намерений	Этапы исследования							
	Исходный				Итоговый			
	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.	Эксперимен. группы		Всего	Конт. гр. Кг.
	Гг	Сг			Гг	Сг		
1. На себя	29	39	68	36	3	16	19	32
2. На других	9	6	15	6	38	29	67	8
3. Затруднялись ответить	4	1	5	4	1	1	2	6
Количество ответов	42	46	88	46	42	46	88	46

В контрольной группе на итоговом этапе исследования количество ответов второй группы очень незначительно — всего 8 из 46 случаев.

Выполнение задания "Сказка о двух волшебниках" призвано было дополнить добытые нами факты об изменении направленности ценностных ориентаций испытуемых. Оно также должно было помочь нам проследить за осуществлением ребенком сознательного нравственно оправданного отбора самих этических представлений, знаний о нравственном достоинстве поступка, на которые он опирается при необходимости давать моральную интерпретацию сравниваемых вариантов поведения в конкретных условиях.

Подавляющее большинство испытуемых экспериментальных и контрольной групп на исходном этапе исследования отдало предпочтение морально-ценному варианту поведения (15 детей в городской, 17 — в сельской и 13 — в контрольной группах).

Гораздо менее значительная часть опрошенных выбрало вариант поведения "второго волшебника", никого не замечавшего, но успевшего на поезд (соответственно 12 испытуемых в городской и сельской экспериментальных группах и 7 в контрольной).

Что касается содержания используемых детьми ориентиров для интерпретации морального значения сравниваемых альтернатив поступков, то они не отражают существенные аспекты

нравственного поведения, адекватные требованиям социально-приемлемого образца, что подтверждает предположение об отрицательном влиянии отсутствия системных знаний и соответствующих умений на качество осознания ребенком нравственной сути поведения, на существенные характеристики их нравственных ценностных ориентации. Так, о первом волшебнике опрошенные говорили, что он "нежный", "добрый", "не злой", "хороший помощник". Выбирая второго волшебника, дети аргументировали: "Похвалят за то, что придет во время"; "Надо делать так, как надо" и т.п. Примечательно рассуждение одного испытуемого в пользу второго волшебника (недоброго), имевшее по сути глубоко нравственное содержание: "Первого волшебника, наверное, ждали, а он не приезжал" (Марьян М.)

На итоговом этапе исследования все дети экспериментальных групп высказывались в пользу гуманного волшебника.

Содержание мотивировок выбора менялось в сторону более знаний о нравственном достоинстве поступка, на которые он опирается при необходимости давать моральную интерпретацию сравниваемых вариантов поведения в конкретных условиях.

Подавляющее большинство испытуемых экспериментальных и контрольной групп на исходном этапе исследования отдало предпочтение морально-ценному варианту поведения (15 детей в городской, 17 — в сельской и 13 — в контрольной группах).

Гораздо менее значительная часть опрошенных выбрало вариант поведения "второго волшебника", никого не замечавшего, но успевшего на поезд (соответственно 12 испытуемых в городской и сельской экспериментальных группах и 7 в контрольной).

Что касается содержания используемых детьми ориентиров для интерпретации морального значения сравниваемых альтернатив поступков, то они не отражают существенные аспекты нравственного поведения, адекватные требованиям социально-приемлемого образца, что подтверждает предположение об отрицательном влиянии отсутствия системных знаний и соответствующих умений на качество осознания ребенком нравственной сути поведения, на существенные характеристики их нравственных ценностных ориентаций. Так, о первом волшебнике опрошенные говорили, что он "нежный", "добрый", "не злой", "хороший помощник". Выбирая второго волшебника, дети аргументировали; "Похвалят за то, что придет во время"; "Надо делать так, как надо" и т.п. Примечательно рассуждение одного испытуемого в пользу второго волшебника (недоброго), имевшее по сути глубоко нравственное содержание: "Первого волшебника, наверное, ждали, а он не приезжал" (Марьян М.)

На итоговом этапе исследований все дети экспериментальных групп высказывались в пользу гуманного волшебника.

Содержание мотивировок выбора менялось в сторону более разносторонней аргументированности, содержательности, возрастала самостоятельность и оригинальность суждений по сравнению с констатирующим этапом. Обнаруживалось умение испытуемых эмо-

ционально предвосхищать внутреннее состояние инициатора поведения, чего не наблюдалось на констатирующем этапе ("У него хорошее настроение, что всем хорошо" (Денис Р.); предвидеть эмоциональный отклик других на его поступки: "Всем от него было хорошо и сердце радовалось" (Женя Ф.). Дети оперировали понятиями, отражающими формирующееся умение более точно схватывать и выражать словом нравственную сущность поведения: "внимательный", "добрый", "заботливый", "за всех волновался", "отзывчивый", "чуткий", "добросердечный", "миролюбивый", "доверчивый".

После проведения формирующего эксперимента менялись эмоциональные реакции испытуемых. Дети высказывали не только оценку-констатацию, но и выражали свой активный эмоциональный отклик (личную внутреннюю реакцию) на обсуждаемое поведение: "Жалко, что он опоздал" (Алена Б.); "И я бы так сделал" (Миша Г.); „Пусть ему тоже все помогают" (Лиля К.); "От него радостно" (Диана К.); "Я люблю добрых людей, с ними весело и хорошо" (Наташа М.); "Пусть все люди будут такими" (Ира М.), сопереживали его автору.

В контрольной группе на итоговом этапе обследования первого (доброе) волшебника выбрали 16 детей, 6 детей — второго, один уклонился от прямого ответа. Обоснования выбора по сути не отличались от тех, что были даны на констатирующем этапе: "Это правильно", "Делал как надо", "Успел на поезд". Оценочные суждения фактически носили констатирующий, а не аналитический рассуждающий характер.

Итак, анализ связей осознания нравственной ценности поступка с другими "внешними" по отношению к нему образованиями (в нашем исследовании — с ценностными ориентациями и эмоционально-ценностным отношением ребенка к своим поступкам) показывает увеличение в экспериментальных группах количества интегративных связей при переходе от исходного к итоговому срезу. Больше количество значимых связей приходится на познавательную и эмоциональную подсистему. Регулятивная подсистема больше связана с двумя другими подсистемами процесса осознания, чем с личностными особенностями.

В целом, полученные данные свидетельствуют об усилении и изменении связей между развивающимися линиями осознания и некоторыми внешними по отношению к нему психологическими образованиями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной целью проведенного исследования была попытка изыскать и обосновать пути педагогического воздействия в целях достижения оптимального развития осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поведения по отношению к окружающим.

Исследование показало, что повышение уровня — а главное, качественных черт этого развития возможно при условии применения особым образом построенной педагогической системы, в которой перед ребенком поставлена задача обобщения социально-ценной логико-речевой модели осмысления поступка и организовано его формирование.

Построение нашей экспериментальной системы, направленной на активизацию осознания старшими дошкольниками морального достоинства поступков, основано на идеях философско-психологической науки о детерминированности хода развития этой деятельности характером педагогического воздействия, учитывающего как внешнюю, так и внутреннюю обусловленность данного процесса, имеющего системное строение.

В данном исследовании это прослеживается с помощью анализа основных направлений в развитии у дошкольников осознания поведения по существенным моральным критериям.

Раскрытие закономерностей развития и взаимопроникновения выделенных подсистем процесса осознания становится решающим при определении эффективности разработанной системы.

Изучение изменений по линии познавательного аспекта осознания, проявляющихся в усвоении знаний о существенных ориентирах осмысления морального достоинства действий, об адекватной им модели рассуждения» выявило резкий разрыв между детьми экспериментальных и контрольной групп при повторном обследовании.

Под влиянием формирующего воздействия у детей экспериментальных групп получили развитие умения: 1) эмоционально предвосхищать и уравнивать последствия поступка для участников акта взаимодействия; 2) выделять существенные признаки нравственного поступка и абстрагировать свойства анализируемого действия от условий конкретной ситуации; 3) обобщенно осмысливать последствия поведения для участников акта взаимодействия и др.

В контрольной группе перестройки мышления не произошло: дети остались на ступени подмечания внешних, частных свойств поведения,

Характерным для них была разобщенность в улавливании свойств поступка при решении задач, расхождение между нравственной направленностью выбора решения и словесной интерпретацией его морального значения.

При решении задач дети экспериментальных групп, в отличие от контрольной, легко осознавали задачу, быстро принимали её к решению. Верное решение (с точки зрения критериев обоснования) получено у 53% детей экспериментальных и лишь у 1% испытуемых контрольной группы.

За этим разрывом скрывается качественное своеобразие внутренних психических процессов — внутренняя самостоятельность, то есть внутренняя свобода в поведенческих выборах, как результат проявления самостоятельности в регулировании процессом размышления — свобода движения мысли к нравственной истине, более четкая дифференциация понятий, с которыми ребенок оперирует, благодаря чему ход осмысления осознается им.

Обнаружено явное и значительное превосходство детей экспериментальных групп перед детьми контрольной группы по развернутости их нравственных суждений, отображающих обстоятельность рассмотрения поступка, по стремлению их к мотивированности выбора, по доказательности высказываний с опорой на социально обоснованную логико-речевую схему рассуждения.

Методический прием размышления "вслух" об эмоционально предвосхищаемых последствиях анализируемого действия для внутреннего самочувствия субъектов взаимодействия переходит в экспериментальных группах в доказательное размышление — рассуждение о моральной ценности поступка.

Добытые нами сравнительные результаты доказывают, что, как по линии продвижения процесса осознания, так и по качеству овладения соответствующими знаниями и навыками, обнаруживается существенное превосходство детей экспериментальных групп над контрольной.

Овладение детьми экспериментальных групп социально обоснованной логико-речевой моделью рассуждения, обеспечивает, на наш взгляд» динамизацию происходящих прогрессивных преобразований, преодоление внутренних противоречий нравственного развития ребенка, переход от незнания моральной сути действий к знанию, в которой дошкольник ориентирован не на возможные внешние материально-действенные и волевые санкции (наказания и награды, благоприятные или неблагоприятные реакции окружающих), а на моральный смысл своих поступков. Предложенная модель рассуждения превращается в инструмент познания ребенком нравственной сущности явлений из рассматриваемой сферы действительности.

В контрольной группе борьба указанных противоположностей вероятно, происходит в более замедленном темпе, без резких скачков, поэтому качественные преобразования деятельности осознания слабо выражены или вообще не наступают.

Итак, проведенное исследование подтвердило выдвинутую на-ми гипотезу и позволило сформулировать следующие в ы в о д ы:

1. Осознание нравственной ценности поступка с опорой на общечеловеческие нравственные ориентиры представляет систему взаимосвязанных элементов, включающую: предвидение цели (моти-ва);-способов и средств действия;-способов контроля и регу. рования осознания развертываемого в воображении поступка и результата с точки зрения эмоционально предвосхищаемых последс ствий для состояния другого, и вместе с тем, для самого авто-ра

поведения. Психологический механизм осознания интегрирует в себе когнитивную, волевую и эмоциональную подсистемы этого процесса.

2. Развитие осознания нравственной ценности поступка детьми 5-6 лет, достигаемое при традиционной методике нравственно-го воспитания, не является пределом. Возможно достижение оптимального уровня этого развития в условиях построения поэтапной педагогической системы, в которой перед ребенком поставлена задача обобщения социально одобряемого образца нравственного осмысления поступка и организовано его формирование.

3. Основными путями активизации развития осознания нравственной ценности поступка являются: а) формирование морально-обоснованной модели рассуждения, служащей ребенку своеобразным инструментом и критерием нравственного осмысления развертываемого в воображении поступка; б) использование этой модели при решении проблемных задач, требующих нравственного выбора; в) закрепление формируемой модели рассуждения при оценивании и самооценивании ребенком поведения по отношению к окружающим.

4. Развитие осознания нравственной ценности поступка под влиянием специально организованных воспитательных воздействий сопровождается возрастающей его интеграцией с нравственной направленностью ценностных ориентации личности старших дошкольников.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова-Славская, К. А. Из научного наследия Сергея Леонидовича Рубинштейна // Вопросы психологии. - 1979. - №5. С. 140-150.
2. Ананьев, Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. - М.: Изв. АПН РСФСР. - 1948. - №18. - С. 101-124.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. - Л. : Изд. ЛГУ, 1968. - 338 с.
4. Анохин, П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии // Проблемы принятия решения. - М. : Наука, 1976.-С. 7-16.
5. Антонова, Т. В. Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре : Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1983. – С. 23.
6. Архангельский, Л. М. Индивидуальное сознание и моральные ценности // Вопросы философии. - 1968. - №7. - С. 67-76.
7. Асмолов, А. Г. Личность: Психологическая стратегия воспитания // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. -М., 1989. -С. 206-220.
8. Бабаева, Т. И. Формирование доброжелательного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам в процессе общения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. -Л., 1973.-С. 23.
9. Бакиева, Д. Д. Воспитание уважения к старшим у детей 6-7 лет в условиях семьи и детского сада : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1977. – С. 24
10. Баштановский, В. И. Моральный выбор личности: цели, средства, результаты. – Томск, 1977. – С 200.
11. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / под ред. А.В. Петровского. В 2-х т. - Т. I. - М., 1979. - 304 с.
12. Блюмкин, В. А, Мир моральных ценностей. – М. : Знание, 1981.- 64 с.
13. Божович, Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук (по психологии).-М., 1966. - 40 с.
14. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте.-М. : Просвещение, 1968. - 464 с.
15. Божович, Л. И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии детей // Вопросы психологии. - 1975. - № 1. - С. 80-89.
16. Бронников, И. И. Особенности осознания поступков детьми от 2 до 5 лет : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1965.- 20 с.
17. Брушлинский, А. В. Мышление; процессы, деятельность, общение. - М.: Наука, 1982. – 387 с.
18. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение.-М. : Знание, 1983. - 96 с. Буре, Р. С. Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1986. - 34 с.

19. Бурке-Бельтран, М.Т. Развитие и формирование правдивости у детей от 5 до 7 лет в процессе общения со взрослыми и сверстниками // Проблема формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности / под ред, В.С. Мухиной.-М., 1981. – с. 52-62.
20. Бюлер, К. Духовное развитие ребенка. - М., 1924.
21. Валлон, А. От действия к мысли:Очерк сравнительной психологии. - М., 1956. – 238 с.Валлон, А. Психическое развитие ребенка. - М. : Просвещение, 1967. - 195 с.
22. Венгер, Л. А. Диагностика умственного развития дошкольников.-М. Педагогика, 1978. - 248 с.
23. Веракса, Н. Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников : Автореф. дис. ... д-ра псих. наук.- М., 1991. - 32 с.
24. Виноградова, А. М. Формирование этических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. -М., 1974. - 27 с.
25. Вовчик-Блаkitная, Е. А. Мотивы взаимодействия старших дошкольников с младшими детьми : Автореф. дис. .. канд. псих. наук.-Киев, 1988. - 18 с.
26. Возрастные возможности усвоения знаний / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. - М., 1966. - 442 с.
27. Воспитание и обучение детей шестого года жизни : Пособие для воспитателей / под ред. Л. А. Парамоновой и О. С. Ушаковой.-Минск, 1986. - 204 с.
28. Воспитание гуманных чувств у детей // В.К. Котырло,... / под ред. Л. Н. Проколиенко, В.К. Котырло. - Киев, 1987.-172 с
29. Выготский, Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. - М.-Л. : Учпедгиз, 1935. - 133 с.
30. Выготский, Л. С. Мышление и речь. -М.-Л. : СоцЭКГИЗ, 1934.-324 с.
31. Выготский, Д. С. Избранные психологические исследования. М. : Изд-во АПН РСФСР,1956. - 519 с.
32. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. - М., 1959, Т. I. - С. 441-469.
33. Гальперин, П. Я. Основные результаты исследований по теме: "Формирование умственных действий и понятий". - М., 1965.- 51 с.
34. Година, Г. Н. Формирование самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста (2-4 года) в процессе обучения и воспитания : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1969. - 22 с.
35. Горбачева, В. А. К освоению правил поведения детьми дошкольного возраста. - М. : АПН РСФСР, 1945. - Вып.1.- С. 125-164.
36. Горбачева, В. А. К вопросу о формировании оценки и самооценки детей. - М. : Изв. АПН РСФСР, 1948. - Вып.18. - С. 3-26.

37. Грачева, З. А. Умственное развитие детей 6-7 лет в процессе решений математических занимательных задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Д., 1970. - 22 с.
38. Гусейнов, А. А. Условия происхождения нравственности : Автореф. дис, ... канд. филос. наук. - М., 1964. - 14 с.
39. Гусейнов, А. А. Социальная природа нравственности : Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. - М., 1977. - 30 с.
40. Гусейнов, А. А. Золотое правило нравственности. - М.: Молодая гвардия, 1988. – 269 с.
41. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 423 с.
42. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального исследования. - М. : Педагогика, 1986. - 240 с.
43. Демурова, Е. Ю. Воспитание сознательной дисциплины детей старшего дошкольного возраста : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1955. - 15 с.
44. Демина, И. С. Формирование доброжелательности и заботливого отношения старших дошкольников к младшим детям : Автореф. дис, ... канд. пед. наук. - М., 1972. - 18 с.
45. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / под ред. Т.А. Репиной. - М. : Педагогика, 1987. - 192 с.
46. Добролюбов, Н. А. Собрание . сочинений : В 9-ти т. -М.-Л., 1961.- Т. 3.-С. 428-514.
47. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность // В мире эмоций. – Киев, 1987. - С. 48-52.
48. Домашенко, И. О развитии самоконтроля у детей (старший дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. - 1976. - №8.-С. 39-42.
49. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей. - М.: Педагогика, 1985. - 191 с.
50. Дробницкий, О. Г. Моральное сознание. (Вопросы специфики природы» логики и структуры нравственности. Критика буржуазных концепций морали) : Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. - М., 1969. - 37 с.
51. Дробницкий , О. Г. Понятие морали. - М. : Наука, 1974. - 386 с.
52. Дробницкий, О. Г. Проблемы нравственности. - М. : Наука, 1977. - 331 с.
53. Дурандда, Л. И. Воспитание культуры общения у детей старшего дошкольного возраста : Автореф, дис. ... канд. пед. наук.-Л., 1971. - 23 с.
54. Ерофеева, Т. И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1986
55. Занков, Л. В. Дидактике и жизнь. - М. : Педагогика, 1968,-175 с.
56. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды. - М. : Педагогика, 1990. - 425 с.
57. Занятия в детском саду / под ред. А.П. Усовой. - М. : Учпедгиз, 1953. - 53 с.
58. Запорожец, А. В. Ленинская теория познания и проблемы обучения и умственного воспитания детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. - 1970. - № 4. – С. 28-36.

59. Запорожец, А. В., Неверович, Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии, - 1974. - № 6. - С, 59-72.
60. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды. В 2-х Т. Т. I. - М.: Педагогика, 1986. - 318 с.
61. Золотарева, Е. К. Формирование нравственных отношений между дошкольниками в детском саду (на молд. яз.) – К.: Лумина, 1981. - 67 с.
62. Золотарева, Е. К. Азбука человечности (на молд. яз.) – К.: Лумина, 1985. - 62 с.
63. Ибрагимова, Р. Н. Первые зачатки долга у детей дошкольного возраста : Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1952.-15 с.
64. Иванкойа, Р. А. Педагогические условия формирования положительных взаимоотношений у детей 4~го года жизни : Автореф. дис. ... канд. пед, наук. - М., 1970 - 23 с.
65. Изард, К. Эмоции человека. - М.: МГУ, 1980. - 439 с.
66. История зарубежной дошкольной педагогики : Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе, А. А. Лебеденко, Е. А. Гребенщикова.-М.: Просвещение, 1974. - 464 с.
67. Качалко, В. П. Поисковая деятельность учащихся на уроках математики в начальных классах : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1973. - 20 с.
68. Кисловская, В. Изучение зависимости эмоционального самочувствия детей 6-7 -летнего возраста от их отношений со сверстниками // Дошкольное воспитание. - 1970. – № 10. С 36-41.
69. Князева, Л. П. Этическая беседа в детском саду. Пособие для студентов факультета дошкольного воспитания и работников детских садов. - Пермь, 1972. - 77 с.
70. Коломинский, Я. Л. Осознание человеком своих личных взаимоотношений с другими членами группы // Вопросы психологии, 1967. - № 3. - С. П0-П9.
71. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т : Т. 1. - М. : Учпедгиз, 1955. - 651 с.
72. Конникова, Т. Е. Основы нравственного воспитания // Нравственное воспитание дошкольников. - М., 1970. - С. 4-13.
73. Конникова, Т. Е. О нравственном образце и особенностях его усвоения в школьном возрасте // Проблема управления процессом формирования личности. – М., 1972. - с. 57-69.
74. Копнин, П. В. Проблемы мышления в современной науке / под ред. П.В. Копнина, М.Б. Вильницкого. - М.: Мысль, 1964.-470 с.
75. Костюк, Г. С. Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. - Т. 1. - С. 357-440.
76. Костюк, Г. С. Избранные психологические труды / под ред. Л.Н. Проколиенко - М. : Педагогика, 1988. - 303 с.
77. Кошелева, А. Д. Как донимают дошкольники взаимодействия и взаимоотношения между сверстниками (средний дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. - 1986. – № 4. -С.30-33.

78. Котырло, В. К. Об особенностях формирования эмоционально-волевой сферы дошкольника // Дошкольное воспитание. - 1968. - № 2. - с. 41-74.
79. Кравцов, Г. Г. Развитие личности ребенка как главная цель общественного и семейного воспитания // Взаимодействие семьи и детского сада в нравственном воспитании дошкольников. - М., 1989. - С. 7-22.
80. Кулюткин, Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений.-М. : Педагогика, 1970. – 231 с.
81. Лабунская, В. А. Анализ процесса опознания эмоциональных состояний по выражению лица // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар, 1977.-С. 145-152.
82. Лагутина, А. Е. Особенности осознания своего опыта дошкольниками : Автореф. дис... канд. психол. наук. - М., 1991.-20 с
83. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М. : Политиздат, 1975. - 304 с.
84. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. - М. : Изд.-во МГУ, 1981. - 583 с.
85. Лернер, И. Я. Дидактическая система методов обучения. - М. : Знание, 1976. - 64 с.
86. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М : Наука, 1984. - 444 с.
87. Лурия, А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста.- М, 1948. - С. 34-64.
88. Люблинская, А. А. Соотношение моральных представлений и моральных привычек в доведении детей // Нравственное воспитание дошкольников / сост. Г.К. Эйсмонт- Швыдка, - М. : Просвещение, 1970. - С. 26-34.
89. Люблинская, А. А.. Система отношений — основа нравственной воспитанности личности // Вопросы психологии. - 1983.- № 2. - С. 74-78.
90. Марьешо, И .О. К вопросу о теоретическом обосновании методов .воспитания // Советская педагогика. - 1971. – № 10.- С. 99-106.
91. Марьенко, И. О. Основы процесса нравственного воспитания школьников. - М., 980. - 132 с.
92. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.-М.; Педагогика,1972. - 208 с.
93. Махмутов, М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М,; Педагогика,1975. - 367 с.
94. Монтень, М. Опыты. - М.-Л. : Изд. АПН СССР, 1958-1960 // Об искусстве жить достойно. - 1973. - С. 151.
95. Моральный выбор / под ред. А. И. Титаренко. М. : Изд-во МГУ, 1980. - 344 с.
96. Мухина, В.С. О социальном развитии ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Личность в системе коллективных отношений. - М., 1980. - с. 166-167.

97. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы. - Л., 1960. - 425 с.
98. Неверович, Я. З. Некоторые психологические особенности овладения дошкольниками нормами поведения в коллективе // Развитие познавательных и волевых процессов у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. - М. : Просвещение, 1965. - С. 396-419.
99. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста / В. Г. Нечаева,... - М. : Просвещение, 1967.-384 с.
100. Нравственное воспитание в детском саду.-М. : Просвещение, 1978. - 256 с.
101. Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. - М. : Педагогика, 1989. - 280 с.
102. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / под ред. Д. В. Занкова. -М. : Педагогика, 1975. - 439 с.
103. Общая психология / под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1976. - 479 с.
104. Оконь, В. Основы проблемного обучения. – М. : Просвещение, 1968. - 208 с.
105. Опыт системного исследования психики ребенка / под ред. Н. И. Непомнящей. - М.: Педагогика, 1975. - 231 с.
106. Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Т. А. Марковой. - М.: Педагогика, 1980. - 271 с
107. Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред, Т. А. Репиной. – М.: Педагогика, 1979. - 200 с,
108. Пенъевская, Л. А. Взаимопомощь детей старшего дошкольного возраста и её воспитательное значение // Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1968. - с. 133-204.
109. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / под ред. В. А. Ротенберг , В. М. Кларина. - М. : Педагогика, 1981. - 336 с.
110. Пиаже, Ж.. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. - 659 с.
111. Пименова, Л. В. Формирование социальной ориентации у детей младшего дошкольного возраста в условиях игры : Автореф, дис. ... канд. дед. наук. - М., 1988. - 24 с.
112. Поддъяков,Н. Н. Мышление дошкольника. - М.: Педагогика, 1977. - 217 с.
113. Проблемы принятия решения. - М.: Наука, 1976. - 319 с.
114. Программа воспитания и обучения в детском саду / отв.ред. М. А. Васильева. - М.: Просвещение, 1985. - 174 с.
115. Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. - М. : Просвещение, 1966. - 351 с.
116. Пушкина, А. К. Использование задач проблемно-игрового характера в работе с дошкольниками // Дошкольное воспитание. - 1970. - № 7. - С. 14-17.

117. Пущина, В. П. Воспитание гуманного отношения к людям у детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1969. - 21 с.
118. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рuzской. - М.: Педагогика, 1989. - 216 с.
119. Реккаро, А. О развитии социальной чуткости в разновозрастной группе детского сада // Дошкольное воспитание. -1989. - № 8. - С. 41-44.
120. Репина, Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. – М.: Педагогика, 1988. - 232 с.
121. Рояк, А. А. Психологическая характеристика трудностей взаимоотношений со сверстниками у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - М., 1975. - 30 с.
122. Рубинштейн, С. Д. Основы общей психологии. -2-е изд.- М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.
123. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. - 146 с.
124. Рубинштейн, С. Л. Культурно-историческая теория мышления. (Философские проблемы психологии): (Исследов. Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна). - М.: Высш. шк., 1968. - 104 с.
125. Рувинский, Л. И. Теория ценностного осознанно-эмоционального усвоения нравственности : (Тезисы докл. ко 2-му Симпозиуму), 23-27 июня. - М., 1973. - 7 с.
126. Рувинский, Л. И. Проблема управления процессом нравственного воспитания // Советская педагогика. - 1976. - № 8.- С. 30-37.
127. Рюриков, Ю. Неэвклидовы парадоксы спасения // Учит. газета. - 1991. - № 38. - с. 4
128. Селиванов, В. И. Психология волевой активности (лекции по спецкурсу). - Рязань, 1974. - 150 с.
129. Системный анализ и научное знание / под ред. Д. П. Горского. - М. : Наука, 1978. – 244 с.
130. Скаткин, М. Н. Содержание общего среднего образования : Проблемы и перспективы. – М : Знание, 1981. - 96 с.
131. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. - М. : Политиздат, 1983. - 445 с.
132. Смирнова, Е. О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в дошкольном детстве : Автореф. дис. .д-ра психол. наук. - М., 1992. - 38 с.
133. Стеркина, Р. Б. Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста : Автореф. дис. ... канд. псих, наук. - М., 1977. - 14 с.
134. Стрелкова, Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников : Автореф, дис. ... канд. псих. наук.-М., 1987. - 24 с.
135. Субботский, Е. В. Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии. – 1979.- №3. - С. 47-55.
136. Субботский, Е. В. Нравственное развитие дошкольника // Вопросы психологии, 1983. - №4. – С. 29-38.

137. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека,-Минск : Народная асвета, 1978. - 288 с.
138. Сухомлинский, В.А. Потребность человека в человеке. – М. :Сов. Россия, 1978. – 93 с.
139. Тимошенко, М. Н. Воспитание заботливого отношения к людям у детей старшего дошкольного возраста в детском саду : Автореф, дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1966. - 17 с.
140. Титаренко, А. И. Структура нравственного сознания. -М. : Мысль, 1974. - 278 с.
141. Титаренко, Т. М. Роль эмоций в нравственном развитии дошкольника : Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - Киев, 1979. - 25 с.
142. Тихомиров, О. К. Принятие решения как психологическая проблема // Проблемы принятия решения. - М. : Наука, 1976.-С. 77-82.
143. Умственное воспитание дошкольника / под ред. Н. Н. Поддъякова. -М. : Педагогика, 1972. - 288 с.
144. Умственное воспитание детей в детском саду. - Л., 1981.-166 с.
145. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А.В. Запорожца.- М.: Просвещение, 1976. - 96 с.
146. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : Т.3.-М.-Л. : Изд. АПН РСФСР, 1948. - 689 с.Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. - М. : Педагогика, 1981. - 176 с.
147. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / под ред. В. К. Котырло. - М. : Педагогика, 1987.-141 с.
148. Фридман, Л. М. Методы формирования ориентировочной основы умственных действий по решению задач // Вопросы психологии. - 1975. - № 4. - С. 51-61.
149. Шакуров, Р. Х. Оценочные отношения как фактор возникновения чувства гордости и стыда у младших дошкольников : Автореф. дис. ... канд. псих. наук. - Киев, 1966. - 19 с.
150. Шиф, Ж.. И. Развитие научных понятий у школьника. - М.-Л. : Гос. учеб. пед.. изд.,1935. - 80 с.
151. Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / пер. М. А.Энгельгардта. - Петроград, 1915.-310 с.
152. Щетинина, А. М. Восприятие дошкольниками эмоционального состояния // Вопросы психологии. - 1984. - № 3. - С. 60-66.
153. Щур, В. Г. Особенности общения детей при самостоятельнойорганизации совместном деятельности : Автореф. дис. .канд псих. наук. - М., 1981. - 19 с.
154. Эльконин, Д. В. Детская психология. - М.: Учпедгиз, 1960.-328 с.
155. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А.Д. Кошелевой. - М. : Просвещение, 1985. - 175 с.
156. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. - М. : Педагогика,

1984. - 143 c.

157. Blasi, A. Bridging. Moral Cognition and Moral Action. // Psycholog. : Bul., 1980.-Vol.88. – 1

158. Zolotariov, E. Plăsmuind un suflet nobil. – Ch.: Lumina, 1991. - 176 p.

159. Piaget, J. Le jugement moral chez l'enfant. - Paris, 1932.

160. Piaget, J. La naissance de l'intelligence chez l'enfant.-Paris, 1948.

161. Skinner, B. F. Reflections on Behaviorism and Society.- New-York, 1978. - 175 p.

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР СЕМЬИ И ДЕТСТВА

СТЕНОГРАММА

заседания совета к 018.04.01 по защите диссертации в Исследовательском центре семьи и детства ИРЛ РАО от 2 ноября 1993г.

Защита диссертации Золотаревой Е.К. на тему *"Педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка"* на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Специальность 13.00.01 - Теория и история педагогики

СТЕНОГРАММА

заседания совета К 018.04.01 при Исследовательском центре семьи и детства Института развития личности РАС Спиваковская А.С. (председатель совета) На сегодняшнем заседании присутствуют члены совета:

- | | |
|----------------------|-----------------------------------------|
| 1. Спиваковская А.С. | доктор психологических наук. 19.00.11 |
| 2. Орлов А.Б. | кандидат психологических наук. 19.00.07 |
| 3. Холмовская В.В. | кандидат психологических наук. 19.00.07 |
| 4. Вилюнас В.К. | доктор психологических наук. 19.00.11 |
| 5. Дьяченко С.М. | доктор психологических наук. 19.00.07 |
| 6. Змановский Ю.Ф. | доктор медицинских наук. 13.00.01 |
| 7. Казакова Т.Г. | кандидат педагогических наук. 13.00.01 |
| 8. Карпенко Л.А. | кандидат психологических наук. 19.00.11 |
| 9. Кошелева А.Д. | кандидат психологических наук. 19.00.07 |
| 10. Кудрявцев В.Т. | кандидат психологических наук. 19.00.07 |
| 11. Монахов Н.И. | доктор педагогических наук. 13.00.01 |
| 12. Петровская Л.А. | психологических наук. 19.00.07 |
| 13. Петровский В.А. | кандидат психологических наук. 19.00.11 |
| 14. Ушакова О.С. | кандидат педагогических наук. 19.00.01 |
| 15. Французова Н.П. | доктор философских наук. 19.00.11 |
| 16. Ядэшко В.И. | кандидат педагогических наук. 13.00.01 |

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ

Уважаемые члены совета! Присутствует 16 членов совета (необходимый кворум для защиты диссертации есть), официальные оппоненты также присутствуют, поэтому наше заседание правомочно.

Начинаем работу совета. На повестке сегодняшнего заседания защита диссертации Золотаревой Е.К. на тему "Педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка", представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Работа выполнена в Исследовательском центре семьи и детства РАО.

Научный руководитель - доктор психологических наук, профессор **Репина Т.А.**

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук Веракса Н.Е.

кандидат педагогических наук, ст. научн. сотр. Шатова А.Д.

Ведущее учреждение: Пермский государственный педагогический институт

Слово предоставляется ученому секретарю совета, кандидату психологических наук Холмовской В.В. ознакомления с личным делом соискателя.

Холмовская В.В.

(Знакомит с личным листком по учету кадров, дипломом о высшем образовании, удостоверением о сдаче кандидатских экзаменов, характеристикой, перечнем научных работ. Сообщает о соответствии представленных документов и материалов предварительно экспертизе, положению о порядке присуждения ученых степеней и присвоения ученых званий.

Есть ли вопросы по материалам личного дела соискателя?

Нет.

Слово предоставляется соискателю Золотаревой Е.К. для изложения основных положений диссертации.

ЗОЛАТАРЕВА Е.К.

(Излагает основные положения диссертации)

- Какие будут вопросы по изложенному материалу?

УШАКОВА О.С. - кандидат педагогических наук» член совета

Вы использовали в работе много методик. Какая из них оказалась самой интересной и самой эффективной?

Смысл эксперимента заключался не в эффективности какой либо отдельной методики, а в результативности системы в целом. Главным было то, чтобы при подключении детей к поиску оптимального решения проблемных задач, педагог каждый раз задавал общий способ (модель) анализа нравственного аспекта поведения. При этой вначале размышлял вслух сам педагог, давая детям наглядный образец, затем воспитуемые под контролем педагога пытались осуществлять этот же процесс самостоятельно.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Еще есть вопросы?

ЗМАНОВСКИЙ Ю.Ф. - доктор медицинских наук, член совета

- Что понимаете под общечеловеческими ценностями? Совпадают ли они с христианскими ценностями?

- В реальной жизни слово часто расходится с делом. Все ли дети в Ваших экспериментальных группах поступали нравственно?

Золотарева Е.К.

- Под общечеловеческими ценностями понимали те нравственные истины, которые являются актуальными у разных народов во все времена, которые не теряют своей ценности в зависимости от тех или иных условий, обстоятельств это доброта, честность, справедливость, достоинство и др.

- Мы имели возможность убедиться в том, что дети экспериментальных групп отражали в своем повседневном поведении по отношению к воспитателю, близким родственникам,

родителям, сверстникам многое из того, что отрабатывалось в ходе специальной педагогической работы.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Есть ли еще вопросы?

МОАХОВ Н.И. - доктор педагогических наук, член

- Учитывалось ли каким-то образом роль семьи, ее влияние на нравственную сферу ребенка?

- Безусловно учитывалось, причем сама методика предполагала практические задания, выполнение которых позволяло нам делать выводы о характере нравственных взаимоотношений между членами семьи, об отношении родителей к ребенку и соответственно его самого к ним, о характере нравственных ценностей, доминирующих в отдельных семьях. В зависимости от этих условий проводилась индивидуализированная и коррекционная работа как с детьми, так и с их родителями.

- В реальной жизни слово часто расходится с делом. Все ли дети в Ваших экспериментальных группах поступали нравственно?

Золотарева Е.К.

- Под общечеловеческими ценностями понимали те нравственные истины, которые являются актуальными у разных народов во все времена, которые не теряют своей ценности в зависимости от тех или иных условий, обстоятельств - это доброта, честность, справедливость, достоинство и др.

- Мы имели возможность убедиться в том, что дети экспериментальных групп отражали в своем повседневном поведении по отношению к воспитателю, близким родственникам, родителям, сверстникам многое из того, что отрабатывалось в ходе специальной педагогической работы.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Есть ли еще вопросы?

МОАХОВ Н.И., - доктор педагогических наук, член совета

- Учитывалось ли каким-то образом роль семьи, ее влияние на нравственную сферу ребенка?

ЗОЛОТОРЕВА Е.К.

- Безусловно учитывалось. Причем сама методика предполагала практические задания, выполнение которых позволяло нам делать выводы о характере нравственных взаимоотношений между членами семьи, об отношении родителей к ребенку и соответственно его самого к ним, о характере нравственных ценностей, доминирующих в отдельных семьях. В зависимости от этих условий проводилась индивидуализированная и коррекционная работа как с детьми, так и с их родителями.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Спасибо. Слово предоставляется ученому секретарю для оглашения отзыва ведущей организации и других отзывов, имеющихся в деле.

ХОЛМОВСКАЯ В.В.

(Знакомит с отзывом ведущей организации. Отзыв имеется в деле.)

В совет на автореферат Золотаревой Е.К. поступило 3 отзыва из следующих организаций:

- 1) Отзыв от кафедры дошкольной педагогики Борисоглебского государственного педагогического института. Отзыв положительный, замечаний не содержит.
- 2) Отзыв от кафедры дошкольной педагогики Глазовского государственного педагогического института. Отзыв положительный, замечаний, не содержит.
- 3) Отзыв от кафедры дошкольного воспитания Ровейского государственного педагогического

института. Отзыв положительный, замечания не содержит.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Есть ли вопросы к ученому секретарю по оглашению отзывов?
Вопросов нет.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Переходим к научному обсуждению диссертации. Слово предоставляется научному руководителю, доктору психологических наук, профессору Т.А. Репиной.

РЕПИНА Т.А.

(Зачитывает свой положительный отзыв о работе диссертанта Золотаревой Е.К. отмечает ее личностные качества.)

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Слово предоставляется официальному оппоненту доктору психологических наук Н.Е. Веракса.

ВЕРАКСА Н.Е.

(Излагает содержание своего отзыва на диссертацию зачитывает замечания. Отзыв прилагается.)

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

Есть ли вопросы к Вераксе Н.У.?
Вопросов нет.

Слово для ответа на замечание официального оппонента предоставляется Золотаревой Е.К.

ЗОЛОТОРЕВА Е.К.

- Мы благодарим Николая Евгеньевича за проявленный интерес к нашей работе, за подробный анализ исследования и за содержащиеся в отзыве замечания и пожелания. Мы принимаем их и постараемся учесть в наших дальнейших исследованиях.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Николай Евгеньевич, вы удовлетворены ответом соискателя?
(Оппонент ответом удовлетворен.)

- Слово предоставляется второму официальному оппоненту кандидату педагогических наук А.Д. Шатовой.

ШАТОВА А.Д.

(Излагает содержание своего положительного отзыва по диссертации и зачитывает замечания. Отзыв прилагается.)

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

Есть ли вопросы к оппоненту А.Д. Шатовой?
Вопросов нет.

Слово для ответа на замечания оппонента предоставляется Золотаревой Е.К.

ЗОЛОТАРЕВА Е.К.

- Мы благодарим уважаемую Анну Демьяновну за подробный, тщательный анализ нашего исследования и за высказывание в наш адрес замечания. В ответ на замечание о том, что нам не удалось избежать когнитивного подхода, характерного для этико-нормативного подхода в нравственном воспитании, который подвергаем критике в диссертации, хотелось бы отметить, что сама суть исследуемого процесса осознания требует опоры на когнитивный элемент, на знания детей. В то же время мы формируем другого рода знания не норм, а способа ориентации в

нравственных явлениях, способа осмысления поступка во нравственным критериям. Высказанное в отзыве пожелание принимаем.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Анна Демьяновна, Вы удовлетворены ответом соискателя?

(Оппонент ответом удовлетворен.)

- Переходим к обмену обсуждению диссертации. Кто желает выступить?

ПЕТРОВСКАЯ Л.А., доктор психологических наук, член совета

- Хотелось бы обратить внимание на то, что мы работаем в системе дихотомии: эгоизм и нравственность. Мы - родина принципов разумного эгоизма, который находит отражение и в диссертации, Я размышляю над этими проблемами с позиции практика, который работает с реальным человеческим поведением, с педагогами, воспитателями. Если человек проявляет эгоистическую мотивацию, я не вижу оснований его однозначно относить к безнравственным людям.

Есть разные степень нравственности. Есть разные качества нравственности. Второй момент. Наверное могут быть разные акценты в работе с детьми и со взрослыми. Как воспитывать сегодня детей? Не может быть в работе с детьми какая-то упрощенная реальность.

У нас есть традиции, золотые традиции, но как быть тогда с реальной природной человека? Надо реконструировать эгоизм. Нет человека вне эгоистической мотивации. Будет преступлением погружать детей в нереальную мотивацию.

Я высоко оцениваю работу в том, что она решает вопросы и ставит вопросы.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Есть еще желающие выступить? Пожалуйста.

КОШЕЛЕВА А.Д., кандидат психологических наук, член совета.

- Мы обсуждали работу Золотаревой Е.К. более года тому назад, затем повторно на заседании навей лаборатории. Проблема необыкновенно сложная. Но автор диссертации убедила нас в том, что формирует не знания, а размышление, способность ребенка рассуждать. И здесь я согласна с мнением отдельных авторов, утверждающих, что один из смертных грехов человечества состоит в том, что оно разучилось размышлять.

Я считаю, что автор не формирует у детей сознание того, что это черное, а это белое с точки зрения норм морали. Хотя в автореферате это недостаточно четко отражено. Это действительно сложная проблема, и автор достаточно достойно защищала свою позицию.

СПИВАКОВСКАЯ А. С.

- Спасибо. Есть ли желающее выступить еще?

ЭМАНОВСКИЙ Ю.Ф.- доктор медицинских наук, член совета.

Первое: хотел бы продолжить вопрос о дихотомии. Не можем говорить только о двух оттенках. Надо вводить понятие меры нравственности. С другой стороны, могут быть критерии, обусловленные определенным этапом исторического развития. Могут быть разные культуры народов, могут быть многие подходы, в том числе и расовые особенности. От всего этого тоже не должны абстрагироваться.

Второе: В отношении нравственного воспитания для детей и для взрослых. В дошкольном возрасте мы должны формировать именно общечеловеческие ценности. Впоследствии жизненный практический опыт может внести свои коррективы.

Третье: было бы интересно проводить лонгитюд, посмотреть как все это проявит себя дальше, за пределами дошкольного детства.

Работа заслуживает очень высокой оценки. Особенно в наше время, когда жнет явное

проникновение религии, и когда религиозные деятели считают, что да педагоги, ничего не можем добиться в воспитании детей, только они это могут делать. Словом, за постановку вопросов, за смелость в наше время выйти на эту проблему, за решение некоторого круга проблем и за перспективность дальнейшего исследования, диссертация заслуживает высокой оценки, а ее автор - искомой степени кандидата педагогических наук.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Спасибо. Выступления еще будут?

УШАКОВА О.С., кандидат педагогических наук, член совета.

- Знаю сотрудников пермского государственного педагогического института, которые работает по методическим разработкам Золотаревой Е.К. и дают им высокую оценку. Хотелось бы отметить и то» что соотносятся именно с проблемой нашей лаборатории развития речи. В диссертации взят за основу тип высказывания рассуждение. Не списание, не рассказ, а именно рассуждение, которое обязательно выдвигает какой-то тезис, обязательно доказательство, обязательно - вывод, т.е. структура самого этого типа высказывания. Именно отсюда начинается размышление, процесс развития осознания ценности поступка.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Спасибо. Слово предоставляется Золотаревой Е.К.

ЗОЛОТАРЕВА Е.К.

- Благодарю всех членов совета, принимавших участие в обсуждении нашей работы.

Относительно вопроса о мере нравственного, о том, чтобы не воспитывать ребенка только в системе "черно-белое" в этой сфере, хотелось бы отметить, что не этот вопрос является главным в нашей работе. Главное для нас в том, чтобы учить ребенка обдумывать действия и поступки по отношению к окружающим, передавать ему способ ориентировки в нравственных явлениях как элемент культуры, что позволило бы ему самостоятельно решать возникающие проблемно-конфликтные задачи, а главное, нести личную ответственность за принятые решения и их практическую реализацию.

В заключении, позвольте выразить глубокую благодарность всем членам совета за внимание и такт, проявленные к нашей работе. Особые слова благодарности разрешите выразить моему научному руководителю доктору психологических наук Т.А.Репиной за постоянное внимание, поддержку и помощь.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Для проведения тайного голосования предлагается избрать счетную комиссию в следующем составе:

Дьяченко О.М. - доктор психологических наук

Кудрявцев В.Т. - кандидат психологических наук (председатель)

Кошелева А.Д. - кандидат психологических наук

По составу счетной комиссии нет возражений? Возражений нет.

Голосуем. Кто - за? 16. Кто против? - Нет. Счетная комиссия избрана единогласно.

Прошу счетную комиссию приступить к своим обязанностям, а членов совета приглашаю к тайному голосованию.

(проходит процедура тайного голосования.)

СПИВАКОВСКАЯ А.С. - Уважаемые члены совета! Счетная комиссия закончила определение результатов тайного голосования. Предоставляю слово председателю счетной комиссии кандидату психологических наук Кудрявцеву В.Т.

КУДРЯВЦЕВ В.Т. - кандидат психологических наук, член совета.

(Оглашает протокол счетной комиссии.)

Совет К 018.04.01 утвержден в составе 21 человека. Присутствуют на заседании 16 членов совета, в том числе по профилю защищаемой диссертации 2 доктора наук. Роздано бюллетеней 16, не роздано 5. при вскрытии урны оказалось 16 бюллетеней.

Додано голосов за присуждение Золотареве Е.К. ученой степени кандидата педагогических наук

- 16, против - нет, недействительных - нет.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.

- Предлагаю утвердить протокол счетной комиссии. Кто за? 16. Кто -против? - Нет.
- Протокол счетной комиссии утверждается единогласно.

Таким образом, по результатам тайного голосования членов совета, признано, что диссертация Золотаревой Е.К. соответствует требованиям, предъявляемым к диссертациям на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (п. 14 "Положения" ВАК) и присудить Золотаревой Е.К. ученую степень кандидата педагогических наук.

От имени членов совета и всех присутствующих поздравляем Вас, Елена Константиновна, с успешной защитой и желаем новых творческих успехов. По процедуре защиты совет должен принять заключение по защищаемой диссертации. Проект заключения члены совета имеют. Какие будут предложения? Предлагается проект принять за основу. (Члены совета вносят дополнения и поправки). после обсуждения совет принимает открытый голосованием (за -16) следующее заключение по диссертации Золотаревой Е.К.

Диссертация Е.К. Золотаревой посвящена изучению педагогических условий осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поведения по отношению к окружающим людям живой природе и т.д.

Актуальность исследования обусловлена острой потребностью в изучении возможности и условий реализации собственной инициативной деятельности ребенка, направленной на ориентацию в общечеловеческих нравственных ценностях.

В диссертации рассмотрена система гибкого взаимодействия между педагогом и ребенком, приводящая к поэтапному формированию у последнего нравственных обобщений и доступного дошкольнику осознания нравственной ценности поступков.

В качестве способа такого формирования использовалось конструирование детьми (сначала совместно с педагогом, затем самостоятельно) логико-речевой модели (схема) рассуждения, помогающей в обосновании нравственного выбора в процессе решения этических задач, а также оценки ребенком своих и чужих поступков.

Научная новизна и теоретическое значение исследования состоит в том, что представлен новый подход к нравственному воспитанию дошкольников, главный акцент в котором делается на осознание нравственной ценности поступка с опорой на общечеловеческие моральные критерии, Важным аспектом данного подхода является воспитание нравственности в условиях не навязанной ребенку его инициативной деятельности.

Разработан системный подход к анализу осознания детьми-дошкольниками нравственной ценности поступка, определена структура этого процесса, конкретизировано содержание его элементов.

Подученные в работе данные позволяют пролить свет на природу инициативных проявлений ребенка в ситуациях нравственного выбора и характеризуют особенности психолого-педагогических условий, благоприятно влияющих на нравственное развитие и воспитание детей.

Практическое значение исследования. Представленная в диссертации система заданий по активизации нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста может быть использована в конкретном педагогическом процессе детского сада, а выделенные автором критерии осознания детьми нравственной ценности поступков в диагностике уровня нравственной воспитанности ребенка.

Надежность и достоверность выводов обеспечена применением методик, отвечающих задачам исследования, системным содержательным рассмотрением закономерностей процесса осознания детьми нравственной ценности доведения, качественным и количественным анализом полученных данных, а также большой выборкой испытуемых.

Апробации исследования. Основные положения работы апробировались: 1) в публикациях по теме исследования; 2) на ежегодных научных конференциях преподавателей Бэлцкого государственного университета и других вузов Молдовы; 3) в курсах лекций и спецсеминаров, проведенных со студентами факультета дошкольной педагогики и психологии БГУ им. А.Руссо и слушателями курсов повышения квалификации воспитателей; 4) в курсовых и дипломных

работах студентов, выполненных под руководством автора на различных выборках испытуемых;
5) в докладах, сделанных на городских и республиканских научно-практических конференциях дошкольных работников гг. Бэлць, Кишинев, а также гг. Николаева и Винницы Украины.

СПИВАКОВСКАЯ А.С.Предоставляю слово ученому секретарю совета для зачтения классификационных признаков по диссертации Золотаревой Е.К.

(Зачитывает классификационные признаки по диссертации Золотаревой Е.К.).

СПИВАКОВСКАЯ А.С. - Все согласны с такой оценкой работы?

- Все согласны.

(Квалификационные признаки по диссертации Золотаревой Е.К. прилагаются).

ОТЗЫВ

НА РУКОПИСЬ ДИССЕРТАЦИИ ЗОЛОТАРЕВОЙ ЕЛЕНА КОНСТАНТИНОВНЫ

"Педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка", представленную на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (специальность 13.00.01. -- теория и история педагогики).

Возрождение нравственного потенциала человеческого сознания и поведения стоит в настоящее время в одном ряду с решением важнейших общегосударственных задач. Современные условия социально-экономического развития как никогда остро актуализируют проблему воспитания творческой личности, способной ориентироваться в сложных, противоречивых явлениях, происходящих в действительности, обладающей внутренней свободой относительно ситуации нравственного выбора. Вопросы о сущности человеческой нравственности, её проявлениях и путях становления - одни из наиболее актуальных в современных научно-теоретических дискуссиях связанных с пониманием роли человека в прогрессивном развитии общества.

Сложность решения данной проблемы в психолого-педагогическом аспекте обусловлена наличием различных подходов к пониманию сущности нравственного поступка; расхождениями в установлении соотношения чувственной и рациональной сторон познания в формировании знаний о нормах и правилах взаимоотношений; недооценкой роли основных регуляторных механизмов нравственного поведения* В исследовании Золотаревой Е.К. сделана, на наш взгляд, удачная попытка частично решить задачи, касающиеся нравственного развития детей дошкольного возраста.

Рецензируемая работа посвящена изучению психолого-педагогических условий, обеспечивающих осознание ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка по отношению к окружающим. Актуальность поднимаемой автором проблемы бесспорна, т.к. традиционная отечественная система нравственного воспитания сориентирована в основе своей на реализацию принципов этико-нормативного подхода, при котором формирование нравственного сознания рассматривается как следствие прямого и непосредственного результата воспитывающих и обучающих воздействий. Укоренившееся в сознании многих положение об этой прямой зависимости вызывает сегодня вполне обоснованные сомнения, подкрепленные не только чисто бытовыми ситуациями и имеющимися экспериментальными данными. Расхождения "вербального" и "реального" уровней сформированности норм и правил поведения не могут не вызвать тревогу, не привлечь внимание исследователей к тем психологическим механизмам, которые в наибольшей степени способны обеспечить нравственную ценность поступка. Поэтому так своевременно звучит одна из основных задач данного раздела, определяемых диссертанткой: "...на передний план воспитания выходит не нормосообразность нравственного поведения, а формирование нравственных обобщений и доступного дошкольнику

осознания поступка, с опорой на общечеловеческие нравственные ориентиры". Важно развить способность ребенка смотреть на свои действия глазами другого, регулировать своё поведение с учётом требований социального образца.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы (164 наименования).

Во введении диссертант достаточно убедительно подводит к пониманию актуальности и значимости проблемы, обозначает гипотезу и цель исследования, не вызывающих сомнения.

Первая глава диссертации представлена анализом психолого-педагогической литературы по проблеме. Прделанная автором работа отличается глубиной и многоаспектностью рассуждений, полемичностью и логикой подачи материала, широтой охвата научно-исследовательских и практических работ, философским уровнем осмысления принципиальных научных подходов, корректностью и деликатностью в оценке различных направлений и в проявлении отношения к иным научным позициям. Итогом творческого анализа, выполненного в рамках системного подхода, является определение сущности осознания ребёнком нравственной ценности поступка, обозначение схемы-модели рассуждения и её составляющих, разведение и обобщение функций мотивационно-целевого, содержательно-го, контрольно-регулятивного и эмоционально-ценностного компонентов в целостном акте осознания поступка. Одним из принципиальных моментов данной части работы, имеющим отношение к дальнейшему построению методики, является определение когнитивной, регулятивной и аффективной сфер деятельности по осознанию нравственной ценности поступка не как рядоположенных структурных единиц определённой системы совокупности взаимопроникающих звеньев, а как целостного интегративного образования.

Доскональный анализ отечественной и зарубежной литературы позволил автору аргументированно представить предмет, задачи и методы исследования на разных уровнях методологии, обосновать их с позиций системно-структурного, комплексного и деятельностного подходов.

Вторая глава диссертации раскрывает особенности и принципы построения экспериментальной системы, специфику содержания и методики формирующего эксперимента. Дифференцированная Е. К. Золотаревой система элементов осознания нравственной ценности поступка, чёткое обозначение её основных компонентов, опора на общедидактические и воспитательные принципы являются достаточным основанием для определения логики работы с детьми старшего дошкольного возраста. Последовательность применения информационно-рецептивных, репродуктивных, поисковых и иных методов обусловлена также и предполагаемыми уровнями освоения содержания, основными показателями которых являются процессы восприятия и понимания информации, её запоминания и применения по образцу и в новой ситуации. В соответствии с целями формирующего эксперимента чётко обозначены задачи

и направления четырёх основных этапов воспитательной работы с детьми: привлечения внимания детей к внутренним переживаниям человека, распознавание этих переживаний, проявление адекватного эмоционального отклика; интерпретация эмоционально-предвосхищаемого результата возможного взаимодействия и оформление его в целостное логико-речевое высказывание; творческое решение проблемной ситуации, содержащей нравственную задачу и т.д. При всём многообразии содержания формирующего эксперимента и богатом арсенале средств и методов педагогической работы автору, на наш взгляд, удалось провести через все этапы идею интеграции компонентов процесса осознания нравственной ценности поступка. Существенным положительным моментом данной части работы следует считать поэтапную диагностику различных показателей сформированности вышеобозначенной деятельности с последующими коррекционными установками к новому этапу эксперимента.

Данные, полученные Е.К. Золотарёвой в ходе исследования, свидетельствуют о повышении всех показателей системы осознания нравственной ценности поступка, рассматриваемом автором не как результат прямого отражения содержания специально организованного обучения, а как следствие проявления внутренней работы ребёнка!

Обобщая полученные данные, диссертант представляет и анализирует ряд выявленных в работе научных фактов, отводя особое место вопросу о сущности и структуре процесса осознания нравственной ценности поступка. Результаты диссертационной работы подтверждают выдвинутую гипотезу: эффективным путём усвоения нравственного опыта в сфере взаимодействия ребёнка-дошкольника с окружающими является формирование нравственных обобщений и действий самостоятельного осознания нравственной ценности поступка в специально организованной педагогом деятельности детей. В работе также обнаружены значимые корреляционные связи между развивающейся способностью к нравственному осознанию поступка и его ценностными устремлениями.

Особо хотелось бы отметить объём экспериментальной работы и широту апробации научно-исследовательского материала. Эксперимент, охвативший более тысячи детей, ряд регионов нашего государства, вызвавший интерес в различных вузах, доказал свою полную состоятельность и результативность. Теоретическая и практическая значимость рецензируемой работы неоспоримы. Исследование Е. К. Золотарёвой представляет новый подход к нравственному воспитанию детей дошкольного возраста, главный акцент в котором делается на формировании специфической внутренней деятельности по осознанию нравственной ценности поступка с опорой на общественно выработанные нравственные ориентиры.

Представленная работа вполне соответствует требованиям, предъявляемым к кандидатским диссертациям. Автореферат и опубликованные статьи полностью отражают содержание диссертации, а её автор, Золотарёва Е.К. заслуживает присуждения учёной степени кандидата педагогических наук.

Отзыв на диссертацию заслушан и утверждён на заседании кафедры дошкольной педагогики Пермского государственного педагогического института, протокол №6 от 15.10.93 г.

Кандидат педагогических наук, заве-дующая кафедрой дошкольной педагогики
Пименова Л. В.



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Специализированного совета К 018.04.01 по присуждению ученой степени кандидата наук Исследовательском центре семьи и детства ИРЛ РАО по диссертации Е. К. Золотаревой "Педагогические условия осознания ребёнком-дошкольником нравственной ценности поступка"

Диссертация Е. К. Золотарёвой посвящена изучению педагогических условий осознания ребёнком-дошкольником нравственной ценности поведения по отношению к окружающим людям, живой природе и т.д.

Актуальность исследования обусловлена острой потребностью в изучении возможности и условий реализации собственной инициативной деятельности ребёнка, направленной на ориентацию в общечеловеческих нравственных ценностях.

В диссертации рассмотрена система гибкого взаимодействия между педагогом и ребёнком, приводящая к поэтапному формированию у последнего нравственных обобщений и доступного дошкольнику осознания нравственной ценности поступков.

В качестве способа такого формирования использовалось конструирование детьми/ сначала совместно с педагогом, затем самостоятельно/ логико-речевой модели/ схемы/ рассуждения, помогающей в обосновании нравственного выбора в процессе решения этических задач, а также оценки ребёнком своих и чужих поступков.

Научная новизна и теоретическое значение исследования состоит в том, что представлен новый подход к нравственному воспитанию дошкольников, главный акцент в котором делается на осознание нравственной ценности поступка с опорой на общечеловеческие моральные критерии. Важным аспектом данного подхода является воспитание нравственности в условиях ненавязанной ребёнку его инициативной деятельности.

Разработан системный подход к анализу осознания детьми дошкольниками нравственной ценности поступка, определена структура этого процесса, конкретизировано содержание его элементов.

Полученные в работе данные позволяют пролить свет на природу инициативных проявлений ребёнка в ситуациях нравственного выбора и характеризуют особенности психолого-педагогических условий благоприятно влияющих на нравственное развитие и воспитание детей.

Практическое значение исследования. Представленная в диссертации система заданий по активизации нравственного сознания детей старшего дошкольного возраста может быть использована в конкретном педагогическом процессе детского сада, а выделенные автором критерии осознания детьми нравственной ценности поступков - в диагностике уровня нравственной воспитанности ребёнка.

Надёжность и достоверность выводов обеспечена применением метода отвечающих задачам исследования, системным содержательным рассмотрением закономерностей процесса осознания детьми нравственной ценности поведения, качественным и количественным анализом

полученных данных, а также большой выборкой испытуемых.

Апробация исследования. Основные положения работы апробировались: 1) в публикациях по теме исследования; 2) на ежегодных научных конференциях преподавателей Бэлцкого государственного университета и других вузов Молдовы; 3) в курсах лекций и спецсеминаров, проведенных со студентами факультета дошкольной педагогики и психологии БГУ им. А. Руссо и слушателями курсов повышения квалификации воспитателей; 4) в курсовых и дипломных работах студентов, выполненных под руководством автора на различных выборках испытуемых; 5) в докладах, сделанных на городских и республиканских научно-практических конференциях дошкольных работников г. Бэлць, г. Кишинев, а также г. Николаева и г. Винницы Украины.