

ФЕДЕРАЛЬНОЕ КАЗЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «АКАДЕМИЯ ПРАВА И УПРАВЛЕНИЯ  
ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ»  
(АКАДЕМИЯ ФСИН РОССИИ)

*На правах рукописи*



**ШАЛИНА Альбина Анатольевна**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА  
НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА**

**Специальность 5.3.4.** Педагогическая психология, психодиагностика  
цифровых образовательных сред  
(психологические науки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

**Научный руководитель:**

доктор психологических наук, профессор

**Суворова Ольга Вениаминовна**

Рязань – 2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	
1.1. Нравственное развитие личности старшего дошкольника: основные теоретические и экспериментальные подходы .....	20
1.2. Возрастные возможности развития составляющих нравственной сферы личности старшего дошкольника .....	31
1.3. Личность старшего дошкольника как субъект нравственного выбора ....	47
1.4. Влияние психолого-педагогических условий на развитие личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.....	60
Выводы по главе 1.....	74
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
2.1. Программа изучения развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в условиях образовательной среды дошкольной организации.....	79
2.2. Анализ развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в условиях образовательной среды дошкольной организации.....	82
Выводы по главе 2.....	108
Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
3.1. Программа развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной образовательной среды.....	112
3.2. Оценка эффективности полисубъектной коммуникативно-познавательной образовательной среды как системы психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.....	128
Выводы по главе 3.....	142
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	145

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	149
Приложение А. Пакет методик для исследования родительского взаимодействия и педагогической компетентности воспитателя как факторов развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.....	182
Приложение Б. Программа развития психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника: перечень мероприятий и календарный план работы с педагогами .....	206
Приложение В. Принципы и способы субъектно-ориентированного общения значимых взрослых в нравственном развитии старших дошкольников .....	210
Приложение Г. Перечень мероприятий и календарный план работы с родителями по программе «Школа родительского общения в нравственном воспитании детей».....	212
Приложение Д. Программа «Школа доброты, справедливости, помощи и заботы»: календарный план мероприятий по основным направлениям субъектно-нравственного развития старших дошкольников .....	214
Приложение Е. Проблемно-игровые коммуникативно-познавательные ситуации нравственной направленности .....	224

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** В современной России усиливается стремление передать будущему поколению культуру духовно-нравственной жизни как важнейшее условие сохранения и развития человека и общества в ответ на снижение значимости духовно-нравственных ценностей среди молодежи. Поэтому нравственное развитие обучающихся – одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики России.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, принятой распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования Российской Федерации<sup>1</sup>, утвержденном приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 (п. 1.6), в качестве приоритетной задачи определяется необходимость создания целостной образовательной среды нравственной направленности в образовательных учреждениях. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года ориентирует образование на развитие социально ответственной личности с гражданской позицией, основанной на культурно-исторических нормах и приоритетах, традиционных для российского народа: ценностях и идеалах сопричастности, сотрудничества, уважении к представителям разных национальностей, доброжелательных коллективных взаимоотношениях. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования раскрывает форму присвоения социальных норм и ценностей – они должны стать свободным нравственным выбором подрастающих поколений. Формирование у дошкольника нравственного сознания, моральных норм и инстанций должно происходить в соответствии с базовыми принципами саморазвития личности, а не только на основе знаниевой парадигмы.

Необходимость обеспечения нравственного развития личности детей и подростков неизбежно поднимает вопрос о воспитательном потенциале

---

<sup>1</sup> Далее также – ФГОС ДО.

и нравственности той среды, в которой происходит смысловая ориентировка морального поступка. Проблема, изучаемая в настоящем исследовании, вызвана поляризацией современной морали в континууме от индивидуалистической и эгоцентрической до альтруистической. Дети и подростки, таким образом, получают противоречивые, неоднозначные модели морального поведения. Нравственный релятивизм современной молодежи заставляет нас обратиться к изучению базальной мотивации нравственного выбора, а также к тем факторам и условиям, в которых она формируется у старших дошкольников, к смысловому полю нравственного воспитания детей в образовательной среде.

Проблема психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора до сих пор не решена в педагогической психологии с позиции субъектного и средового подходов. Основопологающие подходы к пониманию течения и механизмов нравственного развития дошкольника заложены в концепциях морального развития в онтогенезе (Ж. Пиаже, Л. Колберг, К. Gilligan); в концепциях его нравственного развития (А. В. Зосимовский, Л. М. Аболин, Г. А. Урунтаева, Н. В. Мельникова). Нравственное развитие в психолого-педагогических исследованиях изучается в аспектах возможностей и условий развития компонентов нравственной сферы личности: нравственного сознания, усвоения детьми дошкольного возраста нравственных категорий и норм (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, Н. Н. Подъяков, А. П. Нечаева, С. В. Петерина, Н. Я. Большакова, Н. В. Мельникова, Р. Л. Овчарова); отношения к нравственным нормам и правилам поведения (Р. С. Буре, Р. И. Ибрагимова, А. С. Золотникова, Л. Ю. Соломина); нравственных чувств, переживаний и отношений, нравственной мотивации (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. П. Нечаева, С. В. Петерина, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова); нравственно-этических поступков и саморегуляции поведения, в которых присутствует морально-нравственный выбор (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. П. Нечаева, С. В. Петерина, Л. И. Божович, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова, Е. В. Субботский, С. Г. Якобсон, В. Г. Щур, Н. В. Мельникова, В. А. Горбачева, Е. А. Сорокоумова). Экспериментально

изучены влияния значимых взрослых, социальных условий воспитания на направленность и ход нравственного развития у детей дошкольного возраста (Ж. Пиаже, Л. Колберг, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, Н. А. Корниенко, С. А. Козлова, L. Walker, J. Taylor).

Между тем не в полной мере исследованы применительно к данной теме: возможности и условия целостного интегрированного подхода к нравственному развитию личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора; формирующий потенциал образовательной среды как системы психолого-педагогических условий его развития.

Таким образом, актуальность темы исследования определяется существованием *противоречий*: между приоритетом развития нравственных чувств у дошкольника и ролью внешних факторов развития личности в раннем онтогенезе; между приоритетом развития нравственных чувств у дошкольника, с одной стороны, и когнитивной ориентацией образования на знания базовых нравственных категорий и норм, с другой стороны; между требованиями общества и образования к нравственному развитию и реальным состоянием нравственной ориентации и воспитанности детей и подростков; между изучением отдельных сторон нравственного развития старшего дошкольника и отсутствием целостного подхода к нравственному развитию дошкольника.

Разрешение данных противоречий связано с поиском и определением психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие личности старшего дошкольника как субъекта суверенного нравственного выбора.

**Степень разработанности темы исследования.** В психологии и педагогике сложилась традиция изучения нравственного развития личности дошкольника в аспектах: становления нравственного сознания и самосознания, представлений о нравственных нормах и правилах, моральных эталонах и качествах личности, нравственных оценок и самооценок (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Н. Н. Подьяков, А. П. Нечаева, С. В. Петерина, Н. Я. Большакова, Р. Л. Овчарова, Н. В. Мельникова, Е. А. Сорокоумова, И. В. Сушкова); формирования отношения к нравственным нормам и правилам поведения (Р. С. Буре,

Р. И. Ибрагимова, А. С. Золотникова, Л. Ю. Соломина); саморегуляции поведения на основе моральных норм на основе самооценки и образа Я (А. Н. Леонтьев, Н. В. Матюшина, М. Т. Бурке-Бельтран, С. Г. Якобсон, Г. И. Морева, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, Е. А. Сорокоумова); возникновения направленности морального поведения (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, Галигузова А. С., Е. О. Смирнова, Е. В. Субботский, С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк); развития нравственных чувств, переживаний и отношений (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. П. Нечаева, С. В. Петерина, Е. О. Смирнова, Л. П. Стрелкова, А. Д. Кошелева, В. В. Абраменкова, С. Н. Сорокоумова); становления нравственно-этических поступков и поведения, их оценки, в которых, так или иначе, присутствует морально-нравственный выбор (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Е. О. Смирнова, Е. В. Субботский, Г. Якобсон, Г. И. Ефремова); формирования нравственных установок (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, Е. Н. Персиянцева, П. В. Андреев, М. В. Корепанова); становления нравственных положительных качеств личности старшего дошкольника (Л. И. Божович, С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк).

Однако само понятие личности как субъекта нравственного выбора применительно к старшему дошкольному возрасту в педагогической психологии изучено недостаточно. Научные предпосылки к определению и операционализации данного понятия в педагогической психологии сегодня актуализированы в исследованиях. Системно-субъектный и генетический подходы, развиваемые Е. А. Сергиенко относительно понимания субъекта и личности в онтогенезе, позволяют оценивать возможности развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора. Критерии личности как субъекта, такие как целостность, единство, понимание, субъектное отношение к другому (А. А. Брушлинский, Е. А. Сергиенко); осознанная саморегуляция (О. А. Конопкин); интрисивная, или внутренняя, мотивация (Е. Н. Волкова) активно проявляются в нравственном поведении личности старшего дошкольника.

Так, изучено, что субъектные возможности личности, смысловая ориентация нравственного поступка у старшего дошкольника обусловлены

оформлением таких внутриличностных условий, как: возрастание роли морального мотива в иерархии побуждений (Л. И. Божович, М. И. Лисина); становящейся произвольности нравственного поведения (Л. С. Выготский); познавательной децентрации (Ж. Пиаже); осознания и понимания базовых нравственных категорий (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова); позитивного отношения к моральным нормам (Р. С. Буре, Р. И. Ибрагимова, А. С. Золотникова); критической моральной самооценки (С. Г. Якобсон, Г. И. Морева, Н. В. Мельникова); эмпатического отношения к сверстнику (К. Роджерс, А. В. Запорожец, В. В. Абраменкова, Т. П. Гаврилова, А. Д. Кошелева, А. А. Рояк, Е. О. Смирнова, Л. П. Стрелкова, С. Н. Сорокоумова); навыков сотрудничества и решения конфликтных ситуаций на основе нормы справедливости (Е. В. Субботский, Е. Е. Кравцова); сложных нравственных чувств, чувства ответственности, долга, сочувствия, отзывчивости (Ф. С. Левин-Щирина, Е. О. Смирнова, В. К. Кулькова, О. А. Карабанова, Т. П. Авдулова, А. Д. Белешева, Е. А. Белякова, Н. В. Ломоносова).

В исследованиях условий и возможностей морального развития личности дошкольника прежде всего выделяются два основных подхода (Е. О. Смирнова). Нормативно-ориентированный подход сосредоточен на когнитивном развитии личности и ее возможностей децентрации, ориентировки на моральные нормы, которыми управляет страх наказания, ориентации на похвалу, а позднее – на стремлении к поощрению и поддержанию хороших отношений со значимыми людьми (Ж. Пиаже, Л. Колберг); позитивном подкреплении нравственного поступка (М. Хант, Б. Ф. Скиннер, Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен); формировании идентификации и имитации просоциального поведения модели (А. Bandura). Эмоционально-ориентированный подход сосредоточен на развитии нравственных чувств (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, А. П. Нечаева, С. В. Петерина, Е. О. Смирнова); чувства долга, совести и моральной ответственности (З. Фрейд, Г. А. Урунтаева); эмпатии и сочувствия (К. Роджерс, N. Eisenberg, R. A. Fabes, T. Spinrad, M. Paulus, M. Wörle, A. Vaish, T. Grossmann, N. Christner, N. Miller, M. Hofman, K. Gilligan, А. В. Запорожец, В. В. Абраменкова, Т. П. Гаврилова, А. Д. Кошелева, А. А. Рояк).

Необходимость поиска психолого-педагогических условий для получения опыта субъектного нравственного поведения детьми поднимает проблему роли семейной и образовательной среды. Сегодня изучены: факторы и механизмы формирования у старших дошкольников этических норм и моральной оценки на основе социокультурных образцов, предъявляемых взрослыми (Н.Я. Большунова, О. А. Устинова, В. А. Горбачева, В. Г. Щур, С. Г. Якобсон); непосредственные и опосредованные взрослым побудители нравственного выбора (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова); влияние значимых взрослых и социальных условий воспитания на развитие моральной самооценки (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, В. Г. Щур, С. Г. Якобсон, Г. И. Морева, Т. И. Фещенко, Л. Р. Адилова, Н. А. Корниенко, С. А. Козлова); особенности нравственных установок детей в зависимости от материнского отношения (Е. А. Голоюс); коммуникативные условия усвоения нравственных эталонов (В. С. Мухина); ориентирующая роль взрослого как носителя образцов морального развития и роль сверстника в освоении моральных компетенций (О. А. Карабанова, Т. П. Авдулова, С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк, Е. Н. Васильева, О. В. Суворова).

Возможности понимания, переживания и принятия старшим дошкольником нравственных ценностей и норм как основы смысловой ориентировки поступка в ситуациях морального выбора ставят вопрос о психолого-педагогических условиях развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в образовательной организации на основе средового подхода.

Определим проблему исследования по данной теме следующим образом. Особенности личностного развития старших дошкольников, связанные с пониманием нравственных норм как основы смысловой ориентировки поступка, возрастанием адекватности самооценки, позитивным отношением к сверстнику, переживанием сочувствия к нему, выбором адекватных нравственных действий в ситуациях морального выбора ставят вопрос о необходимости разработки и операционализации понятия «личность старшего дошкольника как субъект нравственного выбора». И, соответственно, возникает вопрос научного поиска психолого-педагогических условий ее развития в образовательной среде дошкольной организации.

**Цель исследования:** изучить психологические особенности личности старшего дошкольника и сконструировать модель образовательной среды, направленную на развитие старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

**Объект исследования:** нравственная сфера личности старшего дошкольника.

**Предмет исследования:** особенности нравственной сферы личности старшего дошкольника и разработка психолого-педагогических условий развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора

**Гипотезы исследования.**

1. В старшем дошкольном детстве вызревают возрастные возможности для развития личности как субъекта нравственного выбора, что обусловлено развитием и интеграцией всех компонентов нравственного развития личности старшего дошкольника.

2. Тип направленности нравственного выбора старшего дошкольника в ситуации моральной дилеммы взаимосвязан с особенностями развития компонентов нравственной сферы личности: сознания, самосознания, сферы отношений.

3. Реализация возрастных возможностей развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора обусловлена качеством родительского взаимодействия, а также способами общения в ситуациях нравственного выбора.

4. Полисубъектная коммуникативно-познавательная среда в дошкольной образовательной организации является эффективной системой психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

На основании поставленной цели и выдвинутых гипотез ставились и решались следующие **задачи исследования:**

*Теоретические задачи:*

1. Обобщить теоретические и методологические подходы к проблеме развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, к пониманию факторов и механизмов, а также возрастных возможностей и условий его развития.

2. Обосновать понятие «личность как субъект нравственного выбора» применительно к старшему дошкольному возрасту и разработать модель, отражающую его структуру и содержательные характеристики, доступные верификации.

3. Провести анализ литературы и разработать теоретико-прикладную модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации как системы психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

*Методические задачи:*

4. Определить показатели и критерии развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

5. Сформировать батарею методов, адекватных поставленным задачам исследования.

6. Разработать дизайн эмпирической части исследования.

*Эмпирические задачи:*

7. Выявить уровни развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, особенности родительского общения в ситуациях нравственного выбора, а также компетентность воспитателей в вопросах нравственного воспитания дошкольников.

8. Изучить взаимосвязи развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора и качества родительского общения в ситуациях нравственного выбора ребенка.

9. Провести экспериментальную апробацию модели полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации в качестве системы психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

10. Проверить эффективность системы психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

**Теоретико-методологическая основа исследования:**

– субъектно-деятельностный подход к пониманию и развитию психики дошкольника: положения о развитии психики и становлении личности как

субъекта развития в деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, М. И. Лисина, Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконин и др.);

– психология субъекта и субъектной активности (Б. Г. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, В. Э. Чудновский, Е. А. Сергиенко, Т. П. Скрипкина); системно-субъектный подход в психологии, развиваемый Е. А. Сергиенко;

– принципы системного подхода к анализу психолого-педагогических явлений (Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, А. А. Реан, А. В. Карпов, В. Д. Шадриков);

– принцип социокультурной, личностной и возрастной детерминации развития психических процессов (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Л. Ф. Обухова, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин);

– представления о закономерностях и механизмах социально-нравственного развития личности и условиях ее формирования (Л. С. Выготский, Н. Я. Мельникова, Л. Ф. Обухова, Е. С. Сергиенко, Е. О. Смирнова, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин, С. Г. Якобсон, В. Э. Чудновский и др.);

– концепции нравственного развития детей (Ж. Пиаже, Л. Колберг, А. В. Зосимовский, Л. М. Аболин, Г. А. Урунтаева, Н. В. Мельникова и др.);

– представления об общении как источнике социализации личности в онтогенезе (Л. С. Выготский, Е. И. Исаев, В. В. Ковалев, М. И. Лисина и др.);

– концептуальные подходы и экспериментальные исследования общения в раннем онтогенезе (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, О. А. Карabanова, В. С. Мухина, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин, Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова, С. Ю. Мещерякова, Т. А. Репина, А. Г. Ружская, Е. О. Смирнова и др.);

– исследования внешних и внутриличностных факторов и механизмов, а также условий развития старшего дошкольника как субъекта нравственного поступка и выбора (Е. А. Сергиенко, В. А. Горбачева, В. Г. Щур, Н. В. Мельникова, С. Г. Якобсон, Г. И. Морева, Т. И. Фещенко,

Л. Р. Адилова, Н. А. Корниенко, С. А. Козлова, О. А. Карабанова, Т. П. Авдулова, И. В. Сушкова и др.).

– ключевые положения в области развития и организации обучения педагогов и родителей дошкольников (А. Я. Варга, И. М. Марковская, Р. В. Овчарова, О. Е. Смирнова, А. С. Спиваковская, С. Н. Сорокоумова, Г. Г. Филиппова и др.);

– концептуальные положения о личностно-развивающей, психологически безопасной и комфортной образовательной среде (И. А. Баева, Е. А. Волкова, Е. Б. Лактионова, В. В. Семикин, В. А. Ясвин).

**Научная новизна исследования** заключается в том, что в нем *впервые*:

1. Теоретически обосновано и верифицировано понятие «личность как субъект нравственного выбора» применительно к старшему дошкольному возрасту. Выявлены качественные показатели, критерии и уровни развития личности старших дошкольников как субъекта нравственного выбора.

2. Введено и теоретически обосновано понятие «субъектно-ориентированное общение значимых взрослых в нравственном развитии личности» применительно к старшему дошкольному возрасту.

3. Доказано, что в качестве критериев развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора выступают: просоциальная и альтруистическая мотивация нравственного выбора; понимание нравственных категорий и норм; позитивное поддерживающее отношение к сверстнику; позитивная и адекватная самооценка; выбор адекватных нравственных действий в ситуациях моральной дилеммы.

4. Доказано, что уровень развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора и тип направленности нравственного выбора взаимосвязаны с характеристиками родительского взаимодействия: способами обоснования, поощрения и порицания родителями нравственного поступка ребенка.

5. Разработана, обоснована и верифицирована теоретико-прикладная модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации как система психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

6. Выявлены возможности развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в условиях полисубъектной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в следующем:

– обогащен понятийный аппарат педагогической психологии путем введения понятий «личность как субъект нравственного выбора» и «субъектно-ориентированное общение значимых взрослых в нравственном развитии личности» применительно к старшему дошкольному возрасту;

– обобщены и расширены теоретические представления о типах направленности нравственного выбора старшего дошкольника;

– уточнены и дополнены теоретические представления о внешних и внутренних факторах, а также психолого-педагогических условиях и возможностях развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора;

– разработаны содержательные и структурные представления о психолого-педагогических условиях нравственного развития старшего дошкольника.

**Практическая значимость исследования:**

– результаты исследования могут быть полезны руководителям и методистам системы дошкольного образования, специалистам, занимающимся разработкой программ дошкольного образования;

– разработанная и апробированная теоретико-прикладная модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды как система психолого-педагогических условий нравственного развития личности старшего дошкольника и авторские программы развития субъектов образования нашли применение в практике дошкольных образовательных организаций города Нижнего Новгорода; позволяют обеспечивать реализацию положений и требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования о приоритетной ориентации на нравственное развитие личности дошкольника в условиях целостной нравственно-развивающей образовательной среды, реализовать условия преемственности дошкольного образования и начальной школы;

– результаты исследования используются в профессиональной подготовке в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина, в Нижегородском институте управления – филиале Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; отражены в программах по учебным дисциплинам для обучающихся бакалавриата, магистратуры и аспирантуры «Общая психология», «Педагогическая психология» и «Психология личности»;

– сконструированный и апробированный в диссертационном исследовании комплекс диагностических методик с использованием авторских методик, направленных на изучение развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, их родителей и педагогов дошкольных образовательных организаций, нашел практическое применение в различных образовательных организациях сетевого взаимодействия;

– полученные в исследовании результаты могут использоваться в системе повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций, практических психологов, в деятельности службы практической психологии образования, а также на курсах повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических кадров педагогических вузов в области проектирования и моделирования нравственно развивающей образовательной среды.

**Методы исследования.** На разных этапах работы и при решении различных задач применялись методы теоретического анализа, сбора фактического материала и его обработки.

Для решения теоретических задач осуществлялись: анализ, обобщение и систематизация психологических и педагогических исследований в области морального развития и нравственного воспитания в старшем дошкольном возрасте; теоретико-экспериментальный анализ возрастных возможностей и моделирование образовательной среды как системы психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного развития.

Использовались следующие методики сбора эмпирических данных: беседа на основе проективного интервью «Волшебный мир» Л. Д. Столяренко; методика

«Лесенка» Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн (в модификации В. Г. Щур); методика определения эмоционального отношения дошкольника (Н. П. Щербо); эксперимент на определение мотивации нравственного поступка Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой; критериально-ориентированная методика определения уровней субъектно-нравственного развития старшего дошкольника (О. В. Суворова, А. А. Шалина); опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР) И. И. Марковской; анкета направленности детско-родительского взаимодействия в процессе нравственного воспитания ребенка (О. В. Суворова, А. А. Шалина); анкета «Психолого-педагогическая компетентность воспитателя в нравственном развитии старшего дошкольника» (О. В. Суворова, А. А. Шалина).

Для качественного и количественного анализа данных применялись: контент-анализ, экспертная оценка, методы математической обработки данных: корреляционный анализ; сравнительный анализ с применением критерия Колмогорова – Смирнова, t-критерия Стьюдента, H-критерия Краскела – Уоллиса, критерия согласия Пирсона ( $\chi^2$ ). Количественная обработка результатов была реализована с применением статистического пакета SPSS17.

**Организация исследования.** Исследование осуществлялось в период с 2016 по 2021 год и включало в себя три основных этапа.

На первом – *теоретическом* – *этапе* (2016–2018 гг.) – изучалась и анализировалась разработанность проблемы исследования в психолого-педагогической науке, определялись исходные теоретико-методологические позиции исследования и категориальный аппарат.

На втором – *опытно-экспериментальном* – *этапе* (2018–2020 гг.) – проводился констатирующий и формирующий эксперимент; реализовывались апробация и экспериментальная проверка эффективности психолого-педагогической модели полисубъектной социокультурной коммуникативно-познавательной среды в дошкольной образовательной организации, обработка и анализ эмпирических результатов исследования.

На третьем – *обобщающем* – *этапе* (2020–2021 гг.) – осуществлялись систематизация и обобщение полученных результатов исследования,

формулировались итоговые выводы, завершалось оформление текста диссертации.

**Экспериментальная база исследования.** Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций г. Нижнего Новгорода (МАДОУ № 390, МБДОУ № 321, МАДОУ № 322, МБДОУ № 100, МБДОУ № 417).

В исследовании на этапе констатирующего эксперимента приняли участие 162 ребенка старшего дошкольного возраста 6–7 лет, посещающих дошкольные образовательные организации г. Нижнего Новгорода. В качестве испытуемых на этапе констатирующего эксперимента участвовали: 82 мальчика 6–7 лет, 80 девочек 6–7 лет. Родительская выборка составила 162 человека, возрастной диапазон от 26 до 47 лет, преимущественно матери (93 %). Выборка педагогов – воспитателей дошкольных образовательных организаций – составила 105 человек женского пола в возрастном диапазоне от 21 года до 59 лет.

На этапе формирующего эксперимента выборка экспериментальной группы составила 57 старших дошкольников 6–7 лет, 27 мальчиков и 30 девочек. В исследовании принимали участие 57 родителей детей, преимущественно матери (70 % – матери; 30 % – отцы детей). Выборка контрольной группы составила 60 старших дошкольников, 29 мальчиков и 31 девочка; 60 родителей детей, преимущественно матери (78 % – матери; 22 % – отцы детей). Выборка педагогов – воспитателей дошкольных образовательных организаций составила 30 человек женского пола в возрастном диапазоне от 21 года до 57 лет. Контрольная группа педагогов составила 35 человек в возрастном диапазоне от 18 до 56 лет.

Таким образом, общая выборка респондентов, принявших участие на всех этапах исследования, составила 279 старших дошкольников, посещающих дошкольные образовательные организации, 279 родителей (законных представителей) детей; 170 педагогов, воспитателей дошкольных образовательных организаций г. Нижнего Новгорода.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Личность старшего дошкольника как субъект нравственного выбора – это структурно-функциональная интегрированная целостность основных сфер

нравственного развития личности, активность которой направлена на выбор адекватного нравственным нормам действия в процессе смысловой ориентировки поступка в ситуации моральной дилеммы.

2. Составляющими и критериями развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора являются: нравственная мотивация (тип направленности нравственного выбора); нравственное сознание (знание и понимание нравственных категорий); нравственные отношения (тип эмоционального отношения к сверстнику); нравственная самооценка (позитивность, адекватность); нравственные действия (адекватность и осознанность моральных действий).

3. Уровень развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора отражает степень устойчивости нравственных побуждений личности: просоциальной и альтруистической мотивации; стремления к позитивной адекватной самооценке, положительному эмоциональному поддерживающему отношению к сверстнику на основе переживания и применения нравственных норм справедливости, помощи и содействия в ситуациях морального выбора.

4. Развитие личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора находится в непосредственной зависимости от влияния родительского общения, когнитивно-речевых и эмоционально-речевых способов обоснования, поощрения и порицания нравственного поступка ребенка родителями.

5. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие достижение целевых показателей развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, реализуются через создание и внедрение теоретико-прикладной модели полисубъектной коммуникативно-познавательной среды как локальной подсистемы образовательной среды дошкольной организации.

**Достоверность результатов исследования** обеспечена его научно-методологической обоснованностью, репрезентативностью выборки, применением надежных апробированных взаимодополняющих методик, соответствующих цели, задачам, предмету работы, качественным и количественным анализом полученных данных на основе применения адекватных методов математической статистики.

**Апробация и внедрение.** Результаты диссертационного исследования внедрены в практику учебной работы кафедры философии, социологии и психологии управления Нижегородского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина; в практику образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода.

Основные результаты диссертационного исследования докладывались на методологических семинарах, заседаниях кафедры философии, социологии и психологии управления Нижегородского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации; кафедры практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Основные положения исследования были апробированы на международных (Нижний Новгород, 2016, 2017, 2018, 2019; Москва, 2016, 2021) и всероссийских (Нижний Новгород, 2016, 2021, Москва, 2021, Рязань, 2021) научно-практических конференциях. По теме диссертации опубликовано 15 работ, из них 6 – в изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России для публикации результатов диссертационных исследований.

**Соответствие диссертации паспорту специальности научных работников.** Научные положения, отраженные в диссертации, соответствуют паспорту специальности 19.00.07 – педагогическая психология п. 1 «Психология обучающегося на разных ступенях образования (дошкольного, школьного, вузовского), его личностное и психологическое развитие»; п. 2 «Психология образовательной среды».

**Структура диссертации** состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и шести приложений. Текст диссертации представлен на 232 страницах и содержит 47 таблиц и 17 рисунков.

# **Глава 1. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

## **1.1. Нравственное развитие личности старшего дошкольника: основные теоретические и экспериментальные подходы**

Нравственное развитие старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора – это прежде всего процесс формирования нравственной сферы его личности. Нравственное развитие и воспитание личности детей и подростков является приоритетной задачей государственной политики Российской Федерации и permanently актуальной проблемой воспитания [267, 268, 224].

В соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года [268] понимание направленности нравственного развития детей и подростков ориентирует на форму присвоения социальных норм и ценностей – они должны стать свободным нравственным выбором подрастающих поколений.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования ориентирует также на необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка в организации целостного образовательного процесса на традиционных для России духовно-нравственных ценностях и социальных нормах [204]. Поэтому теоретико-методологическое определение в основных подходах к пониманию общих закономерностей, факторов и механизмов нравственного развития личности старшего дошкольника, его логики и преемственности в онтогенезе, оценка степени изученности проблемы являются предметом анализа в данном параграфе.

Под нравственным развитием личности понимается «присвоение ребенком моральных норм, их обобщение и превращение во внутренние «моральные инстанции», реализуемые поведением» [107, с. 13].

Опираясь на методологию Е. О. Смирновой при изучении нравственного развития дошкольника, можно условно выделить два основных подхода –

нормативно-ориентированный и эмоционально-ориентированный [167, 170]. Эти подходы наиболее ярко обнаруживают себя в зарубежных школах морального развития ребенка, где путь его нравственного развития понимается в контексте социализации.

Нормативно-ориентированный подход к пониманию нравственного развития личности дошкольника обозначает приоритет когнитивного аспекта нравственного развития личности и сосредоточен на стадии интеллектуальной зрелости и способности ребенка ориентироваться на моральные нормы, то есть на моральном развитии личности (Ж. Пиаже, Л. Колберг) [133, 257]. Связь познания и морального действия является ведущим принципом нормативно-ориентированного подхода к моральному развитию личности (А. Bell, А. Blasi, J. H. Flavell, Р. Н. Miller) [238, 240, 250]. Стадия морального развития, на которой находится ребенок старшего дошкольного возраста, определяется как переход от уровня доморального развития к конвенциональной морали (Ж. Пиаже) [132, 133].

Возможности когнитивной сферы как способности ребенка к пониманию и решению нравственных дилемм развиваются по мере преодоления эгоцентризма и появления к шести-семи годам способности к децентрации, пониманию позиции другого и оценке причин нравственного поступка (Ж. Пиаже) [133]. На доморальном уровне развития ребенка нормы морали – внешние требования, которыми управляет страх наказания, ориентация на похвалу, на уровне конвенциональной морали – стремление к поощрению и к поддержанию хороших отношений со значимыми людьми (Л. Колберг) [82, 257].

Общая закономерность детского развития, в том числе морального, – это его зависимость от внешних влияний, мнений, оценки, власти и авторитета взрослого и связанность со стадией его когнитивного развития (Ж. Пиаже) [132]. Мотивация морального выбора обуславливается страхом наказания, стремлением к поощрению, позитивному отношению или выгоде, прагматизмом, эгоизмом или альтруизмом [133]. Моральное развитие обеспечивается не копированием модели, а реорганизацией мышления в процессе решения моральных дилемм и обучающих нравственных конфликтов (Л. Колберг) [257].

Способность к нравственным суждениям рассматривается прежде всего в зависимости от когнитивного потенциала личности, строя и возможностей ее мышления. В зарубежной психологии развития Л. Колбергом экспериментально исследовались детерминанты морального выбора на разных стадиях морального развития. Л. Колберг создал методику морального интервью, которая позволяла посредством моральных дилемм выявить стадию морального развития: доконвенциональную, конвенциональную или постконвенциональную [82, 244, 257]. Понятие моральной дилеммы (от греч. «двойное предложение»), адаптированное Л. Колбергом к исследованиям стадий морального развития личности, определяется как выбор из двух альтернатив поступка, каждая из которых нарушала моральные нормы, то есть настаивала на выборе конфликтующих моральных требований [244, 257].

Ж. Пиаже привязывает возможности морального развития ребенка к возрастным стадиям когнитивного развития, возможностям логического интеллекта и децентрации [132]. Л. Колберг допускает стадийные декаляжи в индивидуальном освоении моральных норм и действий [266, 244].

Тем не менее нам представляется важным в нашем опытно-экспериментальном исследовании учитывать когнитивные возможности морального развития личности. Применительно к старшему дошкольному возрасту как переходу от репрезентативного к конкретно-логическому интеллекту развитие когнитивных возможностей мы рассматриваем как значимый предиктор понимания и решения нравственных проблем ребенком и учитываем данную закономерность развития в формирующей работе.

Нравственное развитие личности в бихевиоризме преимущественно понимается в контексте нормативно-ориентированного подхода. Моральное развитие рассматривается как адаптационный процесс к требованиям общества, а моральная саморегуляция поступка осваивается через позитивный контроль и подкрепление обществом и ближайшим взрослым окружением морального поступка (М. Хант, Б. Ф. Скиннер, Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен) [209]. Просоциальная мотивация поведения обусловлена социальными ожиданиями,

а альтруизм наделяется мотивацией скрытой выгоды для субъекта [209]. Среда рассматривается как источник контроля нравственного поступка через механизм оперантного обусловливания и позитивного подкрепления (М. Хант, Б. Ф. Скиннер, Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен) [209]. Особая роль в возникновении морального поведения личности придается механизмам нравственного развития – идентификации и имитации просоциального поведения модели, как правило, поведения значимого взрослого (А. Бандура) [235, 236].

Контроль нравственного поведения ребенка значимым взрослым является ведущим условием морального развития и воспитания. Вопрос о формах этого контроля, таких как способы поощрения и порицания нравственного поступка ребенка взрослыми, родителями и педагогами, является основополагающим для нашего исследования и изучается в констатирующем и формирующем экспериментах. Идентификация и имитация просоциального поведения модели в значительной степени разворачивается в процессах общения и взаимодействия ребенка со взрослыми, реализация данного механизма развития, мы полагаем, будет зависеть от степени доверительности и принятия в отношениях, смыслового поля нравственного поведения взрослого в процессе воспитания. Так, способы обоснования нравственных норм ребенку, которые мы изучаем эмпирически в нашем исследовании, в значительной степени отражают нравственную позицию самого взрослого как моральной модели для ребенка.

Психоаналитический подход к моральному развитию ребенка также находится на линии нормативно-ориентированного подхода, в то же время роль эмоций в нравственном развитии и нравственной регуляции значительна. Структура «Сверх-Я» как сфера нормативности личности содержит интроецированные ценности и нормы социального поведения [251]. Процесс усвоения моральных норм протекает в русле общей социализации как овладение самоконтролем над запрещенными обществом и взрослыми поступками. Конфликт между неосознаваемыми потребностями индивида и требованиями общества рассматривается З. Фрейдом как перманентный. Характер моральной ориентации определяется эмоциями и отношением к другому в первую очередь

совестью и моральной ответственностью, вырастающими из чувства вины и тревоги (З. Фрейд) [251]. Если регуляция нормативного поступка осуществляется на основе совести и моральной ответственности как внутренних инстанций поведения личности, то рациональное поведение личности связывается с осознанным выполнением социальных норм и ролей (З. Фрейд) [251].

Понимание и принятие нравственных норм ребенком, опыт позитивных и негативных нравственных переживаний поступка и его понимание детьми, мы полагаем, являются условиями перехода контроля морального поведения в самоконтроль моральных действий. Чувство вины и тревоги являются стимуляторами позитивного нравственного выбора (Т. Ferguson, Н. Stegge) [249], те не менее мы считаем важным строить процесс осознания нравственного поведения на практике позитивных нравственных чувств: сочувствии, чувстве долга и ответственности, чувстве справедливости и сострадания.

К эмоционально-ориентированному направлению в исследованиях нравственного развития можно отнести эмпатийный подход к моральному развитию, развиваемый К. Gilligan, в котором придается значение ориентации личности на принцип заботы: приоритету потребностей и чувств другого человека (К. Gilligan) [252]. Принцип заботы, не ориентированный на наказание и поощрение, связан с развитием альтруизма (N. Eisenberg) [246]. Развитие эмпатии и альтруистического поведения происходит по мере преодоления ребенком эгоцентризма (С. R. Rogers, К. Gilligan, N. Eisenberg, R. A. Fabes, Т. Spinrad, J. H. Flavell, Р. Н. Miller, М. Hofman) [259, 252, 247, 248, 250, 255]. В периодизации просоциального мышления N. Eisenberg в процессе принятия решения об оказании помощи другим у старших дошкольников наблюдается как гедонистическая, так и просоциальная ориентация. В первом случае ребенок принимает решение помочь другому из-за прямой или взаимной выгоды либо эмоционального отношения к партнеру; во втором случае он ориентируется на интересы и потребности другого, даже если они противоречат его собственным (N. Eisenberg) [247]. N. Eisenberg рассматривает сочувствие как более глубокую нравственную реакцию индивида на проблемы другого, чем эмпатия. С позиций

автора, эмпатия в большей степени перцептивная реакция, связанная с восприятием и пониманием эмоционального состояния другого, в то время как сочувствие наряду с эмпатией как механизм перцепции связано с беспокойством о другом [246].

В контексте стадий развития эмпатии, предложенных М. Хофманом, эмпатия чувствам другого начинает отмечаться в двух-трехлетнем возрасте, эмпатия как обобщенное понимание чувств других людей проявляется в дошкольном и младшем школьном возрастах. Эмпатия на данной стадии развития связана с пониманием и учетом в собственном поведении общей ситуации, в которой находится другой человек. И здесь эмпатия становится моральным чувством [255].

Механизм движения от эгоистической и гедонистической позиции дошкольника в ситуациях морального выбора связан с ориентацией на социальную норму и одобрение в младшем школьном возрасте (N. Eisenberg) [245]. Если освоение морали справедливости у детей опирается на когнитивные суждения по Ж. Пиаже [133] и Л. Колбергу [257], то мораль заботы – на сочувствие и сопереживание (K. Gilligan, N. Eisenberg, T. Spinrad, A. Sadovsky, T. L. Spinrad, A. Morris) [252, 245, 246, 247].

Моральные эмоции отражают интернализированные нравственные ценности личности и поэтому связаны с ее нравственным развитием [256]. В качестве основных эмоций, связанных с нравственным развитием, выступают совесть, вина, стыд [251], сочувствие [256].

В отечественной педагогической психологии оформлен и реализуется системный подход к нравственному развитию личности старшего дошкольника на основе культурно-исторической и субъектно-деятельностной парадигм (С. Л. Рубинштейн, В. А. Барабанщиков, А. В. Карпов, В. Д. Шадриков) [147, 16, 71, 161].

Путь нравственного развития ребенка понимается как присвоение культуры нравственного сознания, нравственных норм, нравственного поступка (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, В. С. Мухина,

А. Г. Асмолов, Н. В. Веракса, Е. О. Смирнова, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова) [220, 221, 48, 63, 118, 13, 34, 37, 167, 107]. Педагог и родитель выступают в роли ориентирующего значимого взрослого – носителя нравственных норм, образцов и эталонов морального выбора (А. А. Реан, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, С. Г. Якобсон, О. А. Карабанова) [142, 143, 117, 170, 227, 77, 78].

Нравственная сфера личности традиционно рассматривается отечественными педагогами и психологами в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов (В. И. Долгова, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова) [60, 106, 107].

*Нравственная сфера личности* определяется как «интегрированное взаимодействие когнитивного (нравственное сознание, нравственный смысл, нравственные ценности, нравственные образы, нравственные нормы), эмоционального (нравственные чувства, эмпатические проявления в нравственных отношениях); поведенческого компонентов (нравственное поведение, поступки и действия, в их мотивационной направленности) в личностной сфере, обеспечивающее единство нравственного сознания и поведения» [106, с. 12].

В подходе отечественных исследователей к нравственному развитию личности особое значение имеет достижение позитивного единства нравственного сознания, нравственных чувств и нравственных действий [106].

Подход отечественных исследователей к пониманию общей логики и закономерностям нравственного развития личности сформулировал С. В. Молчанов: «Нравственное развитие в отечественной педагогической психологии рассматривается как формирование и становление положительных черт личности в ходе формирования нравственных действий, ориентированных на образец поведения взрослого, как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения в ходе активной деятельности ребенка и его общения со взрослыми и сверстниками, в результате которого эти образцы становятся внутренними регуляторами (мотивами) поведения» [110, с. 69].

В психологии и педагогике оформилась традиция понимания и изучения нравственного становления дошкольника, связанная с пониманием состава

нравственной сферы личности как единства нравственного сознания, самосознания, нравственных чувств, нравственной мотивации и нравственных действий (Б. С. Братусь) [24, 25, 26]. Данный подход значим для нашего исследования, поскольку изучение и развитие нравственной сферы личности мы строим на этой структуре нравственной сферы личности старшего дошкольника.

Развитие нравственной сферы личности в детском возрасте исследуется в аспектах: становления нравственного сознания и самосознания, представлений о нравственных нормах и правилах, моральных эталонах и качествах личности, нравственных оценок и самооценок (А. Н. Леонтьев, Б. С. Братусь, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, Н. Я. Большунова, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, Е. А. Сорокоумова, И. В. Сушкова) [94, 25, 220, 48, 63, 119, 106, 107, 176, 199]; формирования отношения к нравственным нормам и правилам поведения (Р. С. Буре, Р. И. Ибрагимова, А. С. Золотникова, Л. Ю. Соломина) [30, 174]; развития нравственных чувств, переживаний и отношений (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. П. Нечаева, С. В. Петерина, Е. О. Смирнова, А. Д. Кошелева) [43, 64, 119, 166, 87]; становления нравственно-этических поступков и поведения, их оценки, в которых, так или иначе, присутствует морально-нравственный выбор (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ю. Б. Гиппенрейтер, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, Л. И. Божович, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Е. О. Смирнова, Е. В. Субботский, С. Н. Сорокоумова) [41, 94, 50, 64, 20, 118, 120, 166, 182, 183, 179]; формирования нравственных установок в единстве компонентов (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, П. В. Андреев) [106, 107, 9]; становления нравственных положительных качеств личности старшего дошкольника (Л. И. Божович, Л. В. Благондежина, Т. Е. Конникова, С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк) [19, 20, 80, 83].

Интенция нормативно-ориентированного подхода прослеживается в отечественных исследованиях механизмов нравственного развития, моральной саморегуляции и моральной компетентности, и прежде всего в понимании формирования нравственной сферы личности ребенка как процесса

интериоризации – экстериоризации базисных этических понятий, развития категориальной структуры нравственного сознания дошкольников, на основе которых возникает ориентировка на эталоны, нормы и правила поведения у старшего дошкольника (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, Л. Ю. Соломина) [106, 107, 174]; как развития нравственного самосознания старшего дошкольника, его способности к свободному нравственному выбору через осознанную саморегуляцию 6–7-летнего ребенка, следование нормам на основе оценки своего поведения в связи с возможным выбором альтернатив реального и потенциального Я (С. Г. Якобсон, Л. Р. Адилова; С. Г. Якобсон, Г. И. Морева; С. Г. Якобсон, Т. И. Фещенко) [130, 131, 132]; понимание нравственного выбора как разрешения противоречия между стремлением ребенка сохранить положительный образ Я и представлением о реальном Я, транслируемым отношением взрослого и самооценкой (А. А. Реан, С. Г. Якобсон, Г. И. Морева, Н. В. Мельникова) [143, 131, 106]; как развития моральной компетентности личности дошкольника (О. А. Карабанова, Т. П. Авдулова) [2, 3, 78].

Эмоционально-ориентированный подход в отечественной педагогической психологии и педагогике подчеркивает ведущую роль эмоционального аспекта нравственного развития в дошкольном и, в том числе, в старшем дошкольном возрасте. Эмоционально-ориентированный подход к нравственному развитию дошкольника сосредоточен на приоритете «естественной нравственности» (Ю. Б. Гиппенрейтер) [51], чувственном освоении морали, развитии нравственных чувств как основы морального развития и нравственного поступка (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, Е. О. Смирнова, П. М. Якобсон) [43, 64, 119, 166, 226]. В системе когнитивного, эмоционального, поведенческого аспектов личности на протяжении всего дошкольного детства доминирует чувственное освоение социального поступка, а значит, моральный выбор детерминирован в значительной степени эмоциями и моральными чувствами ребенка как мотивами его нравственного выбора. Переживание, моральное чувство играют основную роль в принятии и присвоении моральных норм и нравственных образцов, эталонов морального поведения в детском возрасте (Л. И. Божович,

А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович) [19, 20, 94, 111, 64]. Действие регуляционного механизма выбора в нравственном поступке связано с различением добра и зла и «ответчивостью» добру (Н. Я. Большунова) [21].

Особое значение в моральной регуляции поведения придается развитию эмпатии и сопереживания в социальных отношениях старшего дошкольника (А. В. Запорожец, В. В. Абраменкова, Е. Н. Васильева, О. В. Суворова, А. Д. Кошелева, С. Н. Сорокоумова) [63, 32, 87, 179]; нравственное развитие сопряжено с ростом чувства моральной ответственности и чувства долга (Г. А. Урунтаева) [203].

Субъектно-деятельностный подход к развитию личности дошкольника (А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Н. В. Веракса, В. Д. Шадриков) [94, 13, 34, 213] рассматривает собственную деятельность ребенка как решающий фактор развития его личности. Система детской деятельности создает условия для активной субъектной практики морального поведения, опыта нравственной ориентировки и саморегуляции поступка и нравственного выбора у старших дошкольников в процессе: разрешения противоречия между желаниями и нормой в ролевых конфликтах в ролевой игре (Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина, С. Г. Якобсон) [220, 116, 229]; умения договариваться и координировать действия в сотрудничестве и конфликтном общении со сверстниками (Ж. Пиаже, А.-Н. Перре-Клермон, Е. О. Смирнова, В. В. Субботский, Е. Е. Кравцова, В. В. Рубцов, К. Фопель) [132, 128, 166, 184, 89, 149, 206]; идентификации с персонажами, переживании и оценке моральных поступков героев художественных текстов и мультфильмов (А. В. Запорожец, Я. В. Пашкова, И. В. Сушкова) [64, 127, 199]; эмоционально-нравственного развития средствами искусства (Н. А. Корниенко, Е. А. Требухина) [84, 202]; освоения культурно-исторических традиций (Т. Ю. Кулач, Н. В. Ломоносова, О. И. Спербер) [92, 100, 180].

В отечественной педагогической психологии и психологии развития поднимается вопрос о содержании влияния значимых взрослых в трансляции моральных смыслов и ценностей, норм и образцов поступка, в которой ребенок

растет: ориентируется, проявляет активность, взаимодействует, переживает и делает нравственный выбор.

Нравственный опыт, являясь социокультурным, воплощен в нравственных нормах, образцах, эталонах нравственного поступка, носителем которых является значимый взрослый. Сегодня изучены: факторы и механизмы формирования у детей этических норм и моральной оценки на основе социокультурных образцов, предъявляемых взрослыми (С. Г. Якобсон, Л. Р. Адилова, С. Г. Якобсон, Г. И. Морева, С. Г. Якобсон, Т. И. Фещенко) [230, 231, 232]; взаимосвязи непосредственных и опосредованных взрослым побудителей нравственного поведения и типом нравственного выбора у дошкольников (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова) [170]; психологические факторы и механизмы развития нравственной сферы дошкольника, обусловленные противоречием между стремлением ребенка к положительному образу «Я» и его представлениями о реальном «Я», транслируемом значимым взрослым (Н. В. Мельникова, С. Г. Якобсон, Г. И. Морева, Т. И. Фещенко, Л. Р. Адилова) [106, 230, 231, 232]; влияния значимых взрослых и социальных условий воспитания на ход нравственного развития ребенка, роль осмысления и эмоционального принятия нравственных норм, а также моральной самооценки как факторов позитивной нравственной регуляции у детей дошкольного возраста (Н. А. Корниенко) [84]; особенности нравственных установок дошкольников в зависимости от материнского отношения (Е. А. Голоюс) [57]; коммуникативные условия усвоения социальных эталонов, или эмоционально-познавательные обобщения как регуляторы нравственного поведения, которые формируются в процессе рассудочного и эмоционального общения со взрослым (В. С. Мухина) [116]; ориентирующая роль взрослого как носителя «идеальной формы», эталонов, образцов и ориентиров морального развития и роль сверстника в опробовании и освоении моральных компетенций в сотрудничестве со сверстниками (О. А. Карбанова, Т. П. Авдулова, С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк) [77, 78, 80].

Таким образом, развиваемые в зарубежной психолого-педагогической науке подходы к нравственному развитию старшего дошкольника связаны с поляризацией

когнитивно-ориентированного и эмоционально-ориентированного подходов к моральному развитию детей, в которых придается разный вес познавательному и чувственному освоению морали ребенком. В отечественной педагогической психологии оформлен и реализуется целостный подход к нравственному развитию личности старшего дошкольника как к усвоению нравственного опыта на основе культурно-исторической и субъектно-деятельностной парадигм.

## **1.2. Возрастные возможности развития составляющих нравственной сферы личности старшего дошкольника**

Тенденция интегративного подхода к нравственному развитию (М. Ю. Колпакова, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова) [82, 107], а также обращение в нашем исследовании к проблеме развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора заставляет нас обратиться к более широкой системе факторов морального выбора – к возрастным и индивидуальным возможностям развития составляющих нравственной сферы личности – сферы морального сознания и самосознания, отношений, эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, и прежде всего к мотивационной сфере личности старшего дошкольника как источникам смыслового ориентирования в процессе нравственного выбора.

### *Возможности развития нравственной мотивации*

Мотивация нравственного выбора, а также проблема функционирования и становления моральной мотивации личности находятся сегодня в центре научных исследований нравственного развития личности (М. В. Колпакова, С. В. Молчанов) [82, 110].

Ведущим критерием нравственного поведения является его мотивация как система внутренних ситуативных и внеситуативных побуждений, влияющих на принятие решения в пользу тех или иных мотивов, потребностей, стремлений, желаний в ситуации выбора. Нравственная мотивация определяется как система потребностей мотивов и побуждений морального поступка и поведения в целом (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, Б. С. Братусь, С. Г. Якобсон) [106, 107, 26, 229].

Одним из основных новообразований старшего дошкольного возраста является способность ребенка устанавливать иерархию побуждений, возрастают возможности управляемости, осознания и произвольной регуляции побуждений, мотивов и потребностей (Л. И. Божович, Л. В. Благондежина, Е. О. Смирнова, В. С. Мухина) [19, 166, 118]. В данном возрастном периоде происходят качественные изменения мотивационно-потребностной сферы ребенка. Происходит расширение содержания потребностей и мотивов в разных видах деятельности, активности и общения, прежде всего просоциальных и моральных мотивов. В старшем дошкольном возрасте значение моральной мотивации резко возрастает. Ребенок становится способным отказаться от привлекательного занятия и заниматься непривлекательной деятельностью по моральным побуждениям [118].

С одной стороны, в старшем дошкольном возрасте активно проявляется потребность в уважении, значимости, в социальном одобрении и признании, которые реализуются в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми (Л. И. Божович, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн) [20, 164, 205]; актуализируется мотив достижения в творческих видах деятельности (Н. Е. Веракса, О. А. Карабанова) [37, 77].

С другой стороны, новый образ сверстника, личностное отношение и эмпатия к нему актуализируют потребности во взаимопонимании и сопереживании, сочувствия и бескорыстного стремления помочь (Е. О. Смирнова, С. Н. Сорокоумова) [166; 179]; потребности в сотрудничестве со сверстником и взаимопомощи (Е. О. Смирнова, Е. Е. Кравцова, В. В. Рубцов, А. В. Субботский, И. Р. Алтунина) [167, 88, 149, 184, 5, 6].

Новыми мотивами поведения и отношения к «другому» становятся морально-нравственные чувства и морально-нравственная оценка поступка личности на основе внутренних этических инстанций, моральных норм (С. Г. Якобсон, Г. И. Морева, Л. Р. Адилова, Т. И. Фещенко) [230, 231, 232]. Нравственное отношение традиционно рассматривается в отечественной психологии как побудитель поведения на основе потребностей и интересов

личности ребенка (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, А. В. Петровский) [43, 48, 63, 94, 117, 130].

В старшем дошкольном возрасте возникает эмоциональное отношение к моральным нормам, что, по мнению Н. В. Мельниковой и Р. В. Овчаровой, свидетельствует о возникновении внутренней мотивации нравственного поведения [107].

Принятие моральной нормы как мотива нравственного выбора – одна из важнейших задач нравственного развития и воспитания личности старшего дошкольника. Тем не менее мотивация нравственного выбора у старшего дошкольника может быть различной независимо от правильности применения нормы, морального характера самого выбора. Исследования мотивации в ситуациях морального выбора показывают, что старшие дошкольники проявляют как нравственные, так и иные мотивы (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, В. Д. Шатров, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, В. И. Долгова) [170, 217, 107, 60]. Аморальная мотивация связана с обидой и стремлением к собственной выгоде (В. Д. Шатров) [217].

Н. В. Мельникова и Р. В. Овчарова классифицируют моральные мотивы на внешние (страх наказания, чувство вины, стремление к поощрению, послушанию, социальной желательности, выгоды, императивные мотивы, мотивы предвосхищения последствий) и внутренние (чувство долга, ответственности, сочувствия, стремление помочь, заботиться о другом) [107]. Сочувствие авторы рассматривают как главный внутренний мотив нравственного поведения (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова) [107]. Нравственная воспитанность определяется ими прежде всего через систему устойчивых нравственных мотивов, которые проявляются в поведении на основе моральных норм по отношению к сверстникам и взрослым [107].

В то же время Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова обосновывают в качестве ведущего критерия мотивацию сопереживания, желание помочь и отношение к сверстнику [170]. Отношение к другому человеку как критерий и мерило нравственного поведения рассматривает Б. С. Братусь [24].

Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова, определяя типы нравственного развития на основе экспериментального исследования непосредственных и опосредованных побудителей нравственного выбора, в качестве основного критерия выделяют эгоцентрические, альтруистические и прагматические мотивы отношения к сверстнику [170].

Просоциальная мотивация в дошкольном возрасте связана с просоциальным поведением, с действием в пользу другого человека, сверстника или взрослого, стремлением помочь, поделиться, уступить, поддержать (Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина) [169]. Это мотивация долга, ответственности, направленность на помощь, поддержку, благо других людей [27].

Альтруистическая мотивация отличается от просоциальной мотивации долга и ответственности действиями во благо другого с ориентацией личности на принцип заботы и приоритет потребностей и чувств другого человека, даже в ущерб собственным потребностям (К. Gilligan, N. Eisenberg, M. Hoffman) [252, 248, 255]. Альтруизм связан с освоением детьми нормы утешения на основе внутренней мотивации – сочувствия другому (M. Paulus, M. Wörle, N. Christner) [258]. Альтруистическая мотивация характерна уже для пятилетних детей. В экспериментах Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой было показано, что 38 % пятилетних дошкольников делятся со сверстниками конфетой, не задумываясь, не переживая морального выбора [170], что, возможно, связано с низкой осознанностью и со сформированной социальной желательностью нравственного поведения.

На основе контент-анализа моральных суждений детей старшего дошкольного возраста В. Д. Шатров определяет три группы основных мотивов старших дошкольников в ситуации морального выбора: обида и личная выгода («аморальные мотивы»); страх наказания, получение блага, предвосхищение последствий, стремление помочь («внешние моральные мотивы»); мотив сочувствия другому («внутренний моральный мотив») [217].

В ситуациях реального нравственного выбора по исследованиям Е. А. Голоюс примерно 71,1 % детей старшего дошкольного возраста склоняются к выбору

в пользу своих интересов, 28,9 % поступают, опираясь на моральную норму [54]. Следовательно, именно развитие нравственной мотивации поведения в ситуациях морального выбора составляет важнейшую задачу развития ребенка старшего дошкольного возраста. Мотивация личности как субъекта связывается именно с интрисивной, или внутренней, мотивацией активности, поведения, поступка. Мы полагаем, что мотивы сочувствия и блага другого являются внутренними смыслообразующими мотивами, которые направляют и определяют уровень развития личности как субъекта.

Просоциальные (общественно значимые) мотивы – мотивы, связанные с пониманием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственностью перед группой или обществом. Личности, которая побуждается к деятельности просоциальными мотивами, присущи нормативность, лояльность к групповым стандартам, признание и защита групповых ценностей, стремление реализовать групповые цели. Развитие альтруистической и просоциальной мотивации в ситуациях нравственного выбора выступает как стратегическая задача субъектно-нравственного развития личности дошкольника, поскольку внутренняя мотивация – это один из критериев развития личности как субъекта.

Обратимся к возможностям развития морального сознания и самосознания личности старшего дошкольника.

*Возможности развития морального сознания и самосознания личности старшего дошкольника*

Нравственное сознание личности старшего дошкольника связывается исследователями с освоением его форм, и прежде всего со сформированностью нравственных представлений, оценок и самооценок (В. И. Долгова, Р. В. Овчарова, Н. В. Мельникова, Н. Ю. Соломина, Е. А. Голоюс, Т. В. Архиреева, Р. Бернс) [60, 107, 174, 54, 12, 18]; высоким уровнем знания и понимания, осознания базовых нравственных категорий, норм, регулятивов, правил поведения, с расхождением известного и реального ориентирования на нравственные нормы (Л. И. Божович, В. С. Мухина, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, С. Г. Якобсон, Т. П. Авдулова, В. Д. Шадриков) [20, 118, 107, 229,

2, 214]; ценностей, моделей и образцов поведения (Б. Ф. Скиннер, А. Бандура) [236, 209]; с ростом возможностей к самопознанию, позитивной адекватной самооценки как критериев готовности к школе (Е. А. Сорокоумова; О. В. Суворова, И. В. Ивенских) [178, 198]; с развитием децентрации, когнитивных возможностей и способов переструктурирования моральных дилемм в процессе их решения (Ж. Пиаже, Л. Колберг, N. Eisenberg, K. Gilligan) [133, 257, 247, 252]. По данным Е. А. Голоюс, около 60 % старших дошкольников находятся на среднем уровне развития нравственного сознания. Дети как с низким, так и с высоким уровнем развития нравственного сознания составляют около 20 % [54]. Автор констатирует у старших дошкольников значительные резервы для формирования высокого (рефлексивного) уровня нравственного сознания [54].

Развитие представлений о нравственных качествах в дошкольном возрасте идет в направлении роста обобщенности, потенциальности, объективности и следует от внешней фиксации поведения сверстника к внутренней оценке его мотиваций и намерений [174]. Так, диссертационное исследование Н. Ю. Соломиной показало, что нравственные категории, понимание нравственного поступка и мотивов усваиваются дошкольником к пяти годам [174]. Автор также показывает, что оценка соответствия поведения сказочного персонажа моральной норме связана со способом внешнего контроля за его поведением [174]. Представления дошкольников о нормах поведения связаны с контролем и санкциями. Об этой связи пишет С. В. Молчанов: одного знания моральной нормы недостаточно для ее применимости, важным предиктором моральной ориентировки поступка являются отношения субъектов взаимодействия, а также их положительное ценностное отношение к самим нормам и правилам, принятие их [111].

К основным механизмам формирования нравственной сферы личности относятся интериоризация – экстериоризация базисных этических понятий и норм (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Н. В. Мельникова) [43, 94, 20, 106]. Освоение моральных норм как регуляторов поведения личности старшего дошкольника связывается с их принятием и переживанием. В старшем

дошкольном возрасте рождается эмоциональное отношение и появляется позитивное отношение к моральным нормам (Л. И. Божович, В. С. Мухина, Р. С. Буре) [20, 117, 30].

Ж. Пиаже приводит два типа отношения к нравственным нормам: первый тип отношения к нормам поведения формируется в отношениях со взрослым, которые есть отношения принуждения. Второй тип отношения к нормам возникает в процессе кооперации и партнерства со сверстниками. Ребенок добровольно принимает нормы и правила как внутренне необходимые (Ж. Пиаже) [132]. Эту реакцию на принятие и соблюдение нормы приводит Д. Б. Эльконин в анализе детской игры старших дошкольников, которая смыкается с играми по правилам: нормы соблюдаются ребенком осознанно и естественно, как осознанная необходимость (Д. Б. Эльконин) [221].

Идентичность личности взаимосвязана с моральной мотивацией (S. A. Hardy, G. Carlo) [254]. Используя сказкотерапию, Т. Г. Зашихина и В. А. Горфинкель экспериментально показали: если ребенок сочувствует положительному персонажу сказки и одобряет его, а отрицательный персонаж сказки, напротив, осуждает, то впоследствии он «видит» свое сходство с отрицательным персонажем сказки. А если окружающие одновременно с ним «видят» в нем положительный персонаж, то ребенок стремится вести себя положительно. Авторы развивают эксперименты и исследования С. Г. Якобсон о Я-реальном и Я-потенциальном, через сопоставление которых ребенок стремится выполнять нравственные нормы [65].

Данные эксперименты подтверждают обусловленность выбора нравственного поведения детьми с отношением к нему других и его отношением к другому (персонажу, оценкам сверстников и взрослых), отношениями как факторами принятия нравственных норм, а также связность нравственного сознания и самосознания в отношении к другому и к нормам (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, Н. В. Мельникова) [170, 106].

Роль взрослого и сверстника в усвоении моральной нормы дошкольником различна. Нравственные нормы формируются и закрепляются как внутренняя

инстанция: в меньшей степени в отношениях принуждения со взрослым, чем в партнерских отношениях и кооперации со сверстником (Ж. Пиаже) [132]. Экспериментальные исследования О. А. Карабановой и Т. П. Авдуловой показали ориентирующую и контролирующую роль взрослого (задает образцы и ориентиры) в освоении и принятии норм [78, 2]. Присвоение же моральных норм происходит в процессе реальной ориентировки в отношениях во время совместной деятельности и взаимодействия со сверстником (О. А. Карабанова) [77].

Деятельность нравственного сознания старшего дошкольника обусловлена когнитивными возможностями, прежде всего интеллекта, и связана со способностью ребенка создавать адекватную схему ситуации морального выбора, координировать параметры ситуации (Ж. Пиаже) [132]. Становление логических операций интеллекта и развитие децентрации как более объективной познавательной позиции позволяют ребенку более адекватно и осознанно оперировать признаками ситуации морального выбора (Ж. Пиаже) [132]; структурировать и переструктурировать условия моральной задачи (Л. Колберг) [257].

Н. В. Мельникова и Р. В. Овчарова считают, что стадии и логику развития морального сознания можно в целом описать на основе структуры личности, которую представил Б. С. Братусь [25]. Это движение от эгоцентрического (Я – высшая ценность) к группоцентрическому сознанию, когда отношение к другому связано с его принадлежностью к значимой группе, и, наконец, движение к просоциальному уровню морального сознания, где гуманистическое отношение к другому движимо признанием его ценности и равенства его прав (Б. С. Братусь) [25]. Мы полагаем, что движение к просоциальному уровню нравственного сознания в старшем дошкольном возрасте только намечается. О начале просоциального отношения к сверстнику можно говорить в связи с эмоциональным аспектом отношения, возникающей эмпатией, личностного отношения к сверстнику как к самооценности с учетом исследований Е. О. Смирновой и Е. М. Холмогоровой [170].

Самостоятельный моральный выбор старшего дошкольника С. Г. Якобсон и Г. И. Морева рассматривают как сознательный акт [231]. Когнитивные

возможности нравственного сознания старшего дошкольника, связанные с решением моральных дилемм, анализировала С. Г. Якобсон: это понимание альтернатив и их морального смысла; понимание значения альтернативных поступков для других и понимание противоречия своих интересов с потребностью другого [229].

Как следует из экспериментальных исследований ведущих отечественных авторов, знание, понимание моральных норм опережает развитие их применения в реальном поведении (Т. П. Авдулова, Л. И. Божович, В. С. Мухина, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, А. Н. Сидорова, С. Г. Якобсон) [3, 20, 116, 107, 160, 229].

Нравственное сознание и поведение старшего дошкольника в ситуациях нравственного выбора сопряжены с нравственным самосознанием, самооценкой и образом Я (А. А. Реан, С. Г. Якобсон, Л. Р. Адилова, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, П. Е. Кряжева) [143, 230, 107, 91]. Если дети устойчиво соблюдают моральную норму поведения, то она закрепляется в положительном Я-образе; при несоблюдении нормы – связывается с отрицательным Я-образом (П. Е. Кряжева) [91]. Дети, не соблюдающие социальные нормы поведения, такой связи не обнаруживают, то есть положительный и отрицательный образ себя у них не становится регулятором морального поведения и морального выбора, соответственно [91].

В экспериментах С. Г. Якобсон, Г. И. Моревой доказано, что моральная саморегуляция строится на оценке своего морального выбора. Моральная саморегуляция поступка направляется представлениями о позитивном Я-реальном и стремлением не утратить его [231]. Более того, старший дошкольник сопоставляет в актуальной ситуации выбора Я-реальное и Я-потенциальное, образ Я является предиктором морального выбора ребенка только при такой структуре и когда соблюдение нормы связано с положительным Я-реальным, а ее несоблюдение – с отрицательным Я-потенциальным. Дети, устойчиво соблюдающие норму, при воображаемом нарушении нормы ставят себя на низкие ступеньки, то есть критически оценивают себя мысленно. Дети с неустойчивым

моральным выбором оценивают себя снисходительно, выбирая средние ступеньки, примерно на уровне самооценки детей, соблюдающих норму [231].

А. А. Реан моральную саморегуляцию дошкольника также связывает с расщеплением образа Я на Я-реальное и Я-потенциальное, а соблюдение моральных норм – со стремлением сохранить положительный образ Я [143].

В исследовании Т. Г. Зашихина, В. А. Горфинкель, приведенном выше, детям предъявлялись нормы-образцы морального поведения, которые исследовала Н. В. Рыбакова [151]. В эксперименте Т. Г. Зашихина, В. А. Горфинкель осуждение или одобрение сказочного персонажа ребенком влияло на идентификацию с ним и самооценку [65]. Н. В. Мельникова функционирование и развитие нравственной сферы личности в целом описывает через механизм противоречия между стремлением сохранить положительный образ Я и представлением о реальном Я, которые, в свою очередь, подвержены влиянию самооценки и отношения значимых взрослых [106].

Таким образом, нравственное сознание и самосознание старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора связано с пониманием, переживанием и принятием нравственных норм поступка, с примериванием и оцениванием последствий собственного выбора для другого и модальности собственной самооценки и образа Я. Субъектный опыт понимания и переживания нравственных норм способствует их принятию в повседневной практике морального выбора.

#### *Возможности развития моральных чувств, отношений и переживаний*

Ведущей сферой нравственного развития личности дошкольника является сфера нравственных переживаний, чувств и эмоциональных отношений со сверстниками и значимыми взрослыми. Экспериментальные исследования детерминант нравственного развития дошкольников, проведенные В. И. Долговой, Р. В. Овчаровой, показали, что нравственные чувства сохраняют роль системообразующего компонента нравственной сферы личности на протяжении всего дошкольного детства [60].

Нравственные чувства рассматриваются авторами как форма опыта морального переживания, в котором выражается отношение ребенка к поступку человека на основе потребностей личности, синтеза знаний и переживаний [107, с. 71]; как высшие чувства человека, которые выражают эмоциональное отношение к своему поведению и поведению другого человека на основе оценки его соответствия или несоответствия социальным нормам и совести [23]. Нравственные чувства имеют социальную природу (П. М. Якобсон) [226]; за нравственным чувством и переживанием всегда стоит социальное значение как культурное обобщение и личностный смысл, индивидуально переживаемый опыт (Л. С. Выготский) [42]. Нравственные чувства основаны на механизмах эмпатии и идентификации, поскольку они с рождения формируются в разделенной со значимым другим форме, через состояния синтонии и сопереживания другому, поскольку первые эмоциональные реакции ребенка – это всегда подражание другому.

Старший дошкольник переживает целую палитру чувств – позитивных, моральных (сострадания, справедливости, долга, ответственности, чести, любви, благодарности, уважения, гордости, доверия) и негативных, аморальных (злости, зависти, ненависти, ревности). Н. В. Мельникова и Р. В. Овчарова считают негативные чувства ребенка по отношению к себе важнейшими регуляторами нравственного поведения (чувство вины, обиды, тревоги, стыда, огорчения, угрызений совести, сожаления) [107]. Центральными эмоциями в детском конфликте могут быть чувство вины, гордость, моральный гнев, и они обнаруживают связь с моральными суждениями детей и подростков [245].

Совесть как ведущий внутренний регулятор нравственного поведения возникает, как показал эксперимент А. Н. Леонтьева с «горькой конфетой», в пятилетнем возрасте, что связано, в том числе, с внутренним переживанием «несогласия», отклонения собственного поведения от социальной нормы, предложенной взрослым [94]. Последнее говорит о способности ребенка к распознаванию, различению и соотнесению внешних требований и внутреннего представления о социальных нормах. Чувство вины, раскаяние, «угрызения совести»

являются регуляторами морального поведения в старшем дошкольном возрасте. Например, совесть и моральная ответственность возникают на основе чувства вины и тревоги (З. Фрейд, Е. П. Ильин) [207, 208, 72].

Н. В. Мельникова и Р. В. Овчарова рассматривают совесть как стержень нравственных чувств [107]. Действительно, совесть буквально значит соответствие вести, то есть нравственной норме. Нравственные чувства переживаются как соответствие своего поведения в ситуации морального выбора. При этом эмоция может сигнализировать о реакции ребенка на соответствие норме, состоянию партнера, соответствие своих намерений его потребностям, требованиям значимого взрослого и другим аспектам ситуации. Развитие нравственных чувств рассматривается авторами через развитие нравственных знаний и оценок (Н. В. Мельникова и Р. В. Овчарова) [107]. Добавим, что роль чувства совести как морального регулятора сохраняется и обогащается с расширением базы знаний нравственных категорий и норм, а также развития отношений сотрудничества, помощи, взаимопомощи, то есть через обогащение морального опыта, освоение репертуара моральных действий.

Диссонанс между действиями, с одной стороны, и личными чувствами этики и морали, и ценностями, с другой стороны, вызывают моральный конфликт, диссонанс, напряжение и дискомфорт, которые дети, в отличие от взрослых, не научились селективно «отключать» (А. Bandura) [235]. Моральные переживания, чувство вины, тревоги, стыда, огорчения, угрызений совести, сожаления являются важнейшим условием моральной ориентировки для ребенка (Т. Ferguson, Н. Stegge; С. В. Молчанов) [249, 111], вплоть до кризиса 7 лет, когда дети обретают способность контролировать и скрывать свои чувства, то есть к двойственному поведению (Е. Е. Кравцова) [88]. В том числе и поэтому, наряду с эмпатией к сверстнику, Л. Колберг особое значение придавал моральному воспитанию шестилетних детей, считая этот возраст сензитивным для усвоения морали [257].

Чувства старшего дошкольника становятся более глубокими, обобщенными, спокойными и управляемыми, более понимаемыми, интегрированными с сознанием

и самосознанием ребенка, с нравственными представлениями о правильном поступке (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец) [43, 63]. Главная особенность переживания, важная для нравственного развития, – появление механизма эмоционального предвосхищения была исследована А. В. Запорожцем [64]. Логика развития механизма связана со смещением образа собственной эмоции с конца к началу действия по мере возрастного развития дошкольника. Возникающее у старшего дошкольника эмоциональное предвосхищение свидетельствует о появлении эмоциональной регуляции действий, формировании плана образных представлений будущего и способности ребенка предвосхищать последствия выбора собственных моральных действий по отношению к другому [64].

Моральная саморегуляция поведения старшего дошкольника имеет эмоциональную основу, то есть нравственные чувства сопереживания и эмпатии меняют поведение шестилетнего ребенка. Исследования Е. О. Смирновой, В. Г. Утробиной, Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой показали рост эмоциональной вовлеченности старшего дошкольника в деятельность и отзывчивость к переживаниям сверстника [169, 170]. Рост нравственных чувств к сверстнику: отзывчивости, отклика и стремления понять его переживания, сопереживания успеху и утешение в случае неуспеха, бескорыстного желания помочь и уступить, авторы связывают с рождением нового отношения к сверстнику как к самоценной личности. Настроение и желания сверстника становятся целью действий старшего дошкольника. Это можно интерпретировать более определенно: для старшего дошкольника сверстник становится не предметом сравнения и противопоставления, как в среднем дошкольном возрасте, не средством, а целью, что позволяет определить данное отношение как нравственное. В то же время часть старших дошкольников демонстрирует иное эмоционально окрашенное отношение к сверстнику: повышенную конфликтность, агрессивность, непонимание состояния и потребностей, что связывается с преобладанием оценочного объектного отношения к себе и другому. Сверстник становится для них объектом соперничества и сравнения с собой, поведением движет стремление

к самоутверждению и демонстрации своих преимуществ (А. Г. Рузская, Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова) [150, 45].

Зарубежные исследователи пишут о раннем появлении сочувствия, эмпатической заботы, утешающего поведения у детей. Однако сочувствие приобретает нормативный характер, становится нормативным ответом на переживания или трудности другого к старшему дошкольному возрасту [258].

При этом понятия «эмпатия» и «сочувствие», применяемые по отношению к детям, разделяются. Эмпатия рассматривается к двум годам как адекватный аффективный отклик на состояние другого, а сочувствие определяется как чувство беспокойства о благополучии другого человека, и именно сочувствие, как правило, мотивирует просоциальное поведение. Чувство вины возникает относительно рано, к трем годам, вина переживается, когда кто-то причиняет страдания другому, сверстнику или взрослому. Это важно для преодоления рассогласования в сотрудничестве. Значит, сочувствие и забота о других часто сопряжены с чувством вины (А. Vaish, Т. Grossmann) [264].

Эмпатия обнаруживает связь со знаниями и представлениями детей об эмоциях (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович) [64, 119]. По А. В. Запорожцу, эмоции как форма переживания чувств у старшего дошкольника начинают играть важную роль в процессе ориентировки поступка на личностные смыслы объектов окружающего мира [64].

Развитие нравственных чувств имеет деятельностную основу (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева) [107, 119, 87]. Сочувствие и сопереживание, взаимопомощь проходят проверку на искренность реальным моральным содействием (А. Д. Кошелева, С. Н. Сорокоумова, Т. А. Андреев, О. В. Алекинова) [87, 179, 10].

Таким образом, переживание нравственных чувств положительной и отрицательной модальности становится в ситуации нравственного выбора наиболее значимым фактором регуляции принятия решения и выбора морального действия старшим дошкольником – оказать внимание, помощь, поддержку, заботу или остаться равнодушным к потребности и переживанию другого. Опыт

переживания нравственных чувств является ведущим субъектным опытом личности дошкольника и приближает его к естественному внутреннему принятию социокультурных норм этического поступка.

### *Возможности развития морального поведения*

Становление нравственного поведения связывается исследователями с интериоризацией опыта морального выбора: освоением моральных действий и саморегуляции нравственного поступка (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, С. Г. Якобсон) [43, 94, 64, 227]; возникновением моральных установок и привычек (Л. И. Божович, Н. В. Мельникова, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Е. О. Смирнова, Т. А. Репина, Е. В. Субботский, Г. И. Ефремова, С. Н. Сорокоумова) [20, 106, 118, 121, 166]; со становлением устойчивости нравственного выбора (Е. А. Требухина) [202]. Общей тенденцией морального развития дошкольников, в том числе детей из старших групп, является значимое расхождение в знаниях о моральных категориях и нормах, о подобающем поведении в тех или иных ситуациях и их реальными поступками и выборами в актуальных ситуациях [107]. В то же время в старшем дошкольном возрасте диссоциация вербального суждения и морального поведения постепенно снижается (Е. В. Субботский) [181]. Поступки, особенно в сочетании с их нравственным смыслом, устойчивость нравственных действий имеют особое значение в нравственном развитии [105]. Моральные действия сочувствия, сопереживания, содействия (А. Д. Кошелева) [87], взаимопомощи, внимания к другому (Я. З. Неверович) [119] ярко проявляются у старших дошкольников. Однако эти действия могут иметь различное содержательное наполнение и мотивацию, исходить из разных позиций личности и установок ребенка.

Моральная установка поведения определяется как состояние готовности воспринимать ситуацию нравственного выбора определенным образом и вести себя нравственно без волевых усилий. Поскольку установки включены в целостную позицию личности в социальных и моральных ситуациях (А. В. Петровский), их формирование рассматривается как важнейшая цель нравственного воспитания [130].

Центральный вопрос нравственного действия и установки действовать по моральным нормам не в нем самом, а в его мотивации. Вопрос о том, ради чего и почему ребенок соблюдает норму, а также ориентируется и откликается на потребность другого, – критериальный для оценки поступка как нравственного (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова) [170].

Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова связывают формирование устойчивых нравственных мотивов с установкой [107]. Авторы вводят понятие нравственной направленности поведения старшего дошкольника как интегральной системы компонентов центральных личностных сфер (моральное сознание и самооценка, нравственные потребности, мотивы и установки, нравственные социальные эмоции и социальные оценки), которые организованы и взаимосвязаны. Нравственная направленность поведения реализуется и проявляется в нравственном поведении, в тех моральных действиях и отношениях, которые выбирает ребенок [107].

Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова также считают нравственную мотивацию поведения и отношения к сверстнику в ситуациях морального выбора как характеристическое свойство нравственного развития личности старшего дошкольника [170]. Более того, стабильность наблюдаемого в эксперименте проявления типа моральных действий и отношения к сверстнику в ситуациях морального выбора позволяют авторам утверждать о возникновении типа направленности нравственного развития у детей старшего дошкольного возраста [107].

Нравственные действия требуют контроля и преодоления своих желаний и действия по нравственным правилам, то есть нравственной произвольности поведения [107]. Значит, нравственное поведение – это также вопрос саморегуляции личности в ситуациях морального выбора. Исследования детерминант саморегуляции морального выбора С. Г. Якобсон показали, что в регуляции нравственного поведения самооценка – важнейший механизм, который работает через сопоставление своего поведения с социокультурными образцами [229], причем внешняя нравственная оценка интериоризируется и влияет на

переживание ребенком отношения к моральным поступкам (С. Г. Якобсон, Г. И. Морева) [231].

Саморегуляция нравственного поведения строится также на сопоставлении реального и потенциального желаемого Образа Я (С. Г. Якобсон, Л. Р. Адилова) [230], то есть в старшем дошкольном возрасте на оценку и выбор морального поведения оказывают влияние нравственные эталоны. Сопоставление своего поведения и эталонного поведения в соответствии с нормами является следствием осознания и принятия нравственных норм, сформированности нравственных привычек или способов нравственных действий и внутренней позиции старшего дошкольника (В. С. Мухина, 2004) [116].

Связь регуляции поведения и мотивации проявляется в типах регуляции поведения, выделенных С. Г. Якобсон: эгоцентрическая, социцентрическая, альтруистическая и когнитивно-аффективная [227].

Механизмы саморегуляции морального действия строятся также на принятых личностью нормах, самоконтроле и санкциях [235]. И. В. Дубровина подчеркивает роль сознательного усвоения нравственных норм поведения детьми, которая возможна только при целенаправленной передаче взрослым, исходя из собственного актуального опыта ребенка [61].

Развитие механизмов нравственного поведения через сопоставление своего поведения и эталонного поведения в соответствии с нормами способствует стабильной ориентировке на норму как условие позитивного нравственного самосознания и морального самоощущения личности ребенка, возникновению моральных установок, привычек, развитию устойчивой нравственной направленности.

### **1.3. Личность старшего дошкольника как субъект нравственного выбора**

Развитие личности – это становление субъекта развития [200]. Нравственное развитие личности невозможно вне субъектного становления. Проблема развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора требует рассмотрения следующих вопросов. Первый вопрос авторского самоопределения в данной проблеме – о понимании субъекта и его критериев, соотношения

личности и субъекта; второй – связан с возрастными возможностями развития личности как субъекта в старшем дошкольном возрасте; третий – со сформированностью субъектных возможностей личности к моральной ориентировке и выбору адекватного морального действия, то есть к самоопределению и принятию решения в ситуации нравственного выбора; четвертый вопрос связан с авторским определением личности как субъекта нравственного выбора применительно к старшему дошкольному возрасту.

Субъект (от лат. *subjectus* – находящийся внизу, лежащий в основе, от *sub* – под и *jako* – бросаю, кладу в основание) буквально является основанием личности, ее организующим центром (А. В. Брушлинский, Е. А. Сергиенко) [28, 29, 154, 155, 156].

В развиваемом Е. А. Сергиенко системно-субъектном подходе автором предприняты действия по «сборке» характеристических признаков и функционала субъекта, *реконструировано и заново сформулировано определение А. В. Брушлинского: «Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности. Целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности его психических качеств»* [157, с. 126].

Основополагающим для нас является также понимание Е. А. Сергиенко соотношения личности и субъекта. Личность, по Е. А. Сергиенко, – стержневая структура субъекта, которая задает генеральное направление самоорганизации субъекта [156]. Субъект, в свою очередь, координирует выбор целей и ресурсов личности, то есть обеспечивает *реализацию стремлений личности* в конкретных ситуациях и обстоятельствах (Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева) [158, 159].

Базовые сферы личности, через которые проявляется и развивается субъект, – это прежде всего сознание, деятельность и творчество (Б. Г. Ананьев) [8]. Ставшие

предметом философских размышлений трактовки критериев субъекта: сознание (познание, понимание себя, отношение к себе), преобразующая (творческая) деятельность, активность человека как субъекта познания, общения, жизни в целом как условие его развития и самореализации в обществе, стали основанием современной психологии субъекта [8].

К характеристическим, атрибутивным свойствам субъекта исследователи относят способность личности к самодетерминации и преобразованию, авторству, активности, инициативности, интенциональности и целенаправленности, свободу выбора и ответственность за него, рефлексивность, идентичность, индивидуальность, агентность, рекурсивность, способность к саморегуляции и творчеству, самодостаточность, автономность и др. (К. А. Абульханова, Л. И. Анциферова, А. В. Брушлинский, Е. В. Волкова, А. В. Капцов, В. И. Панов, В. В. Знаков, А. К. Осницкий, В. И. Моросанова, Е. А. Сергиенко, В. В. Селиванов, О. В. Суворова и др.) [1, 29, 11, 67, 140, 73, 124, 113, 156, 99, 152, 187].

Е. А. Сергиенко определяет структуру субъекта и содержательно наполняет компоненты в соответствии с функциями психического по Б. Ф. Ломову: когнитивный (понимание и смысловые образования как основа селекции и интерпретации объектов окружающего мира); регулятивный (когнитивный контроль, эмоциональная саморегуляция и произвольность как контроль действий); коммуникативный (субъект-субъектные и субъект-объектные взаимодействия [154].

Индивидуальный выбор, который делает ребенок в ситуации моральной дилеммы, обусловлен системой предикторов, взаимодействием и влиянием ситуационных, индивидуальных, возрастных, внутриличностных, а также внешних, социальных факторов. Центром сборки и принятия решения в смысловой ориентировке и самоорганизации действий личности в ситуации нравственного выбора является субъект как организующая и самодетерминирующая основа личности (А. В. Брушлинский, Е. А. Сергиенко, А. С. Огнев, В. В. Знаков) [28, 157, 123, 67]. Субъект становится источником взвешивания внутриличностных факторов, мотивов, стремлений, переживаний, отношений, самооценок личности,

установок и предшествующего опыта морального поведения, ситуационных факторов, а также внешних факторов, таких как социальная желательность, давление, одобрение, неодобрение, авторитет и эталон взрослого как носителя нравственных норм. Выбор адекватных моральных действий связан также с когнитивными возможностями субъекта к оценке побудителей с ситуационными требованиями и нормами.

Таким образом, субъект обеспечивает интегрированность и координированность взаимодействия личностных сфер, самоорганизацию личности в процессе смысловой ориентировки и принятия решения в соответствии с нравственными нормами в ситуациях моральной дилеммы.

Второй вопрос развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора – это вопрос возрастных и индивидуальных возможностей развития личности как субъекта.

По А. В. Брушлинскому, человек становится субъектом с 7–10 лет, когда постепенно овладевает простейшими понятиями и способностью ориентироваться на существенные свойства объекта [29]. Целостность, интегрированность личности как субъекта активности и действия проявляется в позиции [164]. Системообразующим признаком позиции является ее направленность [19]. Интрисивная, или внутренняя, мотивация рассматривается исследователями как критерий субъекта [39, 139].

Нравственность, по выражению В. В. Знакова, проявляется в целостной структуре личности как внутренняя потребность вести себя в соответствии с моральными нормами [68]. Об интегративной направленности нравственного развития пишут Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова, Н. В. Мельникова и Р. В. Овчарова [170, 210, 107]. Направленность личности несет в себе ценностно-смысловой аспект отношения [109, 146]. Внутренняя позиция ребенка включает нормативный образ своей социальной позиции и ценностно-смысловую установку личности в межличностных отношениях (принятие, отвержение, амбивалентность) (О. А. Карabanова) [74]. Зарубежные исследователи S. A. Hardy и G. Carlo связывают позицию в нравственном развитии с моральной идентичностью личности, то есть со

сформированностью ее самоощущения вокруг моральных проблем, например моральных ценностей [254].

В старшем дошкольном возрасте у ребенка уже формируется целостная внутренняя позиция определенного типа по отношению к себе и к другим: эгоистическая, конкурентная или гуманистическая (Л. И. Божович, А. С. Галигузова, Е. О. Смирнова) [20, 45].

Эгоистическая позиция характеризуется отстраненностью от других детей, от общих дел; сосредоточенностью на собственных интересах и потребностях и объектах внешнего мира; часто такие дети проявляют равнодушие, агрессивность и жестокость; понимание собственной изолированности пробуждает переживания, в которых они обвиняют других.

У детей с конкурентной позицией остро развито чувство самооценности; в сверстнике они видят конкурента, которого необходимо превзойти; при этом самооценность диктует необходимость поддержания позитивного образа себя в глазах сверстника, поэтому они стремятся соблюдать моральные нормы, чтобы быть хорошими.

Дети с гуманистической позицией относятся к сверстникам и взрослым устойчиво положительно; сочувствие и соучастие, поддержка, помощь и содействие доставляют им удовольствие; признание и симпатии окружающих являются следствием естественного проявления общности и сопричастности [45].

Типы морального поведения выделяет и Е. В. Субботский: одни дети выполняют нормы на основе личной выгоды, прагматической ориентации, из-за страха быть наказанным или выглядеть плохим в глазах значимых других. Второй тип детей, которые делают нравственный выбор на основе внутренней мотивации, – альтруистический, является подлинно нравственным [185].

Учитывая приведенные критерии субъекта, мы полагаем, что целостная нравственная позиция старшего дошкольника в ситуациях обусловлена и задается развивающимся субъектным началом личности, его направляющим, организующим и координирующим функционалом. В этом смысле мы полагаем, что возможности личности ребенка как субъекта нравственного выбора связаны

с возможностями развития компонентов нравственной сферы личности: мотивации (мотивации внешней или внутренней направленности); его сознания (знание и понимание нравственных категорий и норм, познавательная способность к децентрации, смысловая ориентировка поступка) и самосознания (позитивность и адекватность самооценки как представлений о нравственных качествах своих и другого); отношений субъект-субъектного (эмпатия, сочувствие, доверительное, позитивное поддерживающее отношение) или субъект-объектного (прагматизм, эгоцентризм) типа по отношению к сверстнику и значимому взрослому; со сформированностью адекватной системы моральных действий (поддержки, помощи, заботы о старших, младших и беспомощных, договора, прощения и др.).

Интеграция центральных сфер нравственного развития проявляется в нравственной позиции личности ребенка как субъекта нравственного выбора в процессе решения моральной дилеммы и нравственного выбора в различных жизненных ситуациях. Возможности развития и взаимосвязи центральных сфер личности старшего дошкольника, а также типологии Л. И. Божович, А. С. Галигузовой, Е. О. Смирновой [45] целостной внутренней позиции по отношению к себе и к другим в социальном поведении детей (эгоистическая, конкурентная или гуманистическая) позволяют нам предполагать наличие возрастного потенциала развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, поскольку субъект – это личность с внутренней позицией [164].

Субъектность рассматривается также как феномен взаимодействия задачи, ситуации, процесса и человека (Е. А. Сергиенко) [155, 156].

Третий аспект проблемы, который для нас важно рассмотреть, связан со сформированностью субъектных возможностей личности к смысловой ориентировке и выбору адекватного морального действия, то есть к самоопределению и принятию решения в ситуации нравственного выбора. Следовательно, необходим анализ возможностей личности ребенка к решению нравственных дилемм, к принятию относительно самостоятельного решения в

ситуациях нравственного выбора: выбора нравственной нормы поведения и адекватного морального действия на основе осознания и координации позиций и потребностей участников взаимодействия, внутренней мотивации, чувств и самооценки.

Моральный выбор – сложный поведенческий и психический акт, который каждый раз требует реорганизации мышления и оценки, в том числе ситуационных факторов, который сопровождается внутренним конфликтом и выбором из альтернатив [257]. Моральный выбор имеет множественную детерминацию внешними, внутриличностными и ситуационными факторами, поэтому всегда сопровождается внутренним конфликтом и выбором альтернатив на основе множества детерминант. Это всегда когнитивная, смысловая и чувственная ориентировка, самооценка и оценка поступка, которая завершается принятием нового решения в зависимости от ситуации. Борьба мотивов у дошкольника сопровождается эмоциональным переживанием, озабоченностью, сомнениями, колебаниями, стыдом и чувством вины (А. С. Галигузова, Е. О. Смирнова, Г. А. Урунтаева) [45, 203].

Моральный выбор запускается внешним конфликтом или проблемной ситуацией, с которой сталкивается ребенок в реальных взаимодействиях, в процессе ознакомления с социокультурным опытом. Моральный выбор всегда сопровождается внутренним конфликтом, оценкой и выбором альтернатив на основе множества детерминант и принятием решения, то есть это всегда субъективный выбор. Возникшее противоречие между альтернативами нравственного выбора (например, в простейшей форме моральной дилеммы как противоречии интересов сторон) актуализирует процессы осознания, оценки противоположных способов действия, что приводит к борьбе мотивов (между состраданием и удовольствием; своими желаниями и коллективным интересом в игре; между желанием получить приз и стремлением к честным соревнованиям; между желанием получить игрушку и желанием другого ребенка обладать ею; между внешней привлекательностью и моральным обликом; между конфликтными стремлениями поступать или не поступать плохо, если все так

делают; делать или не делать, если это предписывает правило; «знаю, но не делаю» или «знаю, но делаю» и др.). Борьба мотивов сопровождается когнитивной, смысловой и чувственной, эмоциональной ориентировкой, самооценкой и оценкой поступка, которая завершается выбором, принятием и реализацией морального действия, относительно нового решения в зависимости от конкретной ситуации.

Регуляционный механизм нравственного выбора, поведения, поступка развивается в направленности: от реактивности к самоограничению, от осознанности к произвольности, его развитие зависит от способов контроля взрослого (А. В. Зосимовский) [70]. Свободный выбор как критерий субъекта определял А. В. Брушлинский [29]. Поэтому особое значение для актуализации субъектной активности старшего дошкольника в ситуациях моральной дилеммы имеет интенция субъекта к принятию самостоятельного решения, способность справляться с социальными ожиданиями и давлением значимых взрослых, способность реализовать нравственную внутреннюю интенцию и направленность личности. Мотивами выполнения моральных норм старшими дошкольниками могут стать страх наказания, ориентация на похвалу, стремление к поощрению и поддержанию хороших отношений со значимыми людьми (Л. Колберг) [257], которые стимулируются властью, авторитетом, давлением и принуждающим общением взрослого (Ж. Пиаже) [132, 133]; порицанием или похвалой взрослого (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова) [170]. Следовательно, доверительные отношения со значимым взрослым являются важными условиями снижения внешней мотивации в процессе нравственного выбора ребенка в ситуациях моральной дилеммы.

Ранее, анализируя подход Л. Колберга к моральному развитию, мы определяли понятие моральной дилеммы. Типология моральных дилемм анализируется А. В. Разиным в историческом ключе достаточно подробно [141].

Применяя понятие моральной дилеммы к дошкольному возрасту, отметим, что это простейшие противоречия, и прежде всего это вторая дилемма А. Макинтайра, которая предполагает выбор между социальной ролью

и отношением к другому [141]. В эксперименте Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой, который мы используем в опытно-экспериментальной части исследования, ребенок делает выбор между альтернативой подчинения взрослому и отношением к сверстнику, который проиграл в ситуации соревнования.

Этапы решения моральной дилеммы соотносятся с этапами решения проблемной ситуации (за исключением борьбы мотивов): понимание и переживание конфликта, ориентировочная активность; борьба мотивов; принятие решения – выбор морального действия. Важнейшим этапом решения нравственной дилеммы как проблемной моральной ситуации в процессе взаимодействия, требующей выбора альтернатив, является этап ориентировки в социально-нравственной ситуации. Функционал личности как субъекта нравственного выбора связан с ориентировкой в социально-нравственной ситуации [111].

Этапы ориентировки в социально-нравственной ситуации по П. Я. Гальперину: образ наличной ситуации – значение отдельных объектов ситуации для потребностей и интересов субъекта (выбор личностного смысла) – план действий – дальнейшая ориентировка действия (уяснение значения действий для актуальной потребности / личностного смысла по А. Н. Леонтьеву) [48].

С. В. Молчанов, рассматривая понимание и подходы П. Я. Гальперина к формированию внутренней ответственности, анализирует роль и факторы ориентировочной основы морального действия в ситуации нравственного выбора. Моральное действие направлено, с одной стороны, на решение эмоционально значимой задачи, с другой стороны, в ситуации моральной дилеммы самооценка личности и образ Я проверяются на предмет соответствия моральным категориям и нормам [111]. Самооценка наряду с нравственными чувствами приобретает ориентирующий и регулирующий характер для морального действия. П. Я. Гальперин указывал на важность эмоционального характера ориентировки морального действия [111].

Обратим внимание на то, что происходит не только ориентировка непосредственно в самой актуальной ситуации, но и фиксируется ориентировка на личностный смысл. В исследовании Т. В. Морозкиной о содержательной основе ориентировочной деятельности при решении моральных задач показана роль ориентировки на смысл действия у детей [112]. Ориентировка на смысл действия характерна уже для дошкольников среднего и старшего возраста. Так, в исследовании Я. З. Неверович дети 4–6 лет с большим энтузиазмом делали игрушки для малышей, чтобы доставить им радость, и это имело гораздо больший смысл, чем простые действия по образцу или решение однообразных бытовых задач [64].

Таким образом, именно субъект становится инстанцией самоорганизации личности как целостности в ситуации морального выбора и реализует, как правило, общую направленность нравственной мотивации ребенка.

Оценим субъектно-личностные возможности старшего дошкольника к ориентировке в ситуации нравственного выбора. Возрастающие возможности старшего дошкольника к смысловой ориентировке поведения, которое Л. С. Выготский связал с «выключением» из наглядных структур и «включением» в смысловые [42]; возникновением внутренней психической жизни (Д. Б. Эльконин) [221]; субъектности (О. В. Суворова) [187, 188]; возможностями эмоционального предвосхищения последствий поступка (А. В. Запорожец) [64]; представления о будущем (С. Г. Якобсон, Г. И. Морева) [231]; феноменологией нравственного поступка выбора (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова) [170], позволяют рассматривать смысловую ориентировку нравственного выбора как характеристический признак субъектной активности личности.

*Под смысловой ориентировкой нравственного выбора применительно к старшему дошкольному детству будем понимать ориентировочную активность личности как субъекта, в процессе которой происходит понимание, оценивание, переживание и выбор побудителей нравственного поступка.*

В процессе ориентировки в ситуации нравственного выбора ребенок старшего дошкольного возраста уже в силу развивающейся децентрации способен

выделять и понимать альтернативы; ориентироваться на участников взаимодействия (взрослого и сверстника) и учитывать их эмоциональное состояние, желания и интересы; оценивать и эмоционально предвосхищать последствия своих действий для себя и других; оценивать себя и свои интересы, желания, предвосхищать собственный позитивный или негативный образ Я; осознавать норму и чувствовать соответствие или несоответствие своего возможного поведения (диссонанс); переживать борьбу мотивов (между собственными желаниями и сочувствием другому). Принятие нравственного решения – выбор морального действия, сопровождается удовлетворенностью и закреплением позитивного морального опыта.

Итак, субъектные возможности смысловой ориентации нравственного поступка у старшего дошкольника обусловлены оформлением центральных сфер нравственного развития личности и возникновением: высокого веса морального мотива в иерархии побуждений (Л. И. Божович, М. И. Лисина) [20, 97]; произвольности нравственного поведения (Л. С. Выготский, Е. Е. Кравцова, С. Г. Якобсон) [43, 88, 229]; децентрации и понимания позиции другого (Ж. Пиаже) [132]; сформированности знания и понимания базовых нравственных категорий (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова) [107] и позитивного отношения к моральным нормам (Р. С. Буре) [30]; прогностических способностей оценки последствий своего поведения и сопоставления образов Я на основе критической моральной самооценки, нравственных категорий и норм (С. Г. Якобсон, Г. И. Морева, Н. В. Мельникова) [231, 106]; эмпатического отношения к другому (С. R. Rogers, M. Hoffman, N. Eisenberg, А. Д. Кошелева, Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина) [259, 255, 248, 87, 169]; навыков сотрудничества и решения конфликтных ситуаций на основе нормы справедливости (Е. Е. Кравцова, Е. В. Субботский, В. В. Рубцов) [88, 184, 149]; сложных нравственных чувств, ответственности, чувства долга, сочувствия, отзывчивости (Ф. С. Левин-Щирина, Е. О. Смирнова, Т. П. Авдулова, О. А. Карабанова, А. Д. Белешева, Е. А. Белякова) [166, 3, 78]; навыков сотрудничества и коллективного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций на основе нормы справедливости (Е. Е. Кравцова,

Е. В. Субботский, В. В. Рубцов) [88, 184, 149]; «ответчивости» высоким социокультурным образцам нравственного поведения (Н. Я. Большунова) [21].

Новые возможности сознания и самосознания, самооценки, произвольности, социальных эмоций и отношений позволяют говорить о развитии личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

Приведем авторское определение: *Личность старшего дошкольника как субъект нравственного выбора – это структурно-функциональная интегрированная целостность основных сфер нравственного развития личности, активность которой направлена на выбор адекватного нравственным нормам действия в процессе смысловой ориентировки поступка в ситуации моральной дилеммы.*

Уровень развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора отражает степень устойчивости нравственных побуждений личности: просоциальной и альтруистической мотивации; стремления к позитивному Я, положительного поддерживающего отношения к сверстнику на основе осознания нравственных норм справедливости, помощи и содействия.

Мы полагаем, что составляющими и критериями развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора являются: внутренняя мотивация (тип нравственной направленности); сознание (знание, понимание нравственных категорий, а также представления о нормах справедливости, помощи и заботы в воображаемой ситуации нравственного выбора); тип эмоционального отношения к сверстнику (позитивное, неопределенное, амбивалентное, индифферентное, негативное); самооценка (адекватная или неадекватная); адекватность / неадекватность моральных действий; устойчивость к давлению взрослого в ситуации нравственного выбора (помогающее поведение в ситуации неуспешности сверстника по оценкам взрослого).

Процесс развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора связан с ростом возможностей смысловой ориентировки нравственного поступка и обусловлен развитием компонентов нравственной сферы личности: внутренней нравственной мотивации; нравственного сознания

как способности к пониманию и переживанию нравственных категорий и норм; позитивной и адекватной нравственной самооценки; эмоционально положительного отношения к сверстнику и взрослому на основе эмпатии, сопереживания и доверия; репертуара адекватных моральных действий; децентрации как познавательной способности оценивать, понимать и принимать позицию «другого»; самостоятельности в нравственном ориентировании поступка.

Развитие личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора связано с ростом субъектных возможностей к смысловой ориентировке нравственного выбора в ситуациях моральной дилеммы: к пониманию, принятию нравственных норм и выбору адекватных моральных действий помощи, взаимопомощи, поддержки, заботы, содействия. Направленность нравственного выбора личности определяет избирательность субъекта в процессе переживания, оценки и отбора побудителей нравственного выбора через стремление к позитивной адекватной самооценке, позитивному поддерживающему отношению к сверстнику на основе сопереживания, стремление к доверительному взаимодействию со взрослым.

Таким образом, особое значение для нравственного развития личности старшего дошкольника имеет создание условий для субъектного опыта решения реальных и воображаемых нравственных дилемм и обогащение ориентировочной основы нравственного выбора: способности понимать нравственные категории и нормы; развитие децентрации в познавательном развитии, взаимодействии и сотрудничестве со сверстниками и доверительном общении со значимыми взрослыми; развитие нравственных чувств, отношений и внутренней просоциальной мотивации (сострадания, сочувствия, сорадования, сожаления, долга, справедливости, ответственности, чести, любви, благодарности, уважения, гордости, доверия); расширение и обогащение репертуара моральных действий (поддержка, помощь, забота о старших, младших, договор, прощение и др.).

#### **1.4. Влияние психолого-педагогических условий на развитие личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора**

Ведущей целью нравственного воспитания и развития личности ребенка является формирование нравственно цельной личности, характеризующейся единством нравственного сознания, нравственных чувств, привычек поведения (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, Л. А. Ситак, Е. А. Асатрян) [107, 162].

ФГОС ДО [204] и Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) [269], а также стратегия и концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [268, 59] ориентируют на объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и создание условий социально-коммуникативного развития для усвоения норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности.

Эффективное формирование нравственного поведения требует единства моральных знаний, нравственного отношения и нравственного действия, создания условий для позитивного единства нравственного сознания, отношений и чувств, моральных действий (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова) [107]. Нравственное развитие ребенка в отечественной педагогической психологии рассматривается как целостное развитие нравственной сферы личности в единстве ее компонентов (Б. С. Братусь) [25], как становление ее социально-нравственных черт и нравственной позиции (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, В. И. Долгова, Р. В. Овчарова) [107; 60]. Нравственное развитие детей имеет социальную детерминацию и протекает как процесс освоения социокультурных, заданных обществом образцов нравственного поведения: этических эталонов, категорий и норм нравственного поступка (Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова, В. И. Долгова, Р. В. Овчарова) [107, 60]. Процесс нравственного развития имеет деятельностную природу: ребенок осваивает нравственные нормы и эталоны поведения в процессе

активного нравственного опыта в сотрудничестве и взаимодействии со сверстниками, опробования нравственных действий, оценки себя и другого, переживания своих поступков (С. Г. Якобсон) [227]. Так, нравственные нормы становятся внутренними регуляторами нравственного поведения детей. Внешняя оценка морального выбора становится внутренней самооценкой ребенка (С. Г. Якобсон) [227].

Тем не менее актуальность нравственной дилеммы сохраняется на протяжении всей жизни человека. При безусловном усложнении внешних, внутренних, ситуационных факторов, включающихся в ее решение, нравственный выбор – это всегда творческий процесс (Л. Колберг, В. Э. Чудновский, Б. С. Братусь, С. Г. Якобсон) [257, 212, 25, 227], а нравственный выбор из возможных альтернатив поведения – это всегда субъектный поступок.

Субъектный фактор развития личности является самостоятельным «третьим фактором развития» и фактором саморазвития (А. А. Волочков) [40]. Это требует поиска условий субъектно-нравственного развития старшего дошкольника, поэтому определение психолого-педагогических условий развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора является задачей анализа и обобщения в данном параграфе. Психолого-педагогические условия нравственного развития связываются исследователями прежде всего с семейной средой, в том числе как с подсистемой образовательной среды (У. Бронфенбреннер) [242].

Семья является первичной малой социальной группой и оказывает решающее социализирующее влияние на нравственное развитие личности ребенка как в аспекте внутрисемейной микросреды, так и в плане опосредствования макросоциальных воздействий (L. Walker, J. Taylor; A. Bandura; U. Bronfenbrenner, D. T. Campbell, Н. Е. Веракса, О. А. Карабанова, Н. Н. Толстых, О. V. Suvorova) [266, 236, 242, 243, 35, 75, 76, 201, 261].

Вопрос влияния семейной микросреды на развитие ребенка как субъекта нравственного выбора – это вопрос качества двунаправленного воздействия родительского фактора: с одной стороны, на становление нравственной сферы личности старшего дошкольника, с другой стороны, на способы морального воспитания, то есть субъектно-личностное развитие ребенка.

Знание моральных норм не является достаточным основанием следования им. Важным фактором ориентировки морального поведения являются отношения участников взаимодействия, а также положительная ценность и принятие норм участниками взаимодействия. Ведущим фактором семейного воспитания детской нравственности выступают ценностные ориентации на нравственные идеалы в семье, которые проявляются в процессе взаимодействия и жизнедеятельности ее членов (О. А. Карабанова, Т. Ю. Садовникова) [79]. Моральная атмосфера в группе определяется О. А. Карабановой и Т. Ю. Садовниковой как система моральных ценностей, преобладающих в группе и соответствующая им система норм, регулирующих отношения в группе [79].

Степень понимания дошкольниками нравственных норм обусловлена способами родительского объяснения этих норм собственному ребенку (В. Д. Шатров) [217]. Понимание моральных норм, внутренняя мотивация нравственного поведения у дошкольника формируется, если родители сами сориентированы на экзистенциальные и моральные ценности существования, не прибегают к нравственному релятивизму в собственной жизни и поступках. При этом ценностный компонент родительской компетентности – понимание и принятие нравственных ценностей как центральной задачи развития и воспитания ребенка, как правило, показывает средние и высокие уровни развития в исследованиях (Н. А. Шинкарева, Е. Ю. Рожкова) [219]. Вопросы у родителей вызывает проблема организации и методов нравственного воспитания детей.

Оценка нравственности семей и их воспитанников, предпринятая Е. А. Голоюс, С. А. Памфиловой, демонстрирует средние значения оценок и снижение оценок с возрастом и стажем респондентов – воспитателей дошкольных образовательных организаций (Е. А. Голоюс, С. А. Памфилова) [54].

Значимый взрослый является центральной фигурой нравственного мира и выступает как эталон, модель нравственного поведения и переживания, как носитель нравственных норм (А. Бандура, В. С. Мухина, М. И. Лисина, Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова) [236, 118, 97, 107].

Экспериментальные исследования показывают зависимость нравственной сферы личности старшего дошкольника от структуры и типа семьи (Р. В. Овчарова; О. В. Суворова, Н. С. Бренчук [122, 195]. Так, в полных семьях нравственная сфера личности старшего дошкольника отличается большей структурированностью и связностью (Р. В. Овчарова) [122]. Именно полная семья несет в себе дуальное воздействие как со стороны матери, так и со стороны отца на нравственную сферу личности ребенка [122]. Моральный выбор (позитивный или негативный) взаимосвязан с характером детско-родительских отношений: внутренняя мотивация нравственного поступка обусловлена позитивными и партнёрскими отношениями с матерью; неустойчивость позитивного нравственного выбора – с недостаточностью отеческого участия и контакта с ним (В. Д. Шатров) [217]. Дефицит нравственного сознания у старшего дошкольника часто обусловлен неблагоприятной и конфликтной семейной атмосферой, неразвитостью родительских чувств (В. Д. Шатров) [217].

Нравственная аксиосфера личности ребенка базируется прежде всего на ранних диадических отношениях с матерью: качестве материнской любви и привязанности к ребенку и его ответном чувстве к матери (J. Bowlby) [241], ответственном родительстве (Т. А. Serebryakova, I. A. Koneva, Т. А. Egorova, О. А. Kostina, S. A. Tikhonina, О. V. Suvorova) [263] и проявляется в потребности в контакте с другими, внимании и интересе, стремлении узнать его мнение и оценку. Усвоение нравственных ценностей и норм зависит от удовлетворения этой первичной потребности в нравственном контакте со взрослым (М. И. Лисина, М. В. Зиновьева) [98, 66]. Нравственное развитие старшего дошкольника должно строиться на удовлетворении нравственных потребностей ребенка в позитивном контакте со значимым взрослым, в формировании личностной значимости и личностных смыслов в ориентации на нравственные ценности (З. К. Бгуашева) [17]. З. К. Бгуашева отмечает, что важным в нравственном воспитании личности представляется обращение к недирективным гуманным технологиям, обращенность взрослого к ребенку как к субъекту, к осознанию и формированию личностного смысла нравственных ценностей и норм [17].

Именно в семье создаются (или не создаются) условия для проявления и переживания нравственных чувств – доброты, отзывчивости, дружелюбия, взаимопомощи, сопереживания, трудолюбия (D. Baumrind, L. S. Benjamin, Т. В. Гармаева, О. А. Пестерева) [237, 239, 49].

Склонность родителей к сопереживанию и эмоциональной заботе, поддерживающее поведение в семье формируют эмпатию и у детей (N. Eisenberg, R. A. Fabes, T. Spinrad) [247].

Особое значение для нравственного становления ребенка имеет характер детско-родительского взаимодействия, общения родителей с ребенком в процессе нравственного воспитания.

Т. В. Гармаева, О. А. Пестерева отмечают, что наибольшее внимание в нравственном развитии и воспитании детей придается когнитивному компоненту, в меньшей степени – эмоциональному и поведенческому [49]. Авторы провели эмпирическое изучение, анкетирование родителей и анализ содержания, форм и методов нравственного воспитания в семье. Результаты исследования показали, что большая часть родителей не задумываются о нравственных чувствах своих детей и в большей степени рассчитывают на общественное нравственное воспитание. Большинство родителей не знают и не выделяют нравственное содержание детских мультфильмов и художественных произведений, отмечают нехватку времени на посещение библиотек и музеев. Немногие семьи имеют домашних животных, о которых заботится семья. Часть родителей, по данным авторов, не знают даже о близких друзьях и любимых книжках дошкольников. В целом авторы констатируют недостаточную реализованность воспитательного потенциала семьи в развитии нравственных чувств и отношений, культивирования нравственных ценностей в семье [49].

Квалифицированная помощь семье по проблемам нравственного развития старшего дошкольника должна быть направлена на обогащение представлений родителей о нравственном развитии ребенка, гармонизации семейных отношений, семейной атмосферы, консультирование по вопросам нравственного воспитания и детско-родительского взаимодействия, обучение приемам совместной

деятельности взрослых и детей, совместного чтения и обсуждения произведений художественной литературы с нравственным содержанием [62]. Авторы подчеркивают роль опыта нравственного выбора у ребенка и важности использования проблемных ситуаций с выбором поступков, действий и чувств, адекватных нравственной задаче, предлагаются примеры нравственных ситуаций выбора для родителей (Т. В. Гармаева, О. А. Пестерева) [49].

Как показывают экспериментальные исследования Н. С. Александровой и Е. В. Хмельковой, представления о нравственных ценностях у старших дошкольников в процессе семейного воспитания эффективно вырабатывать на основе совместной исследовательской деятельности детей и родителей. В соответствии с отводимой ролью ФГОС ДО исследовательской деятельности авторы применяют данный метод с целью актуализации потребностно-мотивационной составляющей нравственного развития детей. В совместной деятельности с родителями дети смотрели мультфильмы, слушали песни, читали произведения нравственного содержания. Затем дети выступали в роли корреспондентов и проводили по теме исследовательский опрос близких взрослых – бабушек, дедушек, пап, мам. Результатом исследовательской деятельности являлась совместная с родителями разработка и презентация темы и ответов на вопросы о содержании и смысле дружбы, доброты, вежливости, лени, трудолюбия и др. (Н. С. Александрова, Е. В. Хмелькова) [4].

Недостаточную компетентность родителей в применении методов и приемов нравственного воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста отмечают многие исследователи (Н. А. Шинкарева, Е. Ю. Рожкова) [219]. Развитие воспитательного потенциала семьи является сегодня ведущей задачей и направлением деятельности дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) [85, 86].

Определение направленности помощи семье образовательной организации в сфере нравственного воспитания детей (Т. В. Першина, М. А. Арсенова, Е. И. Тимошина) [129] предварялось диагностикой педагогической компетентности родителей старших дошкольников в нравственном развитии

ребенка. Авторы констатировали доминирование среднего уровня родительской компетентности в ценностно-смысловом (важность задачи нравственного развития ребенка); когнитивном (знания родителей о закономерностях нравственного развития и воспитания); поведенческом (организация и методы нравственного воспитания в семье) (Т. В. Першина, М. А. Арсенова, Е. И. Тимошина) компонентах [129]. Эти данные согласовывались и с данными нравственного развития детей: преобладал средневысокий уровень положительной нравственной направленности поведения детей, доминировал средний уровень отрицательной нравственной направленности во взаимодействии со сверстниками. Целью педагогической поддержки семьи авторы рассматривают индивидуально-дифференцированную помощь в зависимости от трудностей нравственного воспитания и воспитательных возможностей родителей, ориентированную как на развитие ребенка, так и на семью в целом. Педагогическая поддержка родителей в нравственном воспитании старших дошкольников базируется на организации педагогического образования родителей: повышении родительской компетентности и рефлексии в нравственном становлении ребенка, стимулировании вовлеченности родителей в образовательный процесс ДОО.

Важным представляется выделение авторами превентивной (преемственность и единство требований, просвещение, консультирование, расширение нравственного и педагогического опыта и возможностей личности родителей) и оперативной педагогической поддержки (сориентированной на характер проблем в семейном воспитании) в процессе нравственного воспитания в семье, в работе с родителями в целом (Т. В. Першина, М. А. Арсенова, Е. И. Тимошина, Н. Г. Липкина, Н. Г. Щербакова, Н. И. Мазурчук, Е. О. Мазурчук, Е. М. Марич, И. М. Марковская) [129, 96, 101, 102, 103, 134, 138].

Общественная природа нравственного развития и экспериментальные исследования нравственного развития старших дошкольников в условиях целенаправленных формирующих стратегий [135] позволяют нам обратиться к оценке возможностей современной образовательной среды ДОО как фактору субъектно-нравственного развития.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года в качестве приоритетной задачи ФГОС РФ (п. 1.6) определяется необходимость создания целостной образовательной среды в образовательных учреждениях, способствующей нравственному развитию личности детей и подростков [268]. ФГОС ДО [204] рассматривает все направления развития и образования дошкольников по пяти образовательным областям: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. В то же время Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года ориентирует педагогов на форму присвоения социальных норм и ценностей – они должны стать свободным нравственным выбором подрастающих поколений [268].

Важно, что в новых ФГОС делается акцент на субъектных механизмах нравственного развития детей и подростков – осознанном присвоении нравственных императивов на основе понимания и принятия ребенком нравственной нормы как ценности. Понимание личности ребенка как субъекта саморазвития предполагает присвоение морально-нравственных норм как осознанного выбора между добром и злом в социокультурном тексте, в общении, игровой деятельности, поступках, повседневной жизни, а также выбор данного поведения на основе актуального чувства сопереживания в пределах возрастных возможностей.

Государственные предписания ориентируют нас на поиск и определение системы психолого-педагогических условий в образовательной среде ДОО как локальной подсистемы образовательной среды (далее – ОС) ДОО, которые способствуют развитию старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

Современная ОС направлена на развитие в дошкольнике маленьких граждан, субъектные решения которых простираются от уважения самостоятельных выборов до проектирования ребенком социокультурного пространства и образовательной среды своего развития (А. Г. Гогоберидзе,

А. Н. Атарова, М. С. Новиков, В. А. Новицкая, Р. И. Яфизова, А. Г. Рындина, Р. И. Яфизова, Д. А. Леонтьев) [52, 53, 95].

Основопологающим подходом к организации условий нравственного развития является субъектно-деятельностный подход к развитию личности дошкольника (А. Н. Леонтьев; А. Г. Асмолов, Н. В. Веракса, В. Т. Кудрявцев) [94, 13, 36, 14]. Данный подход ориентирует нас на организацию системы видов детской деятельности как условия для активной субъектной практики морального опыта и развития субъектной активности детей в разных образовательных областях. Подчеркнем роль субъектного опыта ребенка и в нравственном развитии: от операционального, рефлексивного опыта и навыков саморегуляции, самоорганизации до ценностного опыта и опыта сотрудничества (А. К. Осницкий) [124, 125].

Особое внимание в процессе субъектно-нравственного развития важно уделять организации позитивного субъектного опыта детей в процессе: разрешения противоречия между желаниями и нормой в ролевых конфликтах в игре (Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина) [221, 116]; конфликтного взаимодействия со сверстниками (Е. Е. Кравцова, Е. О. Смирнова, В. В. Субботский, В. В. Рубцов) [88, 167, 184, 149]; идентификации с персонажами, переживания и оценки моральных поступков героев художественных текстов и мультфильмов (Р. С. Буре, А. В. Запорожец, И. В. Сушкова) [30, 64, 199]; эмоционально-нравственного развития средствами искусства (Н. А. Корниенко) [84]; освоения культурно-исторических традиций (Т. Ю. Кулач, О. И. Спербер, Е. А. Требухина) [92, 180, 202]; исследовательского опыта, проблемных ситуаций с нравственным содержанием (Т. В. Гармаева, О. А. Пестерева) [49]; решения проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций (А. А. Смоленцева, О. В. Суворова, А. А. Шалина) [172, 215].

Важное значение для определения психолого-педагогических условий субъектно-нравственного развития имеет ценностно-смысловая позиция значимых взрослых – воспитателей ДОО [36, 37, 38, 39, 126]. Е. А. Лемех, изучая усвоение моральных норм детьми старшего дошкольного возраста с задержкой

психического развития, которые носят прагматический характер, выделяет условия позитивного морального развития альтруистической направленности: эмоциональное подкрепление и альтруистический характер поведения самих взрослых; развитие воображения и формирование нравственных образов-представлений морального поведения и переживания [203].

Создание целостной среды как условий нравственного развития невозможно без ее психологической безопасности, и прежде всего в системе отношений и взаимодействий всех субъектов образования (И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова, Д. А. Леонтьев) [15, 95]. Оценка данного аспекта психологической безопасности в ДОО, представленная в исследовании О. В. Суворовой, показала достаточно неблагоприятный характер взаимодействий участников образовательного процесса в плане субъектного развития детей (О. В. Суворова) [192, 193, 186]. Менее половины педагогов и родителей чувствуют себя защищенными от неблагоприятной коммуникации (публичное унижение, оскорбление, принуждение делать что-либо против желания) [186].

Характер представлений о нравственности и нравственные ориентации воспитателей дошкольных образовательных организаций изучали Е. А. Голоюс и С. А. Памфилова [58]. Исследование показало, что три четверти воспитателей считают важными нравственные качества личности, сопереживание, сострадание, отзывчивость, честность, доброту, порядочность, моральные нормы и этику поведения. Педагоги придают высокое значение нравственности и морали для общества. В то же время по шкале нравственного самоопределения на вопросы об обязательности, активности и взаимности выполнения нравственных норм наблюдались средние значения. У воспитателей были выявлены низкие показатели эгоцентрической ориентации, средние показатели группоцентрической и гуманистической ориентации и высокие – мирозидательной. Это подтвердило преобладание просоциальной ориентации воспитателей в целом, их стремление к общественному благу, созидательности во взаимоотношениях в ДОО. Данные исследования позволяют оценивать нравственное состояние педагогов ДОО как позитивное и отражающее нормативные требования к моральному состоянию

субъектов самой системы ДОО как носителей моральных норм для воспитанников (Е. А. Голоюс и С. А. Памфилова) [58].

Наиболее проработанным вопросом психолого-педагогических условий нравственного развития детей является вопрос воспитательной и психолого-педагогической компетентности педагогов в нравственном развитии старших дошкольников (Т. В. Першина, М. А. Арсенова, Е. И. Тимошина, Н. А. Шинкарева, Е. Ю. Рожкова, И. А. Галицкая, И. В. Метлик, А. В. Минина, В. В. Коробкова) [129, 219, 46, 108, 144]. Однако в исследованиях структура психолого-педагогической и воспитательной компетентности в нравственном развитии детей рассматривается в трехкомпонентном составе (когнитивный, эмоциональный, поведенческий), где коммуникативная компетентность значимых взрослых не обозначается как ведущая.

Опираясь на культурно-исторический подход к развитию личности ребенка (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн, В. И. Слободчиков, Е. О. Смирнова, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский) [44, 97, 20, 221, 205, 166, 131], обозначим, что особое, ведущее значение в развитии ребенка придается социальной ситуации развития, качеству взаимодействия и общения в детско-взрослой общности.

В аспекте психолого-педагогических условий нравственного развития старшего дошкольника в образовательной организации вопрос о роли значимого взрослого и сверстника в субъектно-нравственном развитии старшего дошкольника в процессе усвоения нравственных норм – центральный. Разделение роли взрослого и сверстника составляет важное условие мотивации ребенка к самостоятельному нравственному выбору, которому препятствует принуждающее общение взрослого (Ж. Пиаже) [132]. Роль сверстников и детской группы в адаптации детей к новому подтверждают исследования детской кооперации (D. T. Campbell, Ж. Пиаже, А. Н. Перре-Клермон) [243, 132, 128]. Ориентирующий образ партнера составляют представления о социальных ожиданиях партнера, ожидания ребенка в отношении партнера, когнитивный образ партнера, аффективное отношение к партнеру и образ отношений с ним

(О. А. Карабанова) [74]. Взрослый привносит в сознание ребенка идеальную форму, создавая объективные условия для ее принятия и освоения ребенком, формируя нормативное поле развития, а сверстники создают возможности для опробования и освоения новой компетентности в пределах вариативности нормативного поля развития (О. А. Карабанова, Т. П. Авдулова, С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк) [78, 80].

Оценивая роль взрослого в регуляции субъектно-нравственного поведения в качестве наиболее значимого предиктора субъектно-нравственного развития, мы рассматриваем ее, опираясь на отечественную традицию понимания общения взрослых, педагогов и родителей с детьми [31, 32, 33, 51, 114, 47, 61, 142]. Способы взаимодействия и общения значимых взрослых транслируют значения и смыслы нравственного поступка. Оценка значимым взрослым поступка ребенка создает смысловое поле нравственного выбора (О. В. Суворова, А. А. Шалина) [194, 197]. Его обращения и оценки могут как содействовать, так и противодействовать развитию субъектности ребенка (О. В. Суворова) [186].

Поиск способов взаимодействия, снижающих страх оценки и давления взрослого, стимулирующих позитивную ориентировочную активность в ситуациях нравственного выбора через понимание ребенком условий и норм нравственного поведения сохраняет свою актуальность и недостаточно представлен в исследованиях.

Один из интересных вариантов взаимодействия представлен в исследовании Н. Я. Большуновой и О. А. Устиновой. Духовно ориентированный диалог с детьми на основе детской субкультуры и «ответчивости» детей жизненным и духовным ценностям человека позволяет развивать у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста внимательное и чуткое отношение к другому. Уважение к позиции сверстника, стремление объективно и позитивно решать детские конфликты также необходимо развивать в процессе внеситуативно-личностного общения значимых взрослых с детьми, поскольку моральный выбор часто возникает в конфликтных взаимодействиях детей (Н. Я. Большунова, О. А. Устинова, E. A. Sorokoumova, O. V. Suvorova, S. N. Sorokoumova, E. B. Puchkova, M. G. Kumosova)

[22, 260]. Формирование у детей чувства сопереживания реализуется при особой форме взаимодействия значимых взрослых – эмпатическом взаимодействии (Е. С. Шамухаметова) [216]. Экспериментальные исследования А. Г. Рузской показали, что из всех вариантов общения чтение сказки и доверительная беседа являются наиболее предпочитаемыми для старших дошкольников [150]. Внеситуативно-личностное общение [97] и доверительное взаимодействие со значимыми взрослыми (Т. П. Скрипкина) [163] – наиболее релевантные формы взаимодействия для нравственного развития детей, становления их как субъектов нравственного выбора, позволяющие расширить смысловое поле нравственного выбора

и снизить при этом страх порицания, социальные ожидания, внешнее принуждение. Развитие позитивного самовосприятия и восприятия сверстников обогащается именно на основе взрослых оценок и отношений с детьми (N. V. Minaeva, E. B. Ivanova, O. V. Suvorova, A. B. Akpayeva, O. A. Khodykina) [262].

В своем исследовании мы развиваем подход О. В. Суворовой к субъектному развитию старших дошкольников, в котором основополагающее значение придается субъектно-ориентированному общению значимых взрослых с ребенком [193].

Под субъектно-ориентированным общением автор понимает «лично ориентированное взаимодействие значимых взрослых, родителей, педагогов с ребенком, которые осознанно стимулируют и подкрепляют субъектные характеристики его личности» [193, с. 26]. Субъектно-ориентированное общение взрослого «направлено на раскрытие активности ребенка, предоставление и стимулирование во взаимодействии с ним субъектного опыта и субъектной активности: внутренней мотивации, позитивного и осознанного отношения к себе как к деятелю, автономной и поисковой саморегуляции (ядра субъектности – субъектной активности); предоставления ему свободы выбора деятельности, способов, отношений, стимулирование саморазвития, осознания своей уникальности, качеств и способностей, оно демонстрирует безусловное принятие

ребенка и задает образец ценностного, сущностного отношения к другому, принятие своеобразия другого, сотрудничества с ним (периферических свойств субъектности)» [193, с. 26].

Задачами своего исследования мы считаем определение способов субъектно-ориентированного общения значимых взрослых, родителей и педагогов применительно к нравственному развитию детей. Прежде всего эмоциогенно значимых обращений взрослого, направленных на регуляцию нравственного поступка в ситуациях морального выбора, к которым мы относим: когнитивно-речевые и эмоционально-речевые способы поощрения и порицания морального выбора ребенка, а также когнитивно-речевые и эмоционально-речевые способы обоснования родителями необходимости нравственного поведения (О. В. Суворова, А. А. Шалина, А. Таш) [194, 197].

Особое значение для нравственного развития старшего дошкольника имеет целостная психологически безопасная образовательная среда. Под психологической безопасностью И. А. Баева понимает «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» (И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова) [15, с. 78]. Психологическая безопасность образовательной среды является интегральным показателем ее благополучия. Она проявляется в референтной значимости среды, то есть в принятии личностью среды как «своей», безопасной, способствующей удовлетворению ее базовых потребностей [15]. Психологически безопасная образовательная среда вызывает чувство комфорта, психологической защищенности и удовлетворенности взаимодействием всех участников образовательного процесса (И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова, В. В. Рубцов, П. А. Кисляков) [15, 149, 81]. Психологически безопасная среда свободна от насилия [15]. В этой среде хочется находиться и быть позитивно активным.

Психологически безопасная образовательная среда составляет необходимое условие позитивного развития всех участников образовательного процесса. При этом личность и компетентность педагога в значительной степени определяют, можно ли построить безопасную среду в образовательном учреждении.

Вопрос личностно-развивающего характера образовательной среды для развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора – это качество предоставляемых условий и возможностей по параметрам активности и свободы как самостоятельности принимаемых решений о нравственных действиях и проявляемой позитивной нравственной активности. Исследования эколого-личностной модели образовательной среды В. А. Ясвина показывают ее возможности для развития познавательной и социальной успешности [233, 234].

Мы полагаем, что для дошкольной образовательной организации создание условий и возможностей для внутренней свободы личности ребенка через субъектно-ориентированное взаимодействие значимых взрослых позволит раскрыть позитивную нравственную активность детей.

Определение системы психолого-педагогических условий субъектно-нравственного развития через создание целостной локальной образовательной среды в образовательных учреждениях, способствующей нравственному развитию личности детей и подростков, требует изучения специфики развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в условиях типичной образовательной среды.

### **Выводы по главе 1**

1. Нравственный выбор для старшего дошкольника – это сложный поведенческий и психический акт, который имеет множественную детерминацию внешними, социальными, внутриличностными и ситуационными факторами. Нравственный выбор запускается внешним конфликтом или проблемной ситуацией, с которой сталкивается ребенок в реальных взаимодействиях и в процессе ознакомления с социокультурным опытом. Возникшее противоречие между

неоднозначными альтернативами нравственного выбора актуализирует процессы осознания, понимания, оценки противоположных способов действия, что приводит к борьбе мотивов, которая сопровождается эмоциональным переживанием, сомнениями, колебаниями, стыдом и чувством вины. Нравственный выбор – это всегда субъектный выбор на основе смысловой и чувственной ориентировки, самооценки и оценки поступка, ситуации и потребностей субъектов взаимодействия, которая завершается принятием нового решения и выбором морального действия в зависимости от ситуации.

2. Субъектные возможности смысловой ориентации нравственного поступка у старшего дошкольника обусловлены оформлением центральных сфер нравственного развития и возникновением: иерархии побуждений, в которых моральный мотив начинает занимать ведущие позиции; произвольности и саморегуляции нравственного поведения; децентрации и понимания позиции другого; сформированностью базовых нравственных категорий и позитивного отношения к моральным нормам; смысловой оценки и эмоционального предвосхищения последствий своего поведения; сопоставления образов Я на основе критической моральной самооценки, нравственных категорий и норм; эмпатического отношения к сверстнику; навыков сотрудничества и коллективного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций на основе нормы справедливости, помощи и содействия; сложных нравственных чувств, ответственности, чувства долга, сочувствия, отзывчивости и «ответчивости» высоким социокультурным образцам нравственного поведения. Новые возможности сознания и самосознания, самооценки, произвольности, мотивации и социальных эмоций позволяют говорить о развитии нравственного потенциала личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора. Позитивное развитие личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора отражает степень устойчивости нравственных побуждений личности: просоциальной и альтруистической мотивации; стремления к позитивной адекватной самооценке; положительного поддерживающего отношения к сверстнику на основе понимания и принятия нравственных норм справедливости, помощи

и содействия. Процесс развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора связан с ростом субъектных возможностей смысловой ориентировки нравственного выбора в ситуациях моральной дилеммы: к пониманию, принятию нравственных норм и выбору адекватных моральных действий – помощи, взаимопомощи, поддержки, заботы, содействия. Направленность нравственного выбора личности определяет избирательность субъекта в процессе переживания, оценки и отбора побудителей нравственного выбора через стремление к позитивной адекватной самооценке, позитивному поддерживающему отношению к сверстнику на основе сопереживания, стремление к доверительному субъект-субъектному взаимодействию со взрослым.

3. Нравственное развитие детей имеет социальную детерминацию и протекает как процесс освоения социокультурных и социальных, заданных обществом образцов нравственного поведения: этических эталонов, категорий и норм нравственного поступка. Возрастающие возможности осознания, понимания, переживания и принятия нравственных ценностей и норм как основы смысловой ориентировки поступка ребенка ставят вопрос о психолого-педагогических условиях развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в образовательной организации на основе средового подхода.

Ведущей целью нравственного воспитания и развития личности ребенка является формирование нравственно цельной личности, характеризующейся единством нравственного сознания, нравственных чувств, привычек поведения.

4. Влияние семейной микросреды на развитие ребенка как субъекта нравственного выбора – это вопрос качества двунаправленного воздействия родительского фактора: с одной стороны, на становление нравственной сферы личности старшего дошкольника, с другой стороны, на способы морального воспитания, то есть субъектно-личностное развитие ребенка. Ведущим фактором семейного воспитания детской нравственности являются ценностные ориентации на нравственные идеалы и общая моральная атмосфера в семье. Оценка нравственности семей и их воспитанников в исследованиях показывает средние значения.

Ценностный компонент компетентности родителей в нравственном развитии детей имеет средне-высокие значения, эмоциональный и поведенческий – менее развиты. В целом исследователи констатируют недостаточную реализацию воспитательного потенциала семьи в сфере нравственных чувств и отношений, культивирования нравственных ценностей в семье.

Особое значение для нравственного становления ребенка имеет характер детско-родительского взаимодействия, общения родителей с ребенком в процессе нравственного воспитания. Формирование субъектно-ориентированного общения родителей применительно к нравственному развитию детей в эмоционально значимых ситуациях оценки, направленных на регуляцию нравственного поступка в ситуациях морального выбора, позволяет снизить давление и страх порицания у ребенка, актуализировать осознанное и ненасильственное принятие нравственных норм.

5. Основопологающим подходом к организации условий субъектно-нравственного развития является субъектно-деятельностный подход к развитию личности дошкольника. Данный подход ориентирует на организацию системы детских деятельностей как условия для активной субъектной практики морального опыта и развития субъектной активности детей в разных образовательных областях, обогащение и развитие возможностей смысловой ориентировки нравственного выбора на основе социокультурного опыта.

Наиболее эффективным в процессе нравственного развития психолого-педагогическим условием является организация позитивного субъектного опыта детей в процессе: разрешения противоречия между желаниями и нормой в ролевых конфликтах в игре; конфликтного взаимодействия со сверстниками; идентификации с персонажами, переживания и оценки моральных поступков героев художественных текстов и мультфильмов с последующей игрой-драматизацией; эмоционально-нравственного развития средствами искусства, художественной литературы, детской кинопродукции; освоения культурно-исторических традиций; исследовательского опыта и решения проблемных ситуаций и моральных дилемм с нравственным содержанием.

6. Наиболее проработанным вопросом психолого-педагогических условий нравственного развития детей является вопрос воспитательной и психолого-педагогической компетентности педагогов в нравственном развитии старших дошкольников в единстве когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов. В меньшей степени представлен коммуникативный и технологический аспект психолого-педагогической компетентности педагогов в нравственном развитии старших дошкольников, связанный с владением педагогом методами и технологиями позитивной субъектно-ориентированной коммуникации и развития когнитивных возможностей в процессе нравственного развития детей.

Определение системы психолого-педагогических условий субъектно-нравственного развития через создание целостной локальной образовательной среды в образовательных учреждениях, способствующей развитию личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, требует изучения специфики нравственного развития старшего дошкольника в условиях типичной образовательной среды.

## **Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

### **2.1. Программа изучения развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в условиях образовательной среды дошкольной организации**

Целью констатирующего эксперимента явилось эмпирическое изучение особенностей развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в типичных условиях образовательной среды дошкольной организации.

Ставились задачи:

1) изучить реальную мотивацию нравственного выбора; нравственное сознание; самосознание; нравственные чувства; поведение старшего дошкольника в ситуации нравственного выбора;

2) исследовать взаимосвязь основных личностных сфер и типа направленности нравственного выбора в экспериментальной ситуации, разработать показатели и критерии уровней развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора;

3) изучить характеристики родительского взаимодействия, способы обоснования, поощрения и порицания нравственного поступка в зависимости от уровня развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора;

4) изучить психолого-педагогическую компетентность воспитателей дошкольных образовательных организаций в аспекте нравственного развития дошкольников.

Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций г. Нижнего Новгорода (МАДОУ № 390, МБДОУ № 321, МАДОУ № 322, МБДОУ № 100, МБДОУ № 417).

В исследовании приняли участие 162 ребенка старшего дошкольного возраста 6–7 лет, посещающих дошкольные образовательные организации г. Нижнего Новгорода. Среди испытуемых 82 (50,61 %) мальчика 6–7 лет, 80 (49,38 %) девочек 6–7 лет. Родительская выборка составила 162 родителя, возрастной диапазон – от 26 до 45 лет, преимущественно матери (93 %). Выборка педагогов – воспитателей дошкольных образовательных организаций составила 105 человек женского пола в возрастном диапазоне от 21 года до 59 лет. Использовались следующие методики (таблица 1).

Таблица 1 – Методики эмпирического исследования развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в констатирующем эксперименте

Центральные сферы субъектно-нравственного развития личности	Измеряемые характеристики субъектно-нравственного развития	Методики
1	2	3
1. Нравственная мотивация	Мотивация нравственного выбора как тип направленности нравственного выбора в экспериментальной ситуации	Эксперимент на определение мотивации нравственного поступка Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой
2. Нравственное сознание	Осознанность нравственного поведения: знание и понимание нравственных категорий, а также представления о нормах справедливости, помощи и заботы в воображаемой ситуации нравственного выбора	Беседа – модификация проективного интервью «Волшебный мир» Л. Д. Столяренко
3. Нравственное самосознание	Самооценка нравственных качеств: адекватность самооценки, частные самооценки нравственных качеств	Методики «Лесенка» Дембо – Рубинштейн в модификации В. Г. Щур
4. Нравственные чувства	Тип эмоционального отношения к сверстнику	Методика определения эмоционального отношения (модификация Н. П. Щербо). Эксперимент на определение мотивации нравственного поступка Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой

Продолжение таблицы 1

1	2	3
5. Уровни субъектно-нравственного развития ребенка	Показатели: – мотивация; – осознанность; – тип эмоционального отношения к сверстнику; – адекватность самооценки; – адекватность нравственных действий; – устойчивость к давлению взрослого в ситуации нравственного выбора	Критериально-ориентированная методика определения уровней субъектно-нравственного развития (О. В. Суворова, А. А. Шалина)
6. Характеристики родительского взаимодействия	Способы взаимодействия родителей с ребенком	Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР) И. И. Марковской
7. Речевые способы взаимодействия родителей в процессе нравственного воспитания	Когнитивно-речевые и эмоционально-речевые способы поощрения и порицания нравственного поступка, обоснования необходимости нравственного поведения ребенка родителями	Анкета направленности детско-родительского взаимодействия в процессе нравственного воспитания ребенка (О. В. Суворова, А. А. Шалина)
8. Психолого-педагогическая компетентность воспитателя	Психолого-педагогические знания по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольника как субъекта нравственного выбора, а также условий нравственного становления личности ребенка и взрослого (когнитивный компонент); – владение методами субъектно-ориентированного общения в процессе взаимодействия с детьми (коммуникативный компонент); – владение технологиями практической работы с родителями по осознанию и рефлексии способов взаимодействия с детьми, методов оценки, поощрения и порицания детей в нравственном развитии; владение технологиями решения морально-нравственных нравственных дилемм с детьми; методами организации сотрудничества и решения конфликтов в детской группе (технологический компонент)	Анкета «Психолого-педагогическая компетентность воспитателя в нравственном развитии старшего дошкольника» (О. В. Суворова, А. А. Шалина)

## **2.2. Анализ развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в условиях образовательной среды дошкольной организации**

Реализация задач констатирующего эксперимента была связана с эмпирическим обоснованием показателей и критериев развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора и определения уровней субъектно-нравственного развития детей для выявления характеристик влияния родительского взаимодействия на субъектно-нравственное развитие детей.

Для получения интегрального показателя субъектно-нравственного развития детей, а именно для качественной характеристики уровней развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, нами исследовались: реальная мотивация нравственного выбора (тип направленности нравственного выбора в экспериментальной ситуации); нравственное сознание (знание и понимание нравственных категорий, а также представления о нормах справедливости, помощи и заботы в воображаемой ситуации нравственного выбора); самосознание (частные нравственные самооценки, адекватность общей самооценки); нравственные чувства (эмоциональное отношение к сверстнику); поведение как выбор моральных действий в реальной ситуации нравственного конфликта по отношению к сверстнику и взрослому.

Анализировалась взаимосвязь центральных личностных сфер и типа направленности нравственного выбора в экспериментальной ситуации, с тем чтобы разработать показатели и критерии уровней развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

Кроме оценки уровней развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, мы изучали показатели микросреды детского развития: характеристики родительского взаимодействия и психолого-педагогическую компетентность воспитателя в нравственном развитии старшего дошкольника.

*Исследование нравственной мотивации*

В первую очередь нами было проведено исследование мотивации нравственного выбора в ситуации эксперимента на определение мотивации нравственного поступка Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой. В процессе трех серий указанного эксперимента, по оценкам авторов, выявляются типы направленности нравственного развития как стабильности проявления мотивационной направленности нравственного выбора в разных сериях. Мы обозначаем проявления мотивации в экспериментальных ситуациях нравственного выбора как тип направленности нравственного выбора. Авторы выделяли три типа нравственной направленности мотивации нравственного поступка: дети знающие, но не соблюдающие нравственные нормы, эгоцентрически ориентированные; дети с альтруистической направленностью развития (делятся конфетами без колебаний, сочувствуют); дети с внешней мотивацией нравственного поступка (внешняя выраженность борьбы мотивов, колебания), связанная со стремлением «угодить» взрослому.

В процессе эксперимента мы наблюдали и выделяли пять типов направленности нравственного выбора: эгоцентрическую (направленность на себя, игнорирование потребностей другого, а также норм справедливости и помощи «Я это заслужил. Это мои конфеты. Это мне»); альтруистическую (мотивация сочувствия и содействия другому «Мне жалко», «Он расстроен», «Я поделюсь!»); контролируемую (стремление избежать давления, наказания, страх отвержения и наказания взрослым «Ну хорошо, я поделюсь», «Ну ладно, я не поделюсь!»); просоциальную (стремление к позитивному образу Я / «Я хороший», «Я все же поделюсь, потому что он расстроится!»); прагматическую (мотивация своей выгодой «Давай сначала ты мне помоги, а потом я тебе, потом поменяемся», «Если я поделюсь, ты потом со мной поделишься?»).

Распределение типов направленности нравственного выбора в эксперименте по Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение типов реальной направленности нравственного выбора личности старшего дошкольника (эксперимент на определение мотивации нравственного поступка Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой)

Типы направленности нравственного поведения	Общее		Мальчики		Девочки	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Эгоцентрическая	22	13,58	10	12,20	11	13,41
Альтруистическая	28	17,28	13	15,85	11	13,41
Контролируемая	26	16,04	11	13,42	13	16,25
Просоциальная	62	38,27	34	41,46	33	41,25
Прагматическая	24	14,82	14	17,07	12	15,68
Итого	162	100,0	82	100	80	100

Из таблицы 2 следует, что больше трети детей старшего дошкольного возраста (38,27 %) демонстрируют просоциальную направленность, выражая стремление к поддержанию позитивного образа Я. Это стремление не столько к одобрению, сколько к высокой самооценке и поддержанию положительного социального образа как доминирование ранее сложившейся системы «Я хороший» (по Л. И. Божович) как системы ожидания положительной оценки взрослого и поддержания позитивного образа Я – «Я хороший». Это уже сложившийся образ позитивного Я, который мотивирует нравственный выбор без колебаний и выраженной борьбы мотивов. В отличие от альтруистов дети с просоциальной направленностью осознают и понимают нравственные категории и нормы справедливости и помощи как «важные правила, нужные людям, чтобы никого не обижать».

Второе место по распространенности занимают альтруистическая (17,28 %) и контролируемая (16,04 %) направленность. Дети с альтруистической мотивацией в реальной ситуации во всех сериях эксперимента делились призами и помогали сверстникам без моральных колебаний и соблюдали нормы справедливости и заботы / помощи и содействия без колебаний, реактивно, кивая и смотря с сочувствием на ребенка, которому не досталось конфеты. Часто, утешая детей, они отдавали и свои конфеты. Хотя в ответ на давление взрослого чаще всего соглашались с ним, однако без страха и сомнения.

Поведение детей с контролируемой направленностью отличалось не столько социальной желательностью поведения, сколько настороженностью и страхом по отношению к реакции взрослого. Характерными признаками поведения детей с контролируемой направленностью являлась социальная желательность поведения, настороженность и страх по отношению к реакции взрослого, от которых зависел выбор морального действия (помогать или не помогать сверстнику). Возможно, что данная категория детей чаще сталкивалась со строгостью значимых взрослых, что мы сможем проверить чуть ниже.

Статистически значимых различий в процентных распределениях типов направленности нравственного выбора между мальчиками и девочками по Хи-квадрат критерию выявлено не было ( $p > 0,05$ ).

Далее мы изучали особенности центральных сфер личности старшего дошкольника с разным типом нравственной направленности: нравственного сознания и самосознания, а также эмоционального отношения к сверстнику.

#### *Исследование нравственного сознания*

Исследование нравственного сознания оценивалось по показателям знания и понимания нравственных понятий и норм в нравственном поведении. Изучались знание и понимание нравственных категорий, а также представления о нормах справедливости, помощи и заботы в воображаемой ситуации нравственного выбора. Использовалась беседа о воображаемой ситуации нравственного выбора на основе модификации проективного интервью «Волшебный мир» Л. Д. Столяренко. Для оценки обозначенных показателей применялись базовые категории, выделенные Н. В. Мельниковой: щедрый – жадный; можно (послушный) – нельзя (непослушный); добрый – злой; правдивый – лживый; вежливый – грубый; отзывчивый – черствый; хороший – плохой; терпимый (сдержанный) – нетерпимый (вспыльчивый); милосердный – жестокий; сострадательный – равнодушный.

Уровни осознанности нравственного поведения у старшего дошкольника представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни знания и понимания нравственных категорий и норм поведения у старшего дошкольника (беседа о воображаемой ситуации нравственного выбора – модификация проективного интервью «Волшебный мир» Л. Д. Столяренко)

Уровни знания и понимания поведения	Знание базовых нравственных категорий		Понимание базовых нравственных категорий		Представления о нормах справедливости, помощи и заботы		Общие уровни	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	112	69,14	19	11,73	22	13,58	32	19,75
Средний	35	21,60	98	60,49	90	55,55	88	54,32
Низкий	15	9,16	45	27,78	50	30,87	42	25,93
Итого	162	100	162	100	162	100	162	100

Как следует из таблицы 3, беседа о воображаемой ситуации нравственного выбора на основе модификации проективного интервью «Волшебный мир» Л. Д. Столяренко позволила выявить следующие уровни осознанности нравственного поведения у старшего дошкольника.

В целом у детей преобладает средний уровень знания и понимания нравственных категорий и норм поведения в ситуациях моральных дилемм. При этом владеют нравственными категориями подавляющее число испытуемых (69,14 %).

Понимают и объясняют значение данных категорий для поступка, используя описание конкретных ситуаций, в основном на среднем уровне 60,49 % детей.

Представлениями о нормах справедливости, помощи и заботы больше половины старших дошкольников владеют на среднем уровне (55,55 %) и около трети – на низком (30,87 %). Воображаемая ситуация направлена на разрешение нравственных дилемм, требующих справедливого решения и, возможно, помощи и заботы, а также оказания помощи нуждающимся сделать хорошее в роли волшебника для тех, кто нуждается, прежде, чем для себя. Как оказалось, даже в воображаемой ситуации в роли волшебника некоторым детям трудно делиться и распределять призы, не учитывая своих интересов (даже исполняя эту роль).

Уровни знания и понимания нравственных категорий и норм поведения в воображаемой ситуации нравственного выбора в зависимости от типа направленности нравственного выбора представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Уровни знания и понимания нравственных категорий и норм поведения в зависимости от типа направленности нравственного выбора

Уровни знания и понимания	Эгоцентрическая		Альтруистическая		Контролируемая		Просоциальная		Прагматическая		$\chi^2$ р
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	
Высокий	–	0,00	8	28,57	–	0,00	18	29,03	6	25,00	33,720***
Средний	14	63,64	14	50,00	16	61,54	33	53,22	11	45,83	17,591**
Низкий	8	36,36	6	21,43	10	38,46	11	17,75	7	29,17	2,040
Итого	22	100	28	100	26	100	62	100	24	100	

Из таблицы 4 следует, что уровни знания и понимания нравственных категорий и норм поведения в воображаемой ситуации в зависимости от типа направленности нравственного выбора в основном обнаруживают статистически значимые различия по Хи-квадрат критерию на уровне статистической значимости ( $p < 0,05$ ). При этом наибольшее отличие в процентных распределениях по уровням осознанности нравственного поведения обнаруживают дети с эгоцентрическим и контролируемым типом направленности нравственного выбора, высокий уровень осознанности не обнаружил ни один ребенок.

В целом средний уровень знания и понимания нравственных категорий и норм поведения является преобладающим для более чем половины детей старшего дошкольного возраста, в то время как дети с альтруистическим, просоциальным и прагматическим типами направленности нравственного поведения в ситуации дилеммы имеют высокий процент относительно нормы по высокому уровню знания и понимания нравственных категорий и норм поведения (более четверти детей).

#### *Исследование эмоционального отношения к сверстнику*

Эмоциональное отношение к сверстнику является важнейшим предиктором нравственной мотивации дошкольника (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова,

2001). Для исследования эмоционального отношения к сверстнику применялась методика определения эмоционального отношения в модификации Н. П. Щербо.

Исследование эмоционального отношения к сверстнику в зависимости от типа направленности нравственного выбора представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Эмоциональное отношение к сверстнику (методика определения эмоционального отношения в модификации Н. П. Щербо)

Типы эмоционального отношения к сверстнику	Чел.	%
Позитивное	108	66,66
Неопределенное	22	13,58
Амбивалентное	15	9,26
Индифферентное	11	6,79
Негативное	6	3,71
Итого	162	100

Как следует из таблицы 5, позитивное отношение к сверстнику является преобладающим в выборке старших дошкольников, что соответствует большинству исследований нравственного развития. На основе верифицированных исследований подтверждается значимость отношения к сверстнику наряду с самооценкой и самосознанием как предиктора нравственной мотивации и, соответственно, нравственного выбора детей в ситуациях моральных дилемм и ситуаций.

В целом эмоциональное отношение к сверстнику у старших дошкольников позитивное. Оно связано с возникновением отношения к сверстнику как к личности и сменой конкурентного отношения в среднем дошкольном детстве на эмпатию в старшем дошкольном детстве. Старшие дошкольники чаще сочувствуют сверстнику, оказывают помощь, содействие и защиту (Е. О. Смирнова) [169].

Взаимосвязь типа направленности нравственного выбора и эмоционального отношения к сверстнику также для нас важна в плане определения показателей и критериев развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в рамках данного исследования.

Типы направленности нравственного выбора и эмоциональное отношение к сверстнику на основе методики Н. П. Щербо представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Тип направленности нравственного выбора и эмоциональное отношение к сверстнику (методика определения эмоционального отношения в модификации Н. П. Щербо)

Типы эмоционального отношения	Типы направленности нравственного выбора										$\chi^2$ р
	Эгоцентрическая		Альтруистическая		Контролируемая		Просоциальная		Прагматическая		
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	
Позитивное	9	40,91	20	71,43	15	57,69	49	79,05	15	62,50	26,224***
Неопределенное	5	22,72	4	14,29	4	15,39	5	8,06	4	16,67	3,227
Амбивалентное	4	18,19	3	10,71	3	11,54	3	4,84	2	8,33	2,665
Индифферентное	2	9,09	1	3,57	2	7,69	4	6,44	2	8,33	1,181
Негативное	2	9,09	0	0,00	2	7,69	1	1,61	1	4,17	2,332
Итого	22	100	28	100	26	100	62	100	24	100	

Из таблицы 6 следует, что типы эмоционального отношения к сверстнику у старших дошкольников находятся в зависимости от направленности нравственного выбора. Наибольший процент детей с позитивным отношением к сверстнику наблюдается среди детей с альтруистической (71,43 %) и просоциальной направленностью (79,05 %). Чуть меньше, около двух третей (62,50 %), у детей с прагматической и контролируемой (57,69 %) направленностью. Меньше всего позитивное эмоциональное отношение к сверстнику характерно для старших дошкольников с эгоцентрической мотивацией (40,91 %). У них также более из всех групп выражены неопределенное (22,72 %) и амбивалентное / конфликтное отношение к сверстнику (18,19 %). Различия в процентном распределении типов направленности нравственного выбора для детей с позитивным отношением к сверстнику статистически значимы на высоком уровне ( $p < 0,001$ ).

*Исследование взаимосвязей типа направленности нравственного выбора с дифференциальной самооценкой нравственных качеств и эмоциональным отношением к сверстнику*

Исследование взаимосвязей самооценки и эмоционального отношения к сверстнику для разных типов направленности нравственного выбора представлено в таблице 7. Использовалась методика «Лесенка» Дембо – Рубинштейн в модификации В. Г. Щур. В оценке качеств использовались как нравственные качества, так и качества личности, которые значимы для старшего дошкольника в оценке себя и других детей.

Таблица 7 – Значимые взаимосвязи частных нравственных самооценок и эмоционального отношения к сверстнику для разных типов направленности нравственного выбора

Самооценка личностных качеств	Типы направленности нравственного выбора				
	Эгоцентрическая	Альтруистическая	Контролируемая	Просоциальная	Прагматическая
Слабый – выносливый	–	–	–	–	–
Некрасивый – красивый	–	–	–	–	0,479* p = 0,038
Больной – здоровый	0,535** p = 0,010	–	–	–	–
Злой – добрый	–	–	–	–	–
Лживый – правдивый	–	–	–	–	0,748** p = 0,007
Ленивый – трудолюбивый	–	–	0,541* p = 0,029	–	–
Глупый – умный	0,564* p = 0,031	–	–	–	–
Невнимательный – внимательный	–	–	0,795** p = 0,002	0,426* p = 0,019	–
Нелюбимый – любимый	–	–	–	–	–
Грустный – веселый	–	–	0,762** p = 0,004	–	–
Грубый – вежливый	–	0,411* p = 0,045	–	–	–
Вспыльчивый – сдержанный	–	–	0,624* 0,01	–	0,467* p = 0,045
Жадный – щедрый	0,565* p = 0,040	–	0,791** p = 0,002	–	–
Плохой – хороший	–	0,581* p = 0,029	–	0,395* p = 0,041	–
Непоследовательный – последовательный	–	–	–	–	–
Черствый – отзывчивый	–	0,502* p = 0,041	–	–	–

Из таблицы 7 мы видим, что наиболее значимые взаимосвязи самооценки и эмоционального отношения к сверстнику для детей с эгоцентрической направленностью нравственного выбора связаны с категориями «больной – здоровый» (0,535\*\*,  $p = 0,010$ ); «глупый – умный» (0,564\*,  $p = 0,031$ ); «жадный – щедрый» (0,565\*,  $p = 0,040$ ), то есть только одна нравственная категория значима для повышения позитивного отношения к сверстнику с ростом собственной самооценки – это категория «жадность – щедрость», что очевидно важно для ориентировки и избирательности эгоцентрика в отношениях с другими детьми. Значит, высокая самооценка ассоциирована со щедростью по отношению к сверстнику, и, наоборот, положительное отношение к сверстнику связано с оценкой себя как щедрого человека.

Для детей с альтруистической направленностью рост позитивного эмоционального отношения к сверстнику связан со статистически значимым ростом самооценки по нравственным категориям «грубый – вежливый» (0,411\*,  $p = 0,045$ ); «плохой – хороший» (0,581\*,  $p = 0,029$ ); «черствый – отзывчивый» (0,502\*,  $p = 0,041$ ). Значит, самоотношение и отношение к сверстнику у альтруистов взаимосвязано и строится на нравственной оценке, то есть на моральных категориях отзывчивости, вежливости, хорошего, позитивного себя.

Более широкий диапазон взаимосвязей самооценки нравственных качеств и эмоционального отношения к сверстнику наблюдается по типу детей с контролируемой нравственной направленностью, что подтверждает контролируемый взрослым характер поведения. Для детей с контролируемой направленностью рост позитивного эмоционального отношения к сверстнику связан со статистически значимым ростом самооценки по категориям: «ленивый – трудолюбивый» (0,541\*,  $p = 0,029$ ); «невнимательный – внимательный» (0,795\*\*,  $p = 0,002$ ); «грустный – веселый» (0,762\*\*,  $p = 0,004$ ); «вспыльчивый – сдержанный» (0,624\*,  $p = 0,01$ ); «жадный – щедрый» (0,791\*\*,  $p = 0,002$ ). Эти категории требуют определенной нравственной активности по отношению к сверстнику. Очевидно, что данные категории прежде всего используют родители для оценки поведения детей, и поэтому для детей данной категории они стали «эталонном» самооценки и «рамкой» оценки себя в отношении к другому.

Для детей с просоциальной направленностью, с позитивным глобальным самоотношением и стремлением к позитивному образу Я характерны скупые взаимосвязи в самооценке и отношении к другому. Наиболее значимые связи: «невнимательный – внимательный» (0,426\*,  $p = 0,019$ ); «плохой – хороший» (0,395\*,  $p = 0,041$ ). Следовательно, ориентировка в отношениях к самооценке и оценке другого, с одной стороны, наиболее простая и лаконичная, а с другой – наиболее существенная – Я-хороший по отношению к позитивному другому.

Наиболее значимые ориентировки для прагматиков – это категории: «некрасивый – красивый» (0,479\*,  $p = 0,038$ ); «лживый – правдивый» (0,748\*\*,  $p = 0,007$ ); «вспыльчивый – сдержанный» (0,467\*,  $p = 0,045$ ). Как и в случае с эгоцентриками – только одна категория, отражающая связь самооценки и отношения к сверстнику – нравственная («лживый – правдивый»).

Очевидно, что для прагматика в самооценке и для формирования положительного эмоционального отношения к другому важны именно эти качества, и прежде всего возможность быть человеком, которому можно доверять, договариваться и ожидать, что он будет «держат слово».

#### *Нравственное самосознание и тип направленности*

Далее для нас важно было выяснить взаимосвязь общей самооценки и частных нравственных самооценок для разных типов направленности нравственного выбора, чтобы оценить роль адекватности самооценки в позитивной мотивации нравственного поведения. Уровни общей самооценки и тип направленности нравственного выбора старшего дошкольника представлены в таблицах 8, 9.

Таблица 8 – Уровни общей нравственной самооценки старшего дошкольника, %

Уровни общей самооценки	Чел.	%
Неадекватно завышенная	18	11,11
Завышенная	53	32,71
Адекватная	80	49,38
Заниженная	11	6,8
Итого:	162	100

По данным, приведенным в таблице 8, мы видим подтверждение закономерностей развития самооценки старшего дошкольника: для него типично медианное разделение выборки на адекватную и завышенную самооценку.

Таблица 9 – Уровни общей нравственной самооценки и типы направленности нравственного выбора старшего дошкольника, %

Уровни общей самооценки	Типы направленности нравственного выбора										$\chi^2$ р
	Эгоцентрическая		Альтруистическая		Контролируемая		Просоциальная		Прагматическая		
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	
Неадекватно завышенная	9	40,91	–	0,00	4	15,38	–	0,00	5	20,83	15,876**
Завышенная	7	31,82	8	28,57	9	34,62	22	35,48	7	29,17	2,584
Адекватная	6	27,27	16	57,14	10	38,46	36	58,06	12	50,00	18,500***
Заниженная	–	0,00	4	14,29	3	11,54	4	6,46	–	0,00	5,636
Итого:	22	100	28	100	26	100	62	100	24	100	

По таблице 9 мы видим, что наибольший процент адекватной самооценки наблюдается в выборках с просоциальным (58,06) и альтруистическим (57,14) типом направленности нравственного выбора у детей. Также для данных типов направленности характерно то, что более трети детей имеют завышенную самооценку и среди них не встречаются дети, имеющие неадекватно завышенную самооценку.

Половина прагматиков (50,00 %) имеет адекватную самооценку, в то же время у трети из них – завышенная самооценка (29,17 %), но в отличие от детей с просоциальным и альтруистическим типом направленности нравственного выбора, одна пятая из них имеют неадекватно завышенную самооценку (20,83 %).

Эгоцентрики опережают всех по проценту детей с завышенной самооценкой (40,91 %), среди них также не встречаются дети с заниженной самооценкой.

Контролируемые имеют самый высокий диапазон общей самооценки – от заниженной до неадекватно завышенной. Более трети из них имеют адекватную (38,46 %) и завышенную (34,62 %) самооценку, поэтому большинство из них также попадает в возрастные нормативы развития самооценки.

Различия в процентных распределениях типов направленности нравственного выбора детей с разными уровнями общей нравственной самооценки старших дошкольников статистически значимыми по Хи-квадрат критерию ( $p < 0,01$ ), за исключением соответствующего распределения у детей с заниженной самооценкой.

Затем мы рассматривали различия в частных самооценках нравственных качеств в зависимости от типа направленности нравственного выбора старшего дошкольника, используя Н-критерий Краскела – Уоллеса (таблица 10).

Таблица 10 – Различия в самооценке нравственных качеств в зависимости от типа направленности нравственного выбора старшего дошкольника (Н-критерий Краскела – Уоллеса)

Социально-нравственные качества личности	Типы направленности нравственного выбора					Статистическая значимость различий: Н-критерий
	Эгоцентрическая	Альтруистическая	Контролируемая	Просоциальная	Прагматическая	
	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$	$M \pm \sigma$	
Слабый – выносливый	4,00±2,04	4,00±1,83	5,00±1,53	4,43±1,77	4,25±2,05	4,715 $p = 0,318$
Некрасивый – красивый	4,90±1,44	5,20±1,06	5,16±1,48	5,33±1,09	5,08±0,90	3,371 $P = 0,498$
Больной – здоровый	5,27±1,55	5,07±1,43	5,25±0,96	4,76±1,65	4,83±1,58	3,039 $p = 0,551$
Злой – добрый	5,27±1,19	5,35±0,84	4,66±1,76	5,33±1,15	5,58±0,51	3,127 $p = 0,537$
Лживый – правдивый	4,54±1,47	5,00±1,03	5,16±1,58	5,43±0,86	4,66±0,478	13,532** $p = 0,009$
Ленивый – трудолюбивый	5,00±1,51	5,36±0,75	4,50±1,94	5,27±1,24	5,41±0,66	1,731 $P = 0,785$
Глупый – умный	4,72±1,74	5,21±1,05	5,58±0,60	5,30±1,12	5,33±0,98	6,282 $P = 0,179$
Невнимательный – внимательный	5,00±1,48	5,14±1,02	5,58±0,79	5,57±0,93	5,25±1,48	7,122 $P = 0,130$
Нелюбимый – любимый	5,00±1,18	5,07±1,20	4,50±1,98	5,43±1,07	5,16±1,40	8,322* $p = 0,050$
Грустный – веселый	5,27±1,00	5,35±0,76	4,91±1,93	4,90±1,49	5,08±1,50	0,866 $p = 0,929$
Грубый – вежливый	5,36±1,03	5,35±0,93	4,75±1,86	5,37±1,15	5,41±0,67	2,615 $P = ,624$
Вспыльчивый – сдержанный	5,45±1,50	5,07±1,21	5,41±1,90	5,40±1,13	5,16±1,19	12,288* $P = 0,015$
Жадный – щедрый	5,09±1,22	5,22±0,80	5,12±0,64	5,47±0,94	5,25±1,42	7,908* $P = 0,055$
Плохой – хороший	5,64±0,60	5,57±0,62	5,50±1,00	5,30±0,49	5,75±0,72	5,630 $P = 0,229$
Непоследовательный – последовательный	5,00±1,48	5,35±0,74	5,58±0,67	5,43±1,04	5,50±0,67	3,892 $p = 0,421$
Черствый – отзывчивый	5,55±0,69	5,43±0,76	5,50±1,17	5,57±0,64	5,67±0,65	2,595 $p = 0,628$

По данным таблицы 10 можно увидеть статистически значимые различия в количественных показателях частных самооценок на очень высоком уровне значимости детей с разным типом направленности нравственного выбора. Они наблюдаются по следующим категориям самооценки: «лживый – правдивый» (13,532\*\*,  $p = 0,009$ ); «нелюбимый – любимый» (8,322\*,  $p = 0,050$ ); «вспыльчивый – сдержанный» (12,288\*,  $p = 0,015$ ); «жадный – щедрый» (7,908\*,  $p = 0,055$ ).

Самыми правдивыми считают себя дети с просоциальной мотивацией ( $M = 5,43$ ); за ними идут контролируемые дети ( $M = 5,16$ ) и альтруисты ( $M = 5,00$ ). Более низкую и близкую к адекватной самооценку имеют эгоцентрики ( $M = 4,54$ ) и прагматики ( $M = 4,66$ ).

Существенные различия между детьми с разным типом направленности нравственного выбора наблюдаются по шкале «нелюбимый – любимый». Самыми любимыми чувствуют и оценивают себя дети с просоциальным типом направленности ( $M = 5,43$ ), прагматическим ( $M = 5,16$ ) и альтруистическим ( $M = 5,07$ ).

Самооценка по шкале «вспыльчивый – сдержанный» дает косвенную внутреннюю оценку ребенком собственных регуляторных механизмов нравственного выбора. И здесь мы наблюдаем следующих лидеров: дети с просоциальным типом направленности ( $M = 5,40$ ); контролируемым ( $M = 5,41$ ) и эгоцентрическим ( $M = 5,45$ ).

Наконец, самыми щедрыми считают себя дети с просоциальным типом направленности ( $M = 5,47$ ), отстают даже альтруисты (5,22) и прагматики (5,25).

*Показатели и критерии развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора*

На основе экспериментальных результатов оценки развития центральных личностных сфер нравственного развития (прежде всего на основе данных эксперимента Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой) мы выделили три группы детей с разными уровнями развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора. Показатели, позволившие отнести старших дошкольников к тому или иному уровню развития личности как субъекта нравственного выбора: мотивация (тип нравственной направленности); осознанность (знание, понимание

нравственных категорий, а также представления о нормах справедливости, помощи и заботы в воображаемой ситуации нравственного выбора); тип эмоционального отношения к сверстнику (позитивное, неопределенное, амбивалентное, индифферентное, негативное); самооценка (неадекватно завышенная, завышенная, адекватная, заниженная); чувствительность (податливость и устойчивость) к давлению взрослого в ситуации нравственного выбора (помогающее поведение в ситуации неуспешности сверстника по оценкам взрослого, например, просит взрослого оставить конфету проигравшему в мозаику); выбор морального действия в условиях давления взрослого.

Дадим качественную характеристику уровней на основе обозначенных показателей и критериев.

Низкий уровень (25,93 %) – дети демонстрируют эгоцентрический и прагматический тип направленности нравственного выбора; знание и прагматическое понимание базовых нравственных категорий; присутствует амбивалентное эмоциональное отношение к сверстнику; нравственные чувства неразвиты; тенденция завышенной и неадекватно завышенной самооценки; в ситуациях давления взрослого настаивают на своем интересе, нравственные нормы для обоснования поведения чаще не используют; не проявляют устойчивую ориентировку на моральную норму и выбор адекватных моральных действий в реальном поведении; в ситуации давления взрослого чаще настаивают на своем интересе, игнорируя сверстника; моральные действия неустойчивы и часто неадекватны.

Средний уровень (41,97 %) – дети демонстрируют контролируемый и просоциальный тип направленности нравственного выбора; знание и объектное понимание базовых нравственных категорий; как правило, позитивное, поддерживающее отношение к сверстнику; присутствует некоторая противоречивость нравственных чувств; доминируют позитивная адекватная и завышенная самооценка; в ситуации давления взрослого позицию сверстника часто не отстаивают, ориентировка на моральную норму меняется; моральные действия не всегда адекватны.

Высокий уровень (32,10 %) дети демонстрируют альтруистический и просоциальный тип направленности нравственного выбора; знание и понимание базовых нравственных категорий; переживают нравственные чувства, позитивное и поддерживающее отношение к сверстнику; самооценка позитивная, адекватная и завышенная; в ситуации давления взрослого, как правило, поддерживают сверстника на основе нравственных норм; моральные действия адекватны.

Распределение уровней развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора представлено в таблице 11.

Таблица 11 – Распределение уровней развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора по результатам эксперимента, %

Уровни развития личности	Чел.	%
Высокий уровень (субъектно-нравственное развитие личности)	52	32,10
Средний уровень (нравственно зависимое развитие личности)	68	41,97
Низкий уровень (нравственно неустойчивое развитие личности)	42	25,93
Итого	162	100

Из таблицы 11 следует, что наибольшую часть детей составляют дети со средним уровнем развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора – нравственно зависимые (41,97 %); высокий уровень развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора продемонстрировали 32,10 % детей; дети с нравственно неустойчивым развитием – дети с низким уровнем развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора составили 25,93 %.

Исследование основных личностных сфер старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора показывает, что в основе субъектно-нравственной позиции ребенка лежит направленность выбора и поведения в сложной и неоднозначной моральной ситуации, взаимосвязанная с отношением к сверстнику, самооценкой и осознанностью. Программа развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора должна учитывать и строиться на выявленных закономерностях детского роста.

Уровни субъектно-нравственного развития и типы направленности нравственного выбора старшего дошкольника по результатам наблюдения за взаимодействием в игре и совместной деятельности детей на основе методики эксперимента на определение мотивации нравственного поступка Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Уровни развития личности как субъекта нравственного выбора и типы направленности нравственного выбора у старшего дошкольника

Тип направленности нравственного выбора	Чел./ %	Уровни нравственного развития			Итого	$\chi^2$ , р
		низкий	средний	высокий		
Эгоцентрическая направленность	чел.	10	12	0,00	22	4,024
	%	45,45	54,55	0,00	100,0	
Альтруистическая направленность	чел.	–	8	20	28	12,492**
	%	0,00	28,57	71,42	100,0	
Контролируемая направленность	чел.	7	19	–	26	12,874**
	%	26,92	73,08	0,00	100,0	
Просоциальная направленность	чел.	11	23	28	62	8,401*
	%	17,74	37,09	45,17	100,0	
Прагматическая направленность	чел.	14	6	4	24	7,001*
	%	58,33	25,00	16,67	100,0	
Итого	чел.	42	68	52	162	7,001*
	%	25,93	41,97	32,10	100,0	

Изучение уровней субъектно-нравственного развития личности старших дошкольников в зависимости от типа направленности нравственного выбора, представленное в таблице 12, показало высокую точность оценки уровней по заданным показателям и критериям.

Статистическая значимость различий наблюдается по всем видам направленности, кроме прагматической и эгоцентрической. Отметим, что эгоцентрический тип направленности нравственного выбора не наблюдается у детей с высоким уровнем развития личности как субъекта нравственного выбора, дети со средним и низким уровнем не различаются статистически значимо по частоте встречаемости эгоцентрической направленности. У детей с низким уровнем нравственного развития личности, соответственно, не встречается альтруистическая направленность поступка, в то же время она статистически значимо чаще встречается у детей с высоким уровнем развития

( $p < 0,01$ ). Для детей со средним уровнем развития наиболее характерны просоциальная и контролируемая направленность ( $p < 0,01$ ). Просоциальная направленность типична для детей с высоким и средним уровнями развития ( $p < 0,01$ ). По прагматической направленности наблюдается тенденция превалирования у детей с низким уровнем развития, но статистических различий по прагматической направленности для детей с разным уровнем развития не выявлено ( $p > 0,05$ ).

Далее мы исследовали зависимость субъектно-нравственного развития личности старшего дошкольника в зависимости от средовых показателей, и прежде всего от родительского взаимодействия с ребенком.

#### *Родительское взаимодействие и нравственное развитие старшего дошкольника*

В таблице 13 представлены результаты исследования родительского взаимодействия со старшими дошкольниками с разным уровнем субъектно-нравственного развития. Использовался опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР) И. И. Марковской.

Таблица 13, иллюстрирующая взаимосвязи между стилем родительского взаимодействия и уровнями субъектно-нравственного развития ребенка по Н-критерию Краскелла – Уоллеса, показывает, что характеристики родительского взаимодействия с детьми с субъектно-нравственным развитием личности старшего дошкольника имеют существенно более высокие показатели эмоциональной близости и принятия, сотрудничества и удовлетворенности взаимодействием с собственными детьми.

Наименьшие значения по данным показателям имеют родители старших дошкольников с нравственно неустойчивым развитием личности. Различия по данным показателям статистически значимы. Взаимодействие в семье старшего дошкольника с просоциальным типом направленности нравственного выбора протекает на более благоприятном эмоциональном фоне: на уровне тенденции это взаимодействие более мягкое, менее строгое, более принимающее и удовлетворенное. В то же время отмечается статистически значимая повышенная тревожность

родителей за этих детей. Мы полагаем, что активность, правдивость и соучастие, стремление помогать сверстнику, отстаивать его перед взрослым как арбитром вызывает у родителей естественное беспокойство.

Таблица 13 – Взаимосвязь между стилем родительского взаимодействия и уровнями развития личности как субъекта нравственного выбора по Н-критерию Краскелла – Уоллеса

Характеристики стиля взаимодействия родителей	Уровни субъектно-нравственного развития			Статистическая значимость: Н-критерий
	нравственно-неустойчивый	нравственно-зависимый	субъектно-нравственный	
Нетребовательность – требовательность	15,28±2,05	14,86±1,62	14,38±2,53	1,946? p = 0,378
Мягкость – строгость	12,29±1,54	12,05±2,27	11,89±2,92	1,243 0,537
Автономность – контроль	16,21±1,77	16,14±2,33	16,44±1,98	0,908 p = 0,635
Эмоциональная дистанция – близость	19,00±2,21	20,86±1,71	20,17±2,68	7,786* p = 0,020
Отвержение – принятие	17,57±1,62	19,11±1,81	19,61±2,33	5,649* p = 0,04
Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	19,42±2,34	19,95±2,42	20,66±1,69	5,562* p = 0,053
Тревожность за ребенка	14,00±4,22	16,41±3,07	17,83±4,11	5,631* p = 0,053
Непоследовательность – последовательность	20,28±3,40	19,59±3,60	20,50±3,29	1,558 p = 0,459
Воспитательная конфронтация в семье	9,14±2,64	10,18±3,99	10,00±4,09	0,474 p = 0,789
Удовлетворенность отношениями с ребенком	19,42±1,65	20,09±3,64	21,10±1,67	7,594* p = 0,022

Далее мы исследовали репертуар способов эмоционального и когнитивного воздействия родителей на нравственное развитие старшего дошкольника, а именно: способов обоснования родителями необходимости соблюдения нравственных норм для ребенка, способов поощрения нравственного поступка ребенка, способов порицания нарушения нравственных норм в поведении ребенка.

В качестве инструментария использовалась авторская анкета для родителей о направленности детско-родительского взаимодействия в процессе нравственного воспитания ребенка (О. В. Суворова, А. А. Шалина) с альтернативными вариантами родительского поведения в ситуациях морального выбора старшего дошкольника.

Нас интересовали различия в способах взаимодействия родителей в ситуациях нравственного выбора ребенком старшего дошкольного возраста с разными уровнями субъектно-нравственного развития. Используемые способы когнитивного и эмоционального обоснования необходимости нравственного поведения родителями старшего дошкольника представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Способы когнитивно-речевого и эмоционально-речевого обоснования необходимости нравственного поведения родителями старшего дошкольника с разным уровнем развития личности как субъекта нравственного выбора, %

Используемые способы обоснования	Уровни субъектно-нравственного развития						$\chi^2, p$
	низкий		средний		высокий		
<i>1. Когнитивные способы обоснования</i>							
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	
1.1. Императивное обоснование	31	73,80	47	69,12	16	30,77	23,465***
1.2. Условное принятие (прагматическое)	22	52,38	44	64,71	31	59,62	8,580*
1.3. Условное отвержение (прагматическое)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	–
1.4. Понимание последствий	22	52,38	44	64,71	43	82,69	10,018**
1.5. Способы действий	23	54,76	56	82,35	47	90,38	18,461***
1.6. Социальное отвержение	21	50,00	53	77,94	29	55,77	10,745**
1.7. Социальное принятие	13	30,95	41	60,29	21	40,38	10,339**
<i>2. Эмоциональные способы обоснования</i>							
2.1. Эмоциональный императив	0	0,00	0	0,00	0	0,00	–
1.2. Эмоциональное условное принятие	10	23,81	23	33,82	19	36,54	1,550
1.3. Эмоциональное отвержение	9	21,43	24	35,29	15	28,84	4,515
1.4. Страх наказания (угроза, наказание)	0	0,00	0	0,00	0	0,00	–
Итого	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>52</b>	<b>100</b>	

Из таблицы 14 следует, что когнитивные императивные обоснования («Ты должен...», «Ты обязан...») чаще всего используют родители детей с нравственно неустойчивым развитием (73,80 %), чуть реже родители детей с нравственно зависимым развитием (69,12 %). Существенно реже данный тип обоснования

необходимости нравственного поведения используют родители детей с субъектно-нравственно развитием (30,77 %). С условным принятием как способом обоснования нравственных норм ребенку («Если будешь хорошо себя вести, то получишь подарок», «Если будешь помогать ребятам, то всегда сможешь рассчитывать на их помощь») используют чаще всего родители детей с нравственно-зависимым развитием (64,71 %), реже – родители детей с субъектно-нравственным развитием (59,62 %), наиболее редко – родители детей с нравственно неустойчивым развитием – 52,38 %. По данным анкетирования, ни один из родителей наших респондентов не использует условное отвержение, то есть не объясняет важность нравственного поведения лишением каких-либо благ, удовлетворения потребностей, значимых для ребенка, важных вещей, праздников, подарков, путешествий, игр, развлечений и др.

Наиболее выраженные отличия способов когнитивного обоснования, предпочитаемых родителями детей с субъектно-нравственным развитием, – это понимание последствий поступка (82,69 %) и способы действий в ситуации выбора (90,38 %). Объяснение ребенку последствий нарушения нравственных норм, как правило, родители реализуют через понимание самих норм сочувствия, справедливости, помощи («Если мы не поможем несчастному котенку, то кто это сделает, ему может быть очень плохо»). Объяснение способов действий – это перечисление и описание более конкретных действий («Нужно разделить справедливо на всех, чтобы каждому досталось пусть и по маленькому кусочку», «Если малыш упал, помоги ему встать и успокой его, улыбнись ему, потри ножку»).

Наиболее типичные способы когнитивных обоснований, применяемых родителями детей с нравственно зависимым развитием, – социальное отвержение («Если будешь обижать детей, никто тебя не будет любить, играть с тобой») используют 77,94 %, социальное принятие («Если будешь помогать ребятам, все будут дружить с тобой, играть с тобой») – 60,29 % из них.

Эмоциональные способы обоснования, связанные с угрозой эмоционального отвержения / принятия, распространены у трети респондентов и менее выражены у родителей детей с нравственно неустойчивым развитием.

Объяснения через страх наказания и эмоциональный императив наши респонденты, родители старших дошкольников, не используют.

Используемые способы когнитивного и эмоционального поощрения нравственного поведения родителями старшего дошкольника представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Способы когнитивно-речевого и эмоционально-речевого поощрения нравственного поведения родителями старшего дошкольника, %

Используемые способы поощрения	Уровни субъектно-нравственного развития						$\chi^2, p$	
	низкий		средний		высокий			
<i>1. Когнитивные способы поощрения</i>								
Чел. / %	чел.	%	чел.	%	чел.	%		
1.1. Условное принятие (прагматическое)	11	26,19	32	47,05	35	67,31		8,554*
1.2. Положительная оценка личности	31	73,81	65	95,59	38	73,08		9,032*
1.3. Положительная оценка действий	24	57,14	42	61,76	49	94,23		18,141**
1.4. Положительное сравнение	21	50,00	44	64,71	38	73,08	7,636*	
<i>2. Эмоциональные способы поощрения</i>								
1.1. Эмоциональное условное принятие	26	61,90	56	82,35	22	42,31		20,384**
1.2. Одобрение чувствами	37	88,09	57	83,82	40	76,92		2,272
1.3. Благодарность	–	0,00	3	4,41	6	11,53		6,211*
1.4. Выражение веры и доверия	–	0,00	–	0,00	6	11,53		13,835**
Итого:	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>52</b>	<b>100</b>		

Из таблицы 15 можно увидеть, что родители детей с субъектно-нравственным развитием используют чаще других такие способы поощрения, как условное / прагматическое принятие («Такой поступок вызывает у меня уважение. Я горжусь тобой!») – 67,31 %; положительную оценку действий («Это правильное решение – уступить место бабушке») – 94,23 %; положительное сравнение («Ты поступил как сильный человек, достойный уважения!») – 73,08 %; благодарность – 11,53 %; выражение веры и доверия – 11,53 %.

Родители детей с нравственно зависимым развитием используют чаще других следующие способы поощрения: положительная оценка личности («Ты у меня лучше всех!») – 95,59 %; эмоциональное условное принятие («Мне

нравится, когда ты хорошо себя ведешь, мне не нравится, когда ты плохо себя ведешь» – 83,82 %).

Родители детей с нравственно неустойчивым поведением чаще других называют такой способ поощрения нормативного поведения и нравственного поступка, как одобрение чувствами («Мне так радостно!», «Люблю тебя!», «Ты мой хороший!») – 82,35 %.

Используемые способы когнитивного и эмоционального порицания нравственного поведения родителями старшего дошкольника представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Способы когнитивно-речевого и эмоционально-речевого порицания нравственного поведения родителями старшего дошкольника, %

Используемые способы порицания	Уровни субъектно-нравственного развития						$\chi^2, p$	
	низкий		средний		высокий			
<i>1. Когнитивные способы порицания</i>								
Чел. / %	чел.	%	чел.	%	чел.	%		
1.1. Ограничение возможностей, потребностей, запреты	26	61,90	50	82,36	22	42,31		9,457*
1.2. Условное / прагматическое отвержение	21	50,00	34	50,00	14	26,92		5,532
1.3. Отрицательная оценка личности	–	0,00	10	14,71	–	0,00		14,743**
1.4. Отрицательная оценка действий	6	14,29	42	61,76	48	92,31		58,881***
1.5. Отрицательное сравнение	7	16,66	8	11,76	6	11,53		0,672
1.6. Императив (внушение)	6	14,28	8	11,76	6	11,53		0,613
<i>2. Эмоциональные способы порицания</i>								
1.1. Порицание чувствами	32	76,19	37	54,41	34	65,38	4,470	
1.2. Эмоциональное условное отвержение	9	21,43	24	35,29	13	25,00	2,884	
1.3. Уменьшение веры и доверия	–	0,00		0,00	8	15,38	17,843**	
1.4. Эмоциональное давление	24	57,14	59	86,76	12	23,07	49,286***	
Итого	<b>42</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>52</b>	<b>100</b>		

В таблице 16 можно видеть способы порицания, чаще всего используемые родителями детей с субъектно-нравственным развитием, это: отрицательная оценка действий («Я понимаю, что ты устал, но не уступить место маленькой

девочке неправильно, не по правилам воспитанных людей!») – 92,31 %; уменьшение веры и доверия – 15,38 %.

Родители детей с нравственно зависимым развитием используют существенно чаще других следующие способы порицания: ограничение возможностей, потребностей, запреты – 82,36 %; условное / прагматическое отвержение («Ты плохо себя сегодня вел, я не буду тебе помогать, пока ты не объяснишься») – 50,00 %; эмоциональное условное отвержение («Раз ты так себя ведешь, сам себе хозяин, то и живи один!») – 35,29 %; эмоциональное давление («Немедленно отдай / уступи место / верни / перестань...») – 86,76 %.

Родители детей с нравственно неустойчивым развитием используют существенно чаще других следующие способы порицания: условное / прагматическое отвержение – 50,00 %; отрицательное сравнение – 16,66 %; императив / внушение – 14,28 %; порицание чувствами – 76,19 %.

Таким образом, обращения родителей детей с субъектно-нравственным развитием в ситуациях нравственного поведения, выбора, дилеммы чаще связаны с пониманием поступка и его последствий, описанием требуемых моральной нормой способов действий, положительной и отрицательной оценкой действий, поведения ребенка, положительным сравнением, выражением благодарности, веры и доверия.

Обращения родителей детей с нравственно зависимым развитием в ситуациях нравственного поведения чаще других используют императивные обращения, эмоциональное и условное принятие-отвержение, ограничение возможностей, потребностей, запреты, эмоциональное давление.

Репертуар родительских обращений к детям с нравственно неустойчивым поведением в нравственно воспитывающих ситуациях наиболее беден и однообразен и связан с использованием императивных обращений, а также с эмоциональным характером поощрений и порицаний, поощрением и порицанием чувствами.

При исследовании психолого-педагогической компетентности воспитателей в области субъектно-нравственного развития дошкольников на основе авторской

анкеты «Психолого-педагогическая компетентность воспитателя в нравственном развитии старшего дошкольника» (О. В. Суворова, А. А. Шалина) использовались следующие показатели:

- знания онтологии, возрастных возможностей и закономерностей развития дошкольника как субъекта нравственного выбора;
- умения распознавать особенности состояния и управлять сферами нравственного развития ребенка (мотивационной, когнитивной, эмоциональной, поведенческой, межличностной);
- умения системно проектировать и реализовывать включенность задач нравственного развития в образовательный процесс;
- владение технологиями решения нравственных дилемм детьми и детским сообществом;
- владение технологиями субъектно-ориентированного общения с детьми, детским и родительским сообществом;
- владение технологиями эмоционального контакта с детьми, детским и родительским сообществом;
- владение социокультурными технологиями нравственного воспитания детей.

Уровни развития психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Уровни развития психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника, %

Уровни психолого-педагогической компетентности	Чел.	%
Высокий	27	25,72
Средний	78	74,28
Низкий	–	0,00
<b>Итого</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Обобщение результатов исследования психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника позволило констатировать следующее состояние:

- недифференцированность понятий духовно-нравственного и социально-нравственного развития дошкольника у педагогических работников;
- отсутствие единого понимания педагогическими работниками психологических закономерностей и структуры нравственного развития дошкольника, системного единства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов как базового критерия нравственного развития дошкольника;
- неопределенность базисных этических понятий, неполное описание базисных этических понятий, доступных старшим дошкольникам; неточное понимание и качественное описание уровней и механизмов нравственного развития дошкольника;
- неполное понимание содержания субъектных механизмов нравственного развития дошкольника, определение возрастной, психологической и технологической логики становления дошкольника как субъекта нравственного развития;
- отсутствие системных содержательно-организационных связей в формировании базисных этических понятий в разных видах деятельности и общения специалистов с детьми (воспитателей, психологов, социального педагога, музыкального работника);
- недостаточная наполненность предметно-развивающей среды духовно-нравственным и социально-нравственным содержанием;
- недостаточное владение технологиями практической работы с родителями по осознанию и рефлексии способов взаимодействия с детьми, методов обоснования, оценки, поощрения и порицания детей в нравственном развитии;
- недостаточное владение принципами и методикой субъектно-ориентированного общения с участниками образовательного процесса;
- недостаточное владение технологиями управления решением моральных дилемм в детском сообществе.

Таким образом, все три блока психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника (когнитивный, коммуникативный и технологический) требуют специальной работы для реализации профессионально-личностного потенциала педагогов.

На основе результатов констатирующего эксперимента была разработана программа формирующего эксперимента, направленного на создание и апробацию психолого-педагогических условий развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

## Выводы по главе 2

1. Изучение типа направленности нравственного выбора в экспериментальной ситуации позволило выделить пять типов направленности нравственного выбора у старших дошкольников: эгоцентрическую (13,58 %); альтруистическую (17,28 %); контролируруемую (стремление избежать давления, наказания, страх отвержения и наказания; просоциальную (38,27 %); прагматическую (14,82 %). Преобладающим типом направленности нравственного выбора является просоциальная направленность, которая выражается: в осознанных суждениях о нравственных нормах, не только стремлением к одобрению взрослого, сколько стремлением к положительной адекватной самооценке, выбором адекватных моральных действий без колебаний и выраженной борьбы мотивов, озадаченностью неуспехом и сочувствием сверстнику.

Изучение сферы нравственного сознания показало, что знанием нравственных категорий в воображаемой ситуации нравственного выбора владеют подавляющее число испытуемых (69,14 %). Понимают и объясняют значение данных категорий для поступка, используя описание конкретных ситуаций на среднем уровне, 60,49 % детей. Представления о нормах справедливости, помощи и заботе больше половины старших дошкольников владеют на среднем уровне (55,55 %) и около трети – на низком (30,87 %).

Позитивное отношение к сверстнику является преобладающим в выборке старших дошкольников, что соответствует большинству исследований нравственного развития (66,66 %) и обусловлено возникновением отношения к сверстнику как к личности и сменой конкурентного отношения в среднем дошкольном детстве на эмпатию в старшем дошкольном детстве.

Получила подтверждение закономерность развития общей нравственной самооценки старшего дошкольника: для него типично медианное разделение выборки на адекватную и завышенную самооценку.

2. Изучение взаимосвязей показателей центральных сфер нравственного развития и типа нравственной направленности обнаруживает статистически значимые различия на уровне статистической значимости ( $p < 0,05$ ).

Исследование взаимосвязей показателей центральных сфер нравственного развития позволило выделить три группы детей с разными уровнями развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора. Показатели, позволившие отнести старших дошкольников к тому или иному уровню развития личности как субъекта нравственного выбора: мотивация (тип нравственной направленности); нравственное сознание (знание и понимание нравственных категорий, а также представления о нормах справедливости, помощи и заботы в воображаемой ситуации нравственного выбора); тип эмоционального отношения к сверстнику (позитивное, неопределенное, амбивалентное, индифферентное, негативное); самооценка (неадекватно завышенная, завышенная, адекватная, заниженная); чувствительность (податливость и устойчивость) к давлению взрослого в ситуации нравственного выбора (помогающее поведение в ситуации неуспешности сверстника по оценкам взрослого, например, просит взрослого оставить конфету проигравшему в мозаику); выбор адекватного морального действия в условиях давления взрослого. Наибольшую часть детей составляют дети со средним уровнем развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора – нравственно зависимые (41,97 %); высокий уровень развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора продемонстрировали 32,10 % детей; дети с нравственно неустойчивым развитием – дети с низким уровнем развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора составили 25,93 %. Изучение уровней субъектно-нравственного развития старших дошкольников в зависимости от типа направленности нравственного выбора показало высокую точность оценки уровней по заданным показателям и критериям ( $p < 0,05$ ).

3. Получена тенденция к взаимосвязи между стилем родительского взаимодействия и уровнями развития личности ребенка как субъекта нравственного выбора. Взаимодействие в семье старшего дошкольника с просоциальным типом направленности нравственного выбора протекает на более благоприятном эмоциональном фоне: на уровне тенденции это взаимодействие более мягкое, менее строгое, более принимающее и удовлетворенное.

Исследование репертуара способов эмоционально-речевых и когнитивно-речевых воздействий родителей на нравственное развитие старшего дошкольника показало, что часто используемыми способами когнитивно-речевого и эмоционально-речевого обоснования необходимости нравственного поведения родителями старшего дошкольника с разным уровнем субъектно-личностного развития различаются на статистически значимом уровне ( $p < 0,05$ ). Наиболее выраженные способы когнитивного обоснования родителей детей с субъектно-нравственным развитием – это понимание последствий поступка (82,69 %) и способы действий в ситуации выбора (90,38 %); родителей детей с нравственно зависимым развитием – социальное отвержение (77,94 %) и социальное принятие (60,29 %); когнитивные императивные обоснования чаще всего используют родители детей с нравственно неустойчивым развитием (73,80 %).

Способы когнитивно-речевого и эмоционально-речевого поощрения нравственного поведения родителями старшего дошкольника: родители детей с субъектно-нравственным развитием используют такие способы, как условное принятие (67,31 %), положительная оценка действий (94,23 %), положительное сравнение (73,08 %), благодарность (11,53 %); выражение веры и доверия (11,53 %); родители детей с нравственно зависимым развитием применяют положительную оценку личности (95,59 %), эмоциональное условное принятие (83,82 %); родители детей с нравственно неустойчивым поведением – одобрение чувствами (82,35 %).

Порицание родителей детей с субъектно-нравственным развитием – это отрицательная оценка действий (92,31 %), уменьшение веры и доверия (15,38 %); родителей детей с нравственно зависимым развитием – ограничение возможностей, потребностей, запреты (82,36 %); условное отвержение (50,00 %);

эмоциональное условное отвержение (35,29 %); эмоциональное давление (86,76 %); родители детей с нравственно неустойчивым развитием используют для порицания условное отвержение (50,00 %), отрицательное сравнение (16,66 %), императив (14,28 %) и порицание чувствами (76,19 %).

4. Получены следующие уровни компетентности воспитателей в области субъектно-нравственного развития дошкольников: высокий (25,72 %); средний (74,28 %); низкий (0,00 %).

Обобщение результатов исследования психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника позволило констатировать следующее состояние: отсутствие единого понимания воспитателями психологических закономерностей и структуры нравственного развития дошкольника; декаляжи в понимании базисных этических понятий, неполное описание базисных этических понятий, доступных старшим дошкольникам; неточное понимание и качественное описание уровней и субъектных механизмов нравственного развития дошкольника; отсутствие системных содержательно-организационных связей в формировании базисных этических понятий в разных видах деятельности и общения специалистов; недостаточное владение технологиями управления решением моральных дилемм в детском сообществе.

### **Глава 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА КАК СУБЪЕКТА НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА В УСЛОВИЯХ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

#### **3.1. Программа развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в условиях полисубъектной коммуникативно- познавательной образовательной среды**

*Цель* формирующего эксперимента – разработка и апробация психолого-педагогических условий нравственного развития личности старших дошкольников на основе актуализации субъектного опыта.

*Ставились задачи:*

1) построение и апробация теоретико-прикладной модели полисубъектной коммуникативно-познавательной образовательной среды как системы психолого-педагогических условий нравственного развития личности старшего дошкольника в ДОО;

2) оценка эффективности образовательной среды как системы психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в ДОО.

Эмпирическая база исследования. Формирующий эксперимент проводился в ДОО МАДОУ № 390 «Золотой ключик», а также ДОО МБДОУ № 321 г. Нижнего Новгорода. Формирующий эксперимент проводился на протяжении учебного года с сентября 2018 года по май 2019 года.

Выборка экспериментальной группы (ЭГ) составила 57 старших дошкольников, 27 мальчиков и 30 девочек. В исследовании принимали участие 57 родителей детей, преимущественно матери (70 % – матери; 30 % – отцы детей).

Контрольная группа (КГ) составила 60 старших дошкольников, 29 мальчиков и 31 девочка; 60 родителей детей, преимущественно матери (78 % – матери; 22 % – отцы детей). Выборка педагогов экспериментальной группы (ЭГ),

воспитателей дошкольных образовательных организаций составила 30 человек женского пола в возрастном диапазоне от 21 года до 57 лет. Контрольная группа (КГ) педагогов составила 35 человек в возрастном диапазоне от 18 до 56 лет.

В констатирующем и контрольном эксперименте применялись следующие методики:

1) авторская анкета направленности детско-родительского взаимодействия в процессе нравственного воспитания ребенка О. В. Суворовой, А. А. Шалиной (2018), приложение А;

2) эксперимент на определение мотивации нравственного поступка Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой, представлена в приложении А;

3) критериально-ориентированная методика определения уровней субъектно-нравственного развития (О. В. Суворова, А. А. Шалина), приложение А.

Формирующий эксперимент проводился в 2018–2019 учебном году, включая этапы проведения констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

В рамках реализации программы формирующего эксперимента нами была разработана и реализована теоретико-прикладная модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды ДОО как локальной подсистемы образовательной среды дошкольной образовательной организации, представляющая собой целостную систему психолого-педагогических условий, способствующих субъектно-нравственному развитию старшего дошкольника.

В соответствии с концепцией и требованиями ФГОС ДО к возрастнo-нормативному подходу к духовно-нравственному развитию [165], а также с опорой на модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды О. В. Суворовой [190, 191] нами была разработана теоретико-прикладная модель локальной полисубъектной коммуникативно-познавательной образовательной среды ДОО как системы психолого-педагогических условий развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, в которую включены *три базовых блока*: содержательно-целевой (раскрывает цель, методологические основы, подходы, принципы, психолого-педагогические характеристики образовательной среды (ОС), ее структуру, условия функционирования, планируемый результат); критериально-

оценочный (включает комплекс диагностического инструментария, позволяющий оценивать достижение планируемого результата); операционально-технологический блок (описывает направления и формы работы, содержательно-технологические и методические аспекты обеспечения реализации ОС) (рисунок 1).



Рисунок 1 – Теоретико-прикладная модель полисубъектной коммуникативно-познавательной образовательной среды ДОО

Модель состоит из нескольких блоков.

*Содержательно-целевой блок* модели включает в себя цель создания концептуальной модели и базовые концептуальные положения, в которых представлено обоснование позиции авторов к пониманию и исследованию развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора. Блок содержит описание структуры, факторов и механизмов нравственного развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора, возможностей и психологической логики ее развития в старшем дошкольном возрасте, принципов и психолого-педагогических условий нравственного воспитания и развития ребенка.

*Критериально-оценочный блок* модели включает показатели, критерии и уровни развития дошкольника как субъекта нравственного выбора, а также динамику и механизмы уровней развития; описываются показатели и критерии развития уровней нравственного развития ребенка; образовательной и семейной среды как условий нравственного развития старшего дошкольника.

*Операционально-технологический блок* модели включает в себя теоретико-прикладную модель изучения и развития ребенка как субъекта нравственного выбора под влиянием семейной среды, а также психолого-педагогической компетентности педагогов в нравственном развитии как системы значимых условий нравственного развития. В данный блок входит обоснованный психодиагностический инструментарий, программа трех этапов констатирующего эксперимента, а также программа нравственного развития ребенка в условиях инновационной полисубъектной социокультурной коммуникативно-познавательной среды дошкольного образовательного учреждения.

Полисубъектная коммуникативно-познавательная среда как система психолого-педагогических условий нравственного развития старшего дошкольника включает следующие компоненты, задающие ее гуманистическую и нравственную направленность (см. рисунок 1):

– *субъектный компонент* – субъекты образовательного процесса как системообразующий компонент инновационной ОС включает старшего

дошкольника и детское сообщество как субъектов морально-нравственного выбора; родителей, педагогов, воспитателей дошкольного образовательного учреждения как носителей морально-нравственных ценностей, норм поведения и взаимодействия в образовательной общности на этических и нравственных принципах, идеалах, образцах, оценках. Образовательная общность взрослых субъектов образования задает смысловое пространство нравственного выбора и нравственного воспитания детей и детской группы;

– *социокультурный компонент* включает социокультурные тексты, сказки, притчи, устное народное творчество, поговорки, пословицы; образцы художественного искусства; предметно-развивающую среду как источники культурных смыслов нравственности, образцов морально-нравственного выбора поступка: социокультурный текст (художественная литература, пословицы, поговорки, притчи); предметы изобразительного искусства; подборки предметов, символов, изображений культурных традиций и праздников; подборки детских мультфильмов и фильмов, игры-драматизации с нравственным содержанием;

– *социально-коммуникативный компонент* – партнерское взаимодействие и сотрудничество педагогов с ребенком, его родителями, принципы и способы субъектно-ориентированного взаимодействия всех участников образовательного процесса как во взрослой, в детско-взрослой общностях, так и в детской общности;

– *профессионально-дидактический компонент* – психолого-педагогическая компетентность педагогов в нравственном развитии старшего дошкольника в единстве когнитивного, коммуникативного и технологического компонентов, приоритеты субъектного, творческого, познавательного развития в задачах, содержании и методах нравственного воспитания и развития личности старшего дошкольника, который создает условия для познавательного развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

Остановимся на рассмотрении содержательно-целевого блока теоретико-прикладной модели локальной полисубъектной социокультурной коммуникативно-познавательной образовательной среды ДОО (рисунок 2).

<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ БЛОК</b>				
модели полисубъектной социокультурной коммуникативно-познавательной среды ДОО				
<b>Цель</b>				
Обеспечение условий и возможностей для эффективного личностного и профессионального развития субъектов образовательной среды ДОО				
<b>Методологические основы</b>				
<i>Подходы:</i> системный; аксиологический; средовой; субъектный; деятельностный; личностно-ориентированный		<i>Принципы:</i> полисубъектности; психологической безопасности; психодидактический; диалогический; индивидуального и персонифицированного подходов		
<b>Психолого-педагогические характеристики</b>				
локальность	открытость	полисубъектность	психологическая безопасность	активность
<b>Структурные компоненты</b>				
субъектный	социокультурный	социально-коммуникативный	профессионально-дидактический	
<b>Образовательные области</b>				
социально-коммуникативное развитие	познавательное развитие	художественно-эстетическое развитие	речевое развитие	
<b>Направления деятельности</b>				
создание социокультурного окружения нравственной направленности	условия актуализации субъектного опыта ребенка в процессе нравственного развития	психолого-педагогическое просвещение, обучение и развитие педагогов	психолого-педагогическое просвещение, обучение и развитие родителей	
<b>Этапы работы</b>				
организационно-информационный	диагностический	развивающий	рефлексивный	
<b>Психолого-педагогические условия функционирования</b>				
административное обеспечение внешних и внутренних организационных ресурсов функционирования ОС; овладение специалистами – субъектами ОС психолого-педагогической компетентностью в сфере нравственного развития старших дошкольников; формирование субъектно-ориентированного взаимодействия родителей в нравственном развитии детей; организация интегративного взаимодействия субъектов ОС на основе принципов субъектно-ориентированного взаимодействия; обеспечение возможностей субъектно-нравственного развития детей в разных видах деятельности и взаимодействия; осуществление мониторинга личностно-развивающей эффективности ОС для ее субъектов.				
<b>Планируемый результат</b>				
<b>Развитие личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора</b>				

Рисунок 2 – Содержательно-целевой блок модели полисубъектной коммуникативно-познавательной образовательной среды ДОО

Программа экспериментальной работы по организации и созданию полисубъектной коммуникативно-познавательной образовательной среды включала четыре основных направления деятельности:

1. *Первое направление* предполагало создание социокультурного окружения нравственной направленности, включающей нравственно-аксиологическое предметное и предметно-дидактическое обеспечение, создание хрестоматий по детской литературе, устному народному творчеству, фильмотеки (каталога художественных и мультипликативных фильмов), каталога произведений изобразительного искусства, содержащих моральные дилеммы для детей и системы работы с ними; материалы для творческих, конструктивных, обучающих, автодидактических, сюжетно-дидактических, развивающих, двигательных игр для индивидуальной, парной, подгрупповой и коллективной деятельности детей, которые предполагали развитие сотрудничества и субъектного опыта решения нравственных дилемм, проблем и конфликтов в детской группе в разных образовательных областях и видах деятельности детей.

2. *Второе направление* включало организацию психолого-педагогических условий актуализации субъектного опыта ребенка в процессе становления компонентов нравственного развития личности (мотивация, сознание, самосознание, отношение к сверстнику, моральные действия) в системе детских деятельностей (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, продуктивных видах деятельности конструирования и изобразительной деятельности); в процессе восприятия и трансляции художественной литературы и фольклора (чтение, обсуждение, драматизация), самообслуживания и элементарного бытового труда (ФГОС ДО); в процессе взаимодействия и сотрудничества со сверстниками (опыт совместного выбора задачи, принятия другого и уважения к его выбору, совместного планирования и координирования действий, разрешения спорных вопросов, взаимопомощи; освоения рефлексивного опыта – опыт совместной оценки моральных норм и действий).

Важной задачей данного направления явились создание программ и разработка занятий образовательной нравственно-развивающей работы с детьми.

Реализовывались задачи органичного включения задач субъектно-нравственного развития детей в календарный план образовательного учреждения, насыщение и амплификация образовательных областей воспитания (социально-коммуникативное, речевое развитие, художественно-эстетическое и познавательное развитие) мероприятиями по развитию старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в системе детских деятельностей и отношений.

3. *Третье направление* предполагало работу с педагогами и педагогическим коллективом ДОО: формирование общей нравственной атмосферы взаимодействия на нормах этики, нравственности, освоение методов гуманистических, субъект-субъектных взаимодействий в образовательной общности на этических принципах, на принципах партнерства и сотрудничества, диалога и доверия в отношениях субъектов образовательного процесса [163]. Реализовывались: задачи психолого-педагогического просвещения по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольника как субъекта нравственного выбора, а также возможностей и условий нравственного становления личности ребенка и взрослого; развивающая практическая работа с педагогами по осознанию и рефлексии субъект-субъектных способов взаимодействия с детьми, методов позитивной содержательной оценки, поощрения и порицания социально-нравственных поступков детей; проводилась практическая работа по освоению технологии субъектно-ориентированного взаимодействия и организации сотрудничества с детьми и родителями; осваивались технологии управления сотрудничеством детей в процессе решения проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций в разных видах детской деятельности; организовано обучение технологии решения морально-нравственных дилемм.

4. *Четвертое направление* было ориентировано на реализацию работы с родителями детей: психолого-педагогическое просвещение по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора, а также условий нравственного становления личности ребенка и взрослого; развивающую практическую работу с родителями

по осознанию и рефлексии способов взаимодействия с детьми, методов оценки, поощрения и порицания детей; осознанию роли семейной среды в становлении нравственности ребенка; развивающую практическую работу с родителями по осознанию и рефлексии родительской позиции в нравственном воспитании на основе результатов психодиагностического исследования; практическую работу по освоению технологий развития родительской компетентности, формированию навыков и умений внеситуативно-личностного общения, субъектно-ориентированного взаимодействия и сотрудничества с собственными детьми, коллегами и педагогами; обучение технологии управления решением моральных дилемм в детском сообществе.

Программа реализации задач формирующего эксперимента включала *четыре этапа работы*: организационно-информационный, диагностический, развивающий, рефлексивный. Дадим характеристику содержания работы на каждом из этапов.

*1. Организационно-информационный этап* был направлен на разработку теоретико-прикладной модели инновационной локальной образовательной среды и программы экспериментальной деятельности на основе результатов диагностики, сопряженности инновационной программы с планом образовательной и воспитательной деятельности ДОО.

Этап предполагал создание социокультурной среды, включающей в себя предметное обеспечение, создание хрестоматий по детской литературе, устному народному творчеству, каталога произведений изобразительного искусства для детей, содержащих морально-нравственные дилеммы, материалы для коллективных творческих конструктивных, творческих, обучающих, автодидактических, сюжетно-дидактических, развивающих, двигательных игр для индивидуальной, парной, подгрупповой и коллективной деятельности детей, предполагающих развитие навыков сотрудничества, решение нравственных дилемм, проблем и конфликтов на основе сотрудничества.

Проводилась информационно-просветительская и мотивирующая к инновационной деятельности работа с педагогами и родителями: психолого-

педагогическое просвещение по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольника как субъекта нравственного выбора, а также условий нравственного становления личности ребенка и взрослого (беседы с родителями на собраниях по проблемам родительского общения как фактора нравственного развития ребенка; подготовка информационных стендов и интернет-страничек для родителей по проблемам домашнего чтения и обсуждения прочитанного как фактора нравственного развития ребенка и др.).

Этап предусматривал проведение ориентирующих семинаров с педагогами по тематике педагогического общения и развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора: по методике работы с хрестоматией по нравственному воспитанию детей; по технологии развития отношений и сотрудничества в детской группе через игры К. Фопеля [206]; по использованию системы коммуникативно-познавательных проблемно-игровых ситуаций в развитии осознанного нравственного выбора у детей (А. А. Смоленцева, О. В. Суворова) [172]; моделирование ролевого взаимодействия в сюжетно-игровых ситуациях нравственного конфликта (А. А. Смоленцева) [171] и др.

2. *Диагностический этап* был направлен на разработку программы диагностики, проведение, количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента, изучение развитие старших дошкольников как субъектов нравственного выбора; психолого-педагогических условий его развития в образовательной среде (способы родительского взаимодействия, психолого-педагогическая компетентность воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника).

3. *Развивающий этап* был направлен на разработку и проведение программы формирующего эксперимента: создание полисубъектной коммуникативно-познавательной образовательной среды; формирование общей нравственно-аксиологической атмосферы в коллективе ДОО, гуманистических, субъект-субъектных взаимодействий в образовательной общности ДОО; освоение технологий субъектно-ориентированного общения значимых взрослых – педагогов и родителей в процессе нравственного воспитания детей; развитие

психолого-педагогической компетентности педагогов в субъектно-нравственном развитии детей.

### *Работа с педагогами*

Целью работы с педагогами явилось активное развитие их психолого-педагогической компетентности в субъектно-нравственном развитии в единстве когнитивного, коммуникативного и технологического компонентов.

Прежде всего на данном этапе была разработана и реализована программа развития психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника. Реализация профессионально-личностного потенциала педагогов включала в себя освоение трех блоков: когнитивного, коммуникативного и технологического, которые были реализованы в системе мероприятий с педагогами.

*Когнитивный блок* содержал мероприятия (семинары-практикумы, круглые столы, мини-тренинги, открытые занятия с обсуждением), направленные на формирование психологических, психолого-педагогических и психо-дидактических компетенций по вопросам субъектно-нравственного развития старших дошкольников: описанию структуры и организационных основ реализации полисубъектной социокультурной коммуникативно-познавательной среды как системы условий субъектно-нравственного развития дошкольника; исследованию возрастных возможностей развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора; описанию феномена моральных дилемм и нравственного конфликта; пониманию структурной организации нравственной сферы старшего дошкольника, субъектной основы развития личности ребенка, специфике и типологии нравственной мотивации, морального сознания и самосознания, нравственного отношения к сверстникам и значимым взрослым, нравственных чувств и переживаний ребенка в ситуациях моральных дилемм; раскрытие логики решения нравственно-проблемной ситуации, саморегуляции нравственного поведения и этапов поведения в ситуациях нравственного выбора (понимание и переживание конфликта; смысловая ориентировка нравственного выбора; борьба мотивов; выбор из альтернатив и принятие решения).

*Коммуникативный блок* развития психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника предполагал практическую работу (семинары, круглые столы, мини-тренинги, методические объединения, конференции, обмен опытом, индивидуальные консультации), направленную на формирование гуманистических, субъект-субъектных взаимодействий и отношений в образовательной общности: освоение ненасильственных субъект-субъектных взаимодействий по М. Розенбергу [145], развитие коммуникативных навыков установления контакта, восприятия и понимания эмоционального состояния партнера, навыков слушания (психогимнастика в тренинге) [136]; освоение принципов и формирование коммуникативных действий субъектно-ориентированного взаимодействия и сотрудничества педагогов с детьми: снижение и нивелирование негативных и усвоение позитивных когнитивно-речевых и эмоционально-речевых способов обоснования детям необходимости нравственного поведения, а также способов поощрения и порицания нравственного выбора ребенка.

*Технологический блок* развития психолого-педагогической компетентности воспитателей был направлен на обучение педагогов: технологии управления сотрудничеством детей в процессе решения проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций в разных видах детской деятельности и разных образовательных областях в образовательных и коммуникативных ситуациях с детьми; технологии управления решением моральных дилемм детьми, методик решения с детьми проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций нравственного содержания и нравственных дилемм в познавательной деятельности; методике проведения обсуждения с детьми нравственных ситуаций, дилемм, конфликтов в процессе ознакомления с художественной литературой, фильмами и мультфильмами; методике взаимодействия с родителями по проблеме субъектно-нравственного развития ребенка; освоение методик решения с детьми коммуникативно-познавательных ситуаций нравственного содержания и нравственных дилемм.

Основными методами развития педагогов были интерактивные семинары, круглые столы, мини-тренинги, методические объединения, конференции, индивидуальные консультации, мини-тренинги общения, интенсивные семинары-

практикумы по освоению методологии, методики и технологий работы с субъектами образования, детьми и родителями. Основная часть мероприятий готовилась и проводилась психологом и участниками экспериментальной площадки, преподавателями Мининского университета.

Программа развития психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника «Школа психолого-педагогической компетентности педагога», перечень мероприятий и календарный план работы с педагогами представлены в приложении Б.

#### *Работа с родителями*

Целью работы с родителями явилось развитие родительской компетентности в субъектно-нравственном развитии, формирование репертуара позитивных способов родительского взаимодействия, прежде всего способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого взаимодействия с детьми в ситуациях морального поведения и морального выбора ребенка.

Проводилась развивающая практическая работа по осознанию и рефлексии родительской позиции на основе результатов психодиагностического исследования; практическая работа по формированию навыков и умений ситуативно-делового и внеситуативно-личностного общения; по освоению технологии субъектно-ориентированного взаимодействия и сотрудничества с собственными детьми, коллегами и педагогами; обучение технологии решения моральных дилемм; освоение способов обоснования, поощрения и порицания нравственного поступка дошкольника. Использовались методы активного обучения: интерактивные лекции, семинары-практикумы, метод кейсов, мини-тренинги на основе разработок М. И. Марковской [104], индивидуальные и групповые консультации родителей.

*Субъектно-ориентированное общение значимых взрослых в ситуациях нравственного выбора ребенка предполагает направленность способов общения с ребенком на понимание, оценку и мотивацию выполнения нравственных норм через стимулирование обоснованного понимания необходимости их выполнения и позитивное принятие ребенка как личности.*

Принципы и способы субъектно-ориентированного общения педагогов и родителей в нравственном развитии старших дошкольников приведены в приложении В.

Перечень мероприятий и календарный план работы с родителями по программе «Школа родительского общения в нравственном воспитании детей» на развивающем этапе содержится в приложении Г.

После реализации программ работы с педагогами и родителями были определены и спланированы основные направления и формы работы педагогов с детьми.

#### *Работа с детьми*

В целом работа с детьми была направлена на развитие центральных сфер нравственного развития личности (нравственного сознания и самосознания, нравственных чувств и отношений, морального поведения и моральных действий) и обогащение субъектного опыта решения нравственных дилемм в разных видах детской деятельности. В работе с детьми была реализована программа «Школа доброты, справедливости, помощи и заботы». Программа «Школа доброты, справедливости, помощи и заботы» и календарный план по основным направлениям субъектно-нравственного развития старших дошкольников представлены в приложении Д.

*Первое направление* работы с детьми затрагивало развитие нравственного сознания и самосознания детей и предполагало: работу по осознанию, пониманию базовых нравственных категорий и норм поведения (справедливость, помощь, забота, ответственность, долг); развитие способности оценки и самооценки на основе нравственных категорий; формирование логических операций и познавательной децентрации как способности понимать позицию другого, соотносить свою позицию и позицию другого в процессе решения нравственных дилемм и конфликтов персонажей; развитие способности к осознанию и соотнесению норм и моральных действий (помощь, поддержка, содействие, забота).

Использовались занятия по этике И. А. Мулько [115]. Применялась система проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций для решения

детьми (А. А. Смоленцева, О. В. Суворова) [172]. Проблемно-игровые коммуникативно-познавательные ситуации нравственной направленности приведены в приложении Е.

*Второе направление работы с детьми* предполагало развитие нравственных чувств детей как основы смысловой ориентировки нравственного поступка и реализовывало задачи обогащения смысловой ориентировки нравственного выбора и принятия решения. В системе работы использовались хрестоматия по детской литературе с нравственным содержанием произведений и фильмотека. Обсуждение произведений литературы, фильмов и мультфильмов с нравственным содержанием проводилось по методике Е. А. Алябьевой [7]. Перечень и план работы с произведениями литературы и просмотров кинопродукции также представлены в приложении Д.

Данное направление работы предполагало применение драматизации – разыгрывания сюжетов из литературы, мультфильмов и проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций. Разыгрывание моральных дилемм сопровождалось беседой на понимание чувств и причин переживаний персонажей, обсуждение и разыгрывание возможных вариантов принятия позитивных и добрых решений.

Работа по данному направлению была сфокусирована на оценке, интерпретации и понимании детьми нравственных переживаний (сочувствие, обида, вина, чувство долга и ответственности и др.).

При реализации *третьего направления* ставились задачи обогащения субъектного опыта детей в процессе взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми. Использовалась система игр на развитие сотрудничества, разработанная К. Фопелем [206], а также игры на сотрудничество, построенные по принципам совместного эффективного действия и взаимопомощи в условиях соревнования. Применялись методики сюжетно-ролевой игры: в процессе разыгрывания роли дети обучались нормативному взаимодействию и решали игровые конфликты, осваивали способы морального действия, которые возникают в процессе ролевого взаимодействия: врач –

пациент; продавец – покупатель; парикмахер – клиент и др. (А. А. Смоленцева) [171].

Работа по данному направлению была сфокусирована на оценке, освоении и обогащении репертуара моральных действий детей (помощь, содействие, поддержка, забота, прощение, договор).

Ведущим принципом работы с детьми явился персонифицированный подход к развитию центральных сфер нравственного развития личности детей с разным уровнем субъектно-нравственного развития, и прежде всего с особенностями направленности нравственного выбора. Так, для детей с эгоцентрической нравственной направленностью особое внимание было уделено обогащению опыта децентрации и взаимопомощи в процессе сотрудничества, развитию нравственных чувств и позитивного отношения к сверстнику, практике моральных действий сопереживания, поддержки, помощи и содействия. Дети с прагматическим типом направленности нравственного выбора больше остальных нуждались в опыте нравственных чувств и позитивного отношения к сверстнику в процессе ознакомления с художественными произведениями, играх-драматизациях, в участии помощи детям младших групп. Для альтруистически направленных детей была важна работа по осознанию и пониманию нравственных категорий и норм, оценке и самооценке нравственного поведения.

Дети с контролируемым типом направленности нуждались в росте самостоятельности и уверенности нравственных суждений и нравственного выбора поступка, понимания и самостоятельности в решении проблемных ситуаций нравственного содержания, снятии ситуативной тревожности и чрезмерной социальной желательности в ситуациях взаимодействия со взрослыми.

*Четвёртый рефлексивный* этап был посвящен анализу результатов контрольного эксперимента, оценке проведенной деятельности, распространению позитивного опыта. Рефлексивный этап оценки результатов инновационных психолого-педагогических условий развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора проводился с участием родителей и экспертного

сообщества. Оценка эффективности психолого-педагогических условий развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора проводилась на основе сравнительной оценки результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

### **3.2. Оценка эффективности полисубъектной коммуникативно-познавательной образовательной среды как системы психолого-педагогических условий развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора**

Сравнительная оценка динамики исследуемых показателей по реализации формирующего эксперимента представлена в таблице 18.

Таблица 18 – Динамика уровней развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора до и после формирующего эксперимента

Уровни развития	ЭГ				КГ			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	18	31,57	30	52,63	19	31,66	21	35,00
Средний	23	40,35	27	47,37	23	38,33	26	43,33
Низкий	16	28,08	0	0	18	30,01	13	21,67
Итого	57	100,0	57	100,00	60	100,00	60	100,00

Из таблицы 18 следует, что по результатам контрольного эксперимента наблюдается положительная динамика уровней развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора на статистически значимом уровне в ЭГ ( $\chi^2 = 32,05$ ,  $p < 0,01$ ). Динамика уровней развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в КГ не является статистически значимой ( $\chi^2 = 1,98$ ,  $p > 0,05$ ).

Наиболее выраженным результатом формирующей работы явилось абсолютное снижение процента детей с нравственно неустойчивым поведением личности. В группе детей с нравственно неустойчивым поведением выделялись

дети с различными личностными и психологическими особенностями, которые связаны с недостаточным знанием и пониманием базовых моральных категорий или с эгоцентрической направленностью, негативным или амбивалентным отношением к сверстникам и взрослым, с тенденцией к агрессивности или обособленности. В то же время большая часть детей с нравственно неустойчивым поведением в процессе формирующего эксперимента стали проявлять нравственно зависимое поведение, чаще всего с ориентацией на одобрение и положительные эмоции взрослого или нравственно воспитанного сверстника.

Исследование динамики способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого обоснования необходимости нравственного поведения родителями старшего дошкольника ЭГ представлено в таблице 19.

Таблица 19 – Динамика способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого обоснования необходимости нравственного поведения родителями старшего дошкольника в ЭГ

Используемые способы обоснования	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		$\chi^2$ , р
	чел.	%	чел.	%	
<i>1. Когнитивные способы обоснования</i>					
1.1. Императивное обоснование	41	71,92	21	36,82	16,529***
1.2. Условное принятие (прагматическое)	37	64,91	45	78,94	2,712
1.3. Условное отвержение (прагматическое)	–	0,00	–	0,00	–
1.4. Понимание последствий	31	54,38	47	82,45	27,031***
1.5. Способы действий	41	71,92	51	89,47	4,133*
1.6. Социальное отвержение	29	50,87	14	24,56	10,927**
1.7. Социальное принятие	28	49,12	53	92,98	31,001***
<i>2. Эмоциональные способы обоснования</i>					
2.1. Эмоциональный императив	0	0,0	0	0,0	–
2.2. Эмоциональное условное принятие	26	45,7	17	29,82	4,209*
2.3. Эмоциональное отвержение	23	40,4	11	19,29	8,130*
2.4. Страх наказания (угроза)	0	0,0	0	0,0	–
Итого	57	100,0	57	100,0	

Анализируя динамику способов обоснования родителями необходимости соблюдения нравственных норм для ребенка, представленных в таблице 19, отметим следующее.

В инновационных условиях образовательной среды отмечается положительная динамика снижения применения родителями *императивных обоснований* («Ты должен...», «Ты обязан...») (71,92 / 36,82 %).

*Условное принятие (прагматическое)* как способ обоснования нравственных норм ребенку («Если будешь правильно себя вести, то я буду любить тебя»), напротив, претерпело положительную динамику 64,91 / 78,94 %, что можно интерпретировать неоднозначно. Выбор утверждений анкеты с условным принятием показывает перенос предпочтений с императивных высказываний.

*Условное отвержение (прагматическое)* как способ обоснования нравственных норм ребенку («Если будешь неправильно себя вести, то я тебя не буду любить») родители из нашей выборки (по их мнению) не используют.

Пояснение последствий безнравственного поведения ребенку родители стали применять существенно чаще: динамика с 54,38 до 82,45 %.

Обоснование нравственных норм ребенку через *способы действий* использовало около двух третей родителей выборки (71,92 %), что является благоприятным симптомом и говорит о резервах развития родительской компетентности (способов воздействия) на нравственную компетентность детей. После реализации формирующей программы использование способов действий возросло до 89,47 %.

*Снизилось использование обоснований на основе социального отвержения* («Если будешь обижать детей, никто тебя не будет любить, играть с тобой») – с 50,87 до 24,56 %. *Социальное принятие* («Если будешь помогать ребятам, все будут дружить с тобой, играть с тобой») как способ обоснования нравственных норм ребенку родителями возросло с 49,12 до 92,98 %.

Из таблицы 19 мы также видим, что эмоциональный императив и страх наказания (угроза, наказание) как способы обоснования ребенку необходимости

нравственного поведения респонденты не используют или не хотят об этом сообщать.

В то же время среди родителей довольно распространены способы обоснования через эмоциональное условное принятие: 45,7 % родителей его используют. Можно утверждать, что условное принятие является одним из наиболее активно используемых способов эмоционального обоснования ребенку необходимости соблюдения нравственных норм. Эмоциональное условное принятие проявляется в речи родителей как обозначение условия проявления позитивных чувств по отношению к ребенку, например: «Когда ты добрый, я тебя люблю!»; «Мне нравится, когда ты хорошо себя ведешь, мне не нравится, когда ты плохо себя ведешь!»; «Я люблю, когда ты помогаешь и мне, и другим людям!»

Очень негативно для личностного благополучия и развития ребенка то, что значительная часть родителей использует для обоснования ребенку необходимости нравственного поведения эмоциональное отвержение: 40,4 % – используют и 59,6 % родителей сомневаются. Эмоциональное условное принятие проявляется в речи родителей как категоричное обозначение негативных чувств либо по отношению к ребенку, либо без обозначения субъекта, например: «Терпеть не могу жадных людей!»; «Будешь плохо себя вести, никто с тобой дружить не будет!»; «Если ты не соблюдаешь правила, с тобой никто не будет играть!» По итогам констатирующего эксперимента наблюдалось снижение частоты эмоционально-речевых способов эмоционального условного принятия до 29,82 %. Эмоциональное отвержение претерпело существенную отрицательную динамику с 40,40 до 19,29 %.

Таким образом, снизились неблагоприятные способы обоснования родителями необходимости нравственного поведения (императивные обоснования и социальное отвержение), возросла частота использования позитивных когнитивно-речевых способов (условное принятие (прагматическое), понимание последствий и способов действий, социальное принятие). Применение неблагоприятных способов эмоционально-речевых обоснований ребенку нравственного поступка, таких как эмоциональное условное принятие

и эмоциональное отвержение, существенно снизилось по итогам контрольного эксперимента.

Исследование динамики способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого поощрения нравственного поведения родителями старшего дошкольника ЭГ представлено в таблице 20.

Таблица 20 – Динамика способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого поощрения нравственного поведения родителями старшего дошкольника в ЭГ

Используемые способы поощрения	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		$\chi^2$ , р
	чел.	%	чел.	%	
<i>1. Когнитивные способы поощрения</i>					
Чел./ %	чел.	%	чел.	%	
1.1. Условное принятие (прагматическое)	28	49,12	14	24,56	13,125**
1.2. Положительная оценка личности	49	85,96	49	85,96	–
1.3. Положительная оценка действий	39	68,42	57	100	12,618***
1.4. Положительное сравнение	38	66,65	57	100	15,322***
<i>2. Эмоциональные способы поощрения</i>					
2.1. Эмоциональное условное принятие	47	82,45	38	66,65	5,093*
2.2. Одобрение чувствами	32	56,14	47	82,45	10,338**
2.3. Благодарность	10	17,54	31	54,38	45,239***
2.4. Выражение веры и доверия	–	0,00	40	70,17	–
Итого	57	100,0	57	100,0	

Из данных таблицы 20 следует, что по большей части показателей наблюдается положительная динамика распределения частот когнитивно-речевых воздействий родителей (способов поощрения) в процессе нравственного воспитания детей в условиях формирующего эксперимента.

Существенно реже родители стали использовать условное принятие (прагматическое) (49,12 / 24,56 %); резко повысился процент положительной оценки действий (68,42 / 100 %); положительного сравнения (66,65 / 100 %). Наряду с этим сохранилась стабильность использования родителями положительной оценки личности (85,96 / 85,96 %). Динамика по большинству

показателей ЭГ статистически значимая по Хи-квадрат критерию Пирсона ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, родители стали чаще сосредоточивать внимание в процессе нравственного воспитания на таких когнитивных способах речевых воздействий, как положительная оценка действий и положительное сравнение. Это позволяло закреплять выполнение детьми нравственных норм через осознанное соотнесение своего поведения с социальной нормой и идеалом поведения, а также обучать детей прогнозу последствий своих действий, осмыслению и оценке (смысловая ориентировка поступка) своих действий по отношению к сверстникам и взрослым.

Из таблицы 20 также следует, что родительский репертуар эмоциональных поощрений нравственного поведения ребенка претерпел определенную позитивную динамику от констатирующего к контрольному эксперименту.

Отмечается отрицательная динамика по показателю «эмоциональное условное принятие» (82,45 / 66,65 %), возросла частота такой формы родительского воздействия, как одобрение чувствами (56,14 / 82,45 %). Наиболее значимо из всех показателей вырос процент таких важных для нравственного развития ребенка форм поощрения родителей, как благодарность (17,54 / 54,38 %) выражение веры и доверия (0,00 / 70,17 %). Динамика по большинству показателей ЭГ статистически значимая по Хи-квадрат критерию Пирсона ( $p < 0,05$ ).

Важность соотношения условного и безусловного принятия как фактора развития личности дошкольника в целом, в том числе для нравственного развития ребенка, неоднозначна. Ряд авторов подчеркивают роль безусловного принятия близкого и значимого взрослого, доверительного и личностного общения для позитивного развития личности ребенка (К. Роджерс, М. И. Лисина, Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. П. Скрипкина) [259, 97, 51, 163].

Подтверждение доверия как важной основы связи между близкими и значимыми людьми, выражение доверия, веры и благодарности ребенку воспитывает сопричастность и «ответчивость» как важные свойства субъектности

личности (Н. Я. Большунова, Т. Н. Скрипкина) [21,163]. Внутренняя свобода и благородство, чувство собственного достоинства, самоуважение и сопричастность личности ребенка являются следствием родительской веры, доверия и благодарности. Отражая предоставляемую ему взрослым ответственность, старший дошкольник отвечает готовностью к свободному выбору нравственного поступка, потому что ощущает себя центром принятия решения, а не из страха быть наказанным и отчаянного стремления понравиться.

Таким образом, по итогам формирующего эксперимента снизилась частота неблагоприятных способов когнитивно-речевого поощрения нравственного поведения ребенка, таких как условное принятие (прагматическое), и возросла частота использования позитивных способов поощрения, таких как положительная оценка личности, положительная оценка действий, положительное сравнение. Снизились эмоционально-речевые обращения с эмоциональным условным принятием и резко возросло использование одобрения чувствами, выражение благодарности, веры и доверия.

Исследование динамики способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого порицания нравственного поведения родителями старшего дошкольника ЭГ представлено в таблице 21. Как видим из таблицы 21, по результатам формирующей программы наблюдалась следующая динамика процентного распределения способов когнитивного воздействия родителей в процессе нравственного воспитания детей. Снизился процент родителей, использующих негативные способы порицания детей по показателям: ограничение возможностей, потребностей, запретов (63,15 / 38,59 %); условное отвержение (50,87 / 28,07 %); отрицательная оценка личности (3,5 / 0,00 %); императив (35,08 / 21,05 %).

При этом значительно и статистически значимо выросла частота использования родителями отрицательной оценки действий (59,64 / 91,22 %). Снижение в родительском общении частоты внушений, запретов, отвержения и повышение сосредоточения на спокойном анализе действий, поведения в процессе нравственного выбора поступка ребенком формирует у старшего дошкольника способность рационально соотносить собственные действия с моральной нормой

поведения и оценивать свой выбор как правильный или неправильный. Снижение родительского давления на фоне эмоционального равновесия, спокойствия родителей позволяет ребенку пережить и почувствовать оттенки собственных эмоций стыда, сострадания, сопричастности, радости от трудного и правильного выбора. В целом данная позиция родителей создает условия для субъектного, осознанного и самостоятельного поведения в ситуации морального выбора. Динамика по большинству показателей ЭГ статистически значимая по Хи-квадрат критерию Пирсона ( $p < 0,05$ ).

Таблица 21 – Динамика способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого порицания нравственного поведения родителями старшего дошкольника в ЭГ

Используемые способы порицания	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		$\chi^2$ , р
	чел.	%	чел.	%	
<i>1. Когнитивные способы порицания</i>					
Чел. / %	чел.	%	чел.	%	
1.1. Ограничение возможностей, потребностей, запреты	36	63,15	22	38,59	16,106***
1.2. Условное отвержение (прагматическое)	29	50,87	16	28,07	8,207*
1.3. Отрицательная оценка личности	2	3,50	–	0,00	–
1.4. Отрицательная оценка действий	34	59,64	52	91,22	14,438**
1.5. Отрицательное сравнение	–	0,00	–	0,00	–
1.6. Императив (внушение)	20	35,08	12	21,05	4,001*
<i>2. Эмоциональные способы порицания</i>					
2.1. Порицание чувствами	40	70,17	46	80,70	1,823
2.2. Эмоциональное условное отвержение	24	42,10	14	24,56	5,483*
2.3. Уменьшение веры и доверия	1	1,75	0	0,00	–
2.4. Эмоциональное давление	2	3,50	0	0,00	–
Итого	57	100,0	57	100,0	

Исследование динамики распределения частот эмоционально-речевых воздействий (способов поощрения поведения ребенка в ситуациях морального выбора) у родителей в процессе нравственного воспитания детей в контрольном

эксперименте показало, что родительский репертуар эмоциональных порицаний нравственного выбора ребенка претерпел позитивную динамику (см. таблицу 21).

Кроме того, данные таблицы 21 показывают, что динамика процентного распределения способов порицания как эмоционального аспекта воздействия родителей в процессе нравственного воспитания детей в условиях формирующего эксперимента положительная и по двум параметрам (порицание чувствами, эмоциональное условное отвержение). Причем можно говорить о снижении частоты использования родителями эмоционального условного отвержения (42,10 / 24,56 %) и сосредоточении внимания родителей на использовании порицания чувствами (70,17 / 80,70 %).

В процессе мини-тренингов родители обучались проговаривать свои чувства и использовать эмоциональный тон, а не развернутые эмоции («Я огорчен, что мой сын не может поделиться малым!», «Мне обидно / неприятно, что моя дочь ведет себя сегодня не слишком вежливо!»)

Важной практикой в родительских тренингах было умение сохранять равновесие и принятие на фоне гнева или раздражения, выражать эмоции в культурной форме и держать эмоциональное равновесие. Никто из родителей не применяет эмоциональное давление и уменьшение веры и доверия по результатам формирующего эксперимента.

Вера и доверие в нравственном развитии личности – это основа перманентного отношения к человеку, особенно взрослого к маленькому ребенку: «Ты некрасиво повел себя, но я верю, что в следующий раз ты поведешь себя достойно!» Динамика по большинству показателей ЭГ статистически значимая по Хи-квадрат критерию Пирсона ( $p < 0,05$ ).

Итак, по итогам формирующего эксперимента снизилась частота неблагоприятных способов когнитивно-речевого порицания нравственного поведения ребенка, таких как ограничение возможностей, потребностей, запреты, условное отвержение (прагматическое), отрицательная оценка личности, императив (внушение), и возросла частота использования родителями отрицательной оценки действий.

Снизилось использование родителями неблагоприятных эмоционально-речевых способов воздействия, таких как эмоциональное условное отвержение, уменьшение веры и доверия, эмоциональное давление, возросла частота порицания чувствами.

Результаты исследования динамики способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого обоснования необходимости нравственного поведения родителями старшего дошкольника КГ представлено в таблице 22.

Таблица 22 – Динамика способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого обоснования необходимости нравственного поведения родителями старшего дошкольника в КГ

Используемые способы обоснования	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		$\chi^2$ , р
	чел. / %	чел.	%	чел.	
<i>1. Когнитивные способы обоснования</i>					
1.1. Императивное обоснование	38	63,33	36	60,00	0,287
1.2. Условное принятие (прагматическое)	34	56,66	37	61,66	0,610
1.3. Условное отвержение (прагматическое)	–	0,00	–	0,00	
1.4. Понимание последствий	29	48,33	31	51,66	0,266
1.5. Способы действий	38	63,33	39	65,00	0,056
1.6. Социальное отвержение	27	46,66	26	43,33	0,067
1.7. Социальное принятие	30	50,00	33	55,00	0,601
<i>2. Эмоциональные способы обоснования</i>					
2.1. Эмоциональный императив	–	0,0	0		–
2.2. Эмоциональное условное принятие	31	51,66	30	50,00	0,032
2.3. Эмоциональное отвержение	29	48,33	28	46,66	0,048
2.4. Страх наказания (угроза)	–	0,00	–	0,00	–
Итого	60	100,0	60	100,0	

Анализируя динамику способов обоснования родителями КГ необходимости соблюдения нравственных норм для ребенка, представленных в таблице 22, отметим следующее. Наблюдается тенденция к снижению

императивных обоснований, социального и эмоционального отвержения при объяснении ребенку необходимости нравственного выбора; повышение частоты использования условного принятия, понимания последствий поступка, способов действий и социального принятия. Тем не менее статистическая значимость динамики показателей способов обоснования родителями необходимости нравственного поступка ребенку по Хи-квадрат-критерию не выявлена ( $p > 0,05$ ).

Таким образом, в типичных условиях образовательной среды не отмечается выраженной сопряженной положительной динамики по всем способам когнитивно-речевого и эмоционально-речевого взаимодействия родителей с ребенком.

Исследование динамики способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого поощрения нравственного поведения родителями старшего дошкольника КГ представлено в таблице 23.

Таблица 23 – Динамика способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого поощрения нравственного поведения родителями старшего дошкольника в КГ

Используемые способы поощрения	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		$\chi^2$ , р
	чел.	%	чел.	%	
<i>1. Когнитивные способы поощрения</i>					
	чел. / %		чел.	%	
1.1. Условное принятие (прагматическое)	30	50,00	32	53,33	0,266
1.2. Положительная оценка личности	47	78,33	48	80,00	0,098
1.3. Положительная оценка действий	41	68,33	45	75,00	1,232
1.4. Положительное сравнение	40	66,67	43	71,66	0,675
<i>2. Эмоциональные способы поощрения</i>					
2.1. Эмоциональное условное принятие	49	81,66	50	83,33	0,110
2.2. Одобрение чувствами	34	56,67	35	58,33	0,067
2.3. Благодарность	12	20,00	12	20,00	–
2.4. Выражение веры и доверия	–	0,00	–	0,00	–
Итого	57	100,0	57	100,0	

Из таблицы 23 следует, что по большинству показателей взаимодействия родителей КГ наблюдается некоторая положительная динамика частот когнитивно-речевых и эмоционально-речевых способов поощрения в процессе нравственного воспитания детей КГ. Наблюдается слабая тенденция к росту частот условного принятия, положительной оценки личности, положительной оценки действий, положительного сравнения, одобрения чувствами и эмоционального условного принятия, однако она не является статистически значимой по Хи-квадрат-критерию ( $p > 0,05$ ).

Итак, в типичных условиях образовательной среды не отмечается выраженной сопряженной положительной динамики по всем способам когнитивно-речевого и эмоционально-речевого поощрения родителями нравственного выбора ребенка.

Исследование динамики способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого порицания нравственного поведения родителями старшего дошкольника КГ представлено в таблице 24.

По данным, приведенным в таблице 24, и результатам контрольного эксперимента в КГ родителей наблюдалась некоторая динамика частоты применения способов когнитивного воздействия родителей в процессе нравственного воспитания детей. Снизился процент родителей, использующих негативные способы порицания детей по показателям: ограничение возможностей, потребностей, запретов; условное отвержение; эмоциональное условное отвержение, выросла частота использования отрицательной оценки действий.

Исследование динамики распределения частоты применения способов поощрения поведения ребенка в ситуациях морального выбора у родителей в процессе нравственного воспитания детей в контрольном эксперименте показало, что родительский репертуар порицаний нравственного выбора ребенка в целом претерпел позитивную динамику, однако она не является статистически значимой по Хи-квадрат критерию ( $p > 0,05$ ).

Таблица 24 – Динамика способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого порицания нравственного поведения родителями старшего дошкольника в КГ

Используемые способы порицания	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		$\chi^2$ , р	
	Чел. / %	чел.	%	чел.		%
<i>1. Когнитивные способы порицания</i>						
1.1. Ограничение возможностей, потребностей, запреты		36	60,00	33	55,00	0,625
1.2. Условное отвержение (прагматическое)		31	51,60	28	46,66	0,601
1.3. Отрицательная оценка личности		–	0,00	–	0,00	–
1.4. Отрицательная оценка действий		34	56,67	37	61,66	1,226
1.5. Отрицательное сравнение		–	0,00	–	0,00	–
1.6. Императив (внушение)		22	36,66	22	36,66	–
<i>2. Эмоциональные способы порицания</i>						
2.1. Порицание чувствами		39	65,00	41	68,33	0,292
2.2. Эмоциональное условное отвержение		27	45,00	24	40,00	0,606
2.3. Уменьшение веры и доверия		–	0,00	–	0,00	–
2.4. Эмоциональное давление		–	0,00	–	0,00	–
Итого		57	100,0	57	100,0	

Таким образом, динамика показателей родительских способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого воздействия на нравственное поведение детей в КГ не являлась статистически значимой, что позволяет утверждать: процесс развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора требует специально организованной образовательной среды и психолого-педагогических условий, актуализирующих у субъектов образовательного процесса нравственную культуру, а главное, просоциальную и альтруистическую направленность в процессе совместной деятельности и взаимодействия. Учитывая сходные стартовые условия по большинству способов воздействия родителей ЭГ и КГ, различия по Хи-квадрат критерию не являлись статистически значимыми в констатирующем эксперименте ( $p > 0,05$ ). Статистически значимая динамика способов воздействия родителей ЭГ ( $p > 0,05$ ) подтверждает эффективность формирующего

эксперимента для развития способов когнитивно-речевого и эмоционально-речевого воздействия на нравственный выбор детей.

Динамика уровней развития психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника до и после формирующего эксперимента представлена в таблице 25.

Таблица 25 – Динамика уровней развития психолого-педагогической компетентности воспитателей в нравственном развитии старшего дошкольника до и после формирующего эксперимента, %

Уровни психол.-пед. компетентности	ЭГ				КГ			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	8	22,86	19	54,29	9	30,00	11	36,66
Средний	27	77,14	16	45,71	21	70,00	24	63,34
Низкий	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Итого:	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

Из таблицы 25 следует выраженная положительная динамика процентного распределения уровней развития психолого-педагогической компетентности воспитателей ЭГ в нравственном развитии старшего дошкольника до и после формирующего эксперимента ( $\chi^2 = 19,605^{***}$ ). Динамика уровней компетентности воспитателей контрольной группы статистически не значимая по Хи-квадрат критерию Пирсона ( $\chi^2 = 0,868$ ,  $p > 0,05$ ).

Обобщение результатов исследования психолого-педагогической компетентности воспитателей ЭГ в нравственном развитии старшего дошкольника позволило констатировать динамику трех компонентов компетентности: когнитивного, коммуникативного и технологического. Выросла дифференцированность понятий духовно-нравственного и социально-нравственного развития дошкольника у педагогических работников; определённость показателей и критериев субъектно-нравственного развития ребенка; определенность базисных этических понятий; полнота понимания

содержания субъектных механизмов нравственного развития дошкольника, определение возрастной, психологической и технологической логики становления дошкольника как субъекта нравственного развития; владение технологиями практической работы с родителями по осознанию и рефлексии способов взаимодействия с детьми, методов оценки, поощрения и порицания детей в нравственном развитии; владение технологиями субъектно-ориентированного общения и владение технологиями управления решением моральных дилемм в процессе взаимодействия с детьми.

### **Выводы по главе 3**

1. В рамках реализации программы формирующего эксперимента нами была разработана и реализована теоретико-прикладная модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды ДОО как локальной подсистемы образовательной среды дошкольной образовательной организации, представляющая собой целостную систему психолого-педагогических условий, способствующих субъектно-нравственному развитию старшего дошкольника.

Полисубъектная коммуникативно-познавательная среда является локальной подсистемой образовательной среды дошкольной образовательной организации и включает следующие компоненты, задающие ее гуманистическую и нравственную направленность: субъекты образовательного процесса; социокультурный компонент; социально-коммуникативный и профессионально-дидактический компоненты.

2. Оценка эффективности полисубъектной коммуникативно-познавательной среды для развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора проводилась на основе сравнительной оценки результатов констатирующего и контрольного экспериментов и показала статистически значимую динамику показателей субъектно-нравственного развития детей; способов родительского взаимодействия, направленного на обоснование, поощрение и порицание нравственного поступка ребенка; повышение психолого-педагогической

компетентности педагогов в сфере нравственного развития старшего дошкольника ( $p < 0,05$ ).

3. К наиболее значимым психолого-педагогическим условиям, определенным по статистически значимой динамике показателей, относятся:

– развитие психолого-педагогической компетентности воспитателей в области субъектно-нравственного развития дошкольников: овладение технологиями субъектно-ориентированного общения с детьми, социокультурными и развивающими технологиями нравственного воспитания детей;

– обучение родителей способам субъектно-ориентированного родительского взаимодействия с ребенком в ситуациях нравственного конфликта: преодоление негативных способов взаимодействия с ребенком в ситуациях морального выбора, которые блокируют осознанность и «естественную нравственность ребенка» страхом наказания, чрезмерной зависимостью и стремлением к поощрению, прагматическим настроем (императивные требования, эмоциональное условное принятие, отрицательную оценку личности, эмоциональное отвержение, страх наказания и угрозы, эмоциональное условное отвержение, эмоциональное давление); овладение позитивными способами субъектно-ориентированного взаимодействия с ребенком в ситуациях морального выбора поступка, которые стимулируют осознанность, поддерживают эмпатию, осознанность и самостоятельность нравственного поступка: положительную и отрицательную оценку действий, положительное сравнение, порицание чувствами, эмоциональное условное принятие, одобрение чувствами; благодарность; выражение веры и доверия;

– развитие центральных сфер личности ребенка как субъекта нравственного выбора: осознания, понимания и применения нравственных категорий и норм справедливости и помощи, сочувствия и содействия; просоциальной мотивации, нравственного самосознания как адекватной позитивной нравственной самооценки; позитивного, поддерживающего отношения к сверстнику; обогащение и закрепление репертуара моральных действий;

– развитие субъектной активности и обогащение субъектного опыта ребенка в системе детских деятельностей и отношений: в процессе восприятия, анализа, обсуждения и обыгрывания сюжетов художественной литературы и фольклора нравственного содержания в сюжетно-дидактических играх и играх-драматизациях; решения проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций; взаимопомощи в самообслуживании и элементарном бытовом труде; в процессе практики моральных действий во взаимодействии и сотрудничестве со сверстниками и взрослыми.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Личность старшего дошкольника как субъект нравственного выбора – это структурно-функциональная интегрированная целостность основных сфер нравственного развития личности, активность которой направлена на выбор адекватного нравственным нормам действия в процессе смысловой ориентировки поступка в ситуации моральной дилеммы. Смысловая ориентировка нравственного выбора – это ориентировочная активность личности как субъекта, в процессе которой происходит понимание, оценивание, переживание и выбор побудителей нравственного поступка.

Уровень развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора взаимосвязан с развитием основных сфер нравственного развития личности: нравственной мотивации, сознания и самосознания, сферы чувств и отношений. Выявленные статистически значимые взаимосвязи основных сфер нравственного развития личности, а именно типа нравственной направленности, с одной стороны, знания и понимания нравственных норм, нравственных самооценок и отношения к сверстнику, с другой стороны

2. Показатели и критерии, полученные в экспериментальной части работы, позволили верифицировать содержательные уровни развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

Низкий уровень (25,93 %) – дети демонстрируют эгоцентрический и прагматический тип направленности нравственного выбора; знание и прагматическое понимание базовых нравственных категорий; присутствует амбивалентное эмоциональное отношение к сверстнику; нравственные чувства не развиты; тенденция завышенной и неадекватно завышенной самооценки; в ситуациях давления взрослого настаивают на своем интересе, нравственные нормы для обоснования поведения чаще не используют; не проявляют устойчивую ориентировку на моральную норму и выбор адекватных моральных действий в реальном поведении; в ситуации давления взрослого чаще настаивают на своем интересе, игнорируя сверстника; моральные действия неустойчивы и часто неадекватны.

Средний уровень (41,97 %) – дети демонстрируют контролируемый и просоциальный тип направленности нравственного выбора; знание и объектное понимание базовых нравственных категорий; как правило, позитивное, поддерживающее отношение к сверстнику; присутствует некоторая противоречивость нравственных чувств; доминируют позитивная адекватная и завышенная самооценка; в ситуации давления взрослого позицию сверстника часто не отстаивают, ориентировка на моральную норму меняется; моральные действия не всегда адекватны.

Высокий уровень (32,10 %) дети демонстрируют альтруистический и просоциальный тип направленности нравственного выбора; знание и понимание базовых нравственных категорий; переживают нравственные чувства, позитивное и поддерживающее отношение к сверстнику; самооценка позитивная, адекватная и завышенная; в ситуации давления взрослого, как правило, поддерживают сверстника на основе нравственных норм; моральные действия адекватны.

3. Субъектно-ориентированное общение значимых взрослых в ситуациях нравственного выбора ребенка предполагает направленность способов общения с ребенком на понимание, оценку и мотивацию выполнения нравственных норм через стимулирование обоснованного понимания необходимости их выполнения и позитивное принятие ребенка как личности. Развитие старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора находится в непосредственной зависимости от влияния родительского взаимодействия и общения, от способов и направленности обращений родителей на обоснование, поощрение, порицание и оценку нравственного поступка ребенка.

Родители детей с высоким уровнем нравственного развития личности старшего дошкольника демонстрируют большую эмоциональную близость и принятие, сотрудничество и удовлетворенность во взаимодействии с собственными детьми на статистически значимом уровне. Наименьшие значения по данным показателям имеют родители старших дошкольников с нравственно неустойчивым развитием личности.

4. Уровни развития личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора взаимосвязаны со способами обоснования, поощрения и порицания нравственного выбора ребенка родителями. Обращения родителей к детям с высоким уровнем нравственного развития личности чаще связаны с пониманием поступка и его последствий, описанием требуемых моральной нормой способов действий, положительной и отрицательной оценкой действий, поведения ребенка, положительным сравнением, выражением благодарности, веры и доверия; родители детей со средним уровнем развития чаще используют императивные обращения, эмоциональное и условное принятие-отвержение, ограничение возможностей и потребностей, запреты, эмоциональное давление; родительские обращения к детям с низким уровнем развития наиболее однообразны и связаны с использованием императивных обращений, а также с эмоциональным характером поощрений и порицаний.

5. Система психолого-педагогических условий включает:

– развитие психолого-педагогической компетентности воспитателей в области субъектно-нравственного развития дошкольников: овладение принципами и технологией субъектно-ориентированного общения с детьми, социокультурными технологиями нравственного воспитания детей;

– обучение родителей способам субъектно-ориентированного взаимодействия с ребенком в ситуациях морального выбора: преодоление негативных обращений, которые блокируют осознанность, стимулируют страх наказания, чрезмерную зависимость и стремление к поощрению (императивные требования, эмоциональное условное принятие, отрицательную оценку личности, эмоциональное отвержение, страх наказания и угрозы, эмоциональное условное отвержение, эмоциональное давление); овладение позитивными способами, которые стимулируют осознанность, поддерживают эмпатию, самостоятельность выбора (положительную и отрицательную оценку действий, положительное сравнение, порицание чувствами, эмоциональное условное принятие, одобрение чувствами, благодарность, выражение веры и доверия);

– развитие компонентов нравственной сферы личности детей в системе детских деятельности: в процессе восприятия, обсуждения и обыгрывания художественной литературы и фольклора; самообслуживания и элементарного бытового труда; обогащения субъектного опыта ребенка в процессе организации взаимодействия, игр и сотрудничества со сверстниками и взрослыми в системе детских деятельности и отношений; через обучение решению проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуаций;

– персонифицированный подход к развитию личности старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора через адресную работу по обогащению смысловой основы нравственного поведения в зависимости от типа направленности нравственного выбора ребенка.

6. Полисубъектная коммуникативно-познавательная среда как система психолого-педагогических условий нравственного развития старшего дошкольника является эффективной для развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора.

Таким образом, цели и задачи, поставленные в исследовании, были достигнуты, гипотезы подтверждены. Полученные в диссертационном исследовании результаты, теоретические и эмпирические выводы не исчерпывают всего многообразия данной научной проблемы. Перспективные направления ее дальнейшего исследования связаны с обобщением подходов исследования, обоснованием и оценкой модели полисубъектной коммуникативно-познавательной среды для развития личности ребенка как субъекта нравственного выбора на этапе детства.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Абульханова, К. А. Психосоциальный и субъектный подход к исследованию личности в условиях социальных изменений / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 5. – С. 5–14.
2. Авдулова, Т. П. Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Авдулова Татьяна Павловна. – Москва, 2001. – 164 с.
3. Авдулова, Т. П. Психологические условия формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте / Т. П. Авдулова. – Текст : непосредственный // Психолог в детском саду. – 2000. – № 4. – С. 84–101.
4. Александрова, Н. С. Формирование представлений о нравственных ценностях у детей 6–7 лет в процессе исследовательской деятельности / Н. С. Александрова, Е. В. Хмелькова. – Текст : непосредственный // Вестник гуманитарного образования. – 2017. – № 2. – С. 27–21.
5. Алтунина, И. Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей / И. Р. Алтунина. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 218 с. – Текст : непосредственный.
6. Алтунина, И. Р. Развитие мотивов и мотивации социального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста / И. Р. Алтунина. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 2. – С. 5–16.
7. Алябьева, Е. А. Нравственно-этические беседы и игры с дошкольниками / Е. А. Алябьева. – Москва : Сфера, 2003. – 128 с. – Текст : непосредственный.
8. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в двух томах / Б. Г. Ананьев. – Москва : Педагогика, 1980. – Т. I. – 232 с. – Текст : непосредственный.
9. Андреев, П. В. Психолого-педагогические условия развития психологической готовности дошкольников к взаимопомощи : специальность

19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Андреев Павел Владимирович. – Самара, 2008. – 186 с. – Текст : непосредственный.

10. Андреев, Т. А. Развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников / Т. А. Андреев, О. В. Алекинова. – Санкт-Петербург : Детство Пресс, 2014. – 92 с. – Текст : непосредственный.

11. Анцыферова, Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова. – Текст : непосредственный // Проблема субъекта в психологической науке / под редакцией А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – Москва : Академический проект, 2000. – С. 27–42.

12. Архиреева, Т. В. Системный подход к пониманию структуры Я-концепции и закономерностей её развития в детском возрасте / Т. В. Архиреева. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 48–55.

13. Асмолов, А. Г. Основные принципы психологической теории деятельности / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // А. Н. Леонтьев и современная психология. – Москва : Изд-во Московского государственного университета, 1983. – С. 118–127.

14. Асмолов, А. Г. Дошкольное образование в режиме инноваций / А. Г. Асмолов, В. Т. Кудрявцев. – Текст : непосредственный // Обруч. – 2016. – № 1. – С. 3–6.

15. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды : учебное пособие / И. А. Баева, Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова ; под редакцией И. А. Баевой. – Москва : Экон-Информ, 2009. – 248 с. – Текст : непосредственный.

16. Барабанщиков, В. А. Системный подход в психологии (к 80-летию со дня рождения Б. Ф. Ломова) / В. А. Барабанщиков. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 145–151.

17. Бгуашева, З. К. Педагогические условия формирования нравственной воспитанности личности старшего дошкольника в дошкольной образовательной

организации / З. К. Бгуашева. – Текст : непосредственный // Вестник Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – 2017. – № 2. – С. 16–25.

18. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1986. – 420 с. – Текст : непосредственный.

19. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович ; под редакцией Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. – Москва : Педагогика, 1972. – 351 с. – Текст : непосредственный.

20. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 378 с. – Текст : непосредственный.

21. Большунова, Н. Я. Условия и средства развития субъектности : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Большунова Наталья Яковлевна. – Новосибирск, 2006. – 48 с. – Текст : непосредственный.

22. Большунова, Н. Я. Детский конфликт: причины, последствия и возможности разрешения в контексте детской субкультуры / Н. Я. Большунова, О. А. Устинова. – Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 115–123.

23. Бражникова, А. Н. Нравственные чувства как высшие чувства человека / А. Н. Бражникова. – Текст : непосредственный // Вестник университета Российской академии образования. – 2019. – № 2. – С. 11–16.

24. Братусь, Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. С. Братусь. – Текст : непосредственный // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под редакцией Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – Москва : Смысл, 1997. – С. 67–91.

25. Братусь, Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б. С. Братусь. – Москва : Знание, 1977. – 64 с. – Текст : непосредственный.

26. Братусь, Б. С. Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. – Москва : Роспедагентство, 1994. – Текст : непосредственный.
27. Брессо, Т. И. Социокультурные детерминанты просоциальной мотивации / Т. И. Брессо. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 2. – С. 71–80.
28. Брушлинский, А. В. Психология субъекта и его деятельности / А. В. Брушлинский. – Текст : непосредственный // Современная психология / под редакцией В. Н. Дружинина. – Москва : Инфра-М, 1999. – С. 330–346.
29. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. – 272 с. – Текст : непосредственный.
30. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников : методическое пособие / Р. С. Буре. – Москва : Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с. – Текст : непосредственный.
31. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения / А. Я. Варга. – Москва : Просвещение, 1986. – 123 с. – Текст : непосредственный.
32. Васильева, Е. Н. Эмоциональное и социальное развитие старшего дошкольника в зависимости от материнского принятия / Е. Н. Васильева, О. В. Суворова. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. – Серия : Социальные науки. – 2004. – № 1. – С. 13–26.
33. Вачков, И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И. В. Вачков. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–29.
34. Веракса, Н. Е. Методологические основы психологии : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Психология» и психологическим специальностям / Н. Е. Веракса. – Москва : Academia, 2013. – 235 с. – Текст : непосредственный.
35. Веракса, Н. Е. Семья – пространство развития ребенка / Н. Е. Веракса. – Текст : электронный // Современное дошкольное образование. – 2011. – № 2. – URL: <http://www.sdo-journal.ru/sdo/info/14033.html> (дата обращения : 12.09.2021).

36. Веракса, Н. Е. Субъектность дошкольника и педагога / Н. Е. Веракса. – Текст : непосредственный / Воспитание и обучение детей младшего возраста : сборник материалов Первой Международной научно-практической конференции, (Москва, 27–28 октября 2011 г.). – Москва : Мозаика-Синтез, 2012. – С. 45–49.

37. Веракса, Н. Е. От рождения до школы: примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2013. – 304 с. – Текст : непосредственный.

38. Волкова, Е. Н. Психологические аспекты субъектности учителя / Е. Н. Волкова. – Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 1997. – 180 с. – Текст : непосредственный.

39. Волкова, Е. Н. Психология субъектности педагога / под редакцией Е. Н. Волковой ; Институт психологии Нижегородского государственного педагогического университета. – Нижний Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2001. – 272 с. – Текст : непосредственный.

40. Волочков, А. А. Активность субъекта как фактор его психического развития (гипотезы, модели, факты) / А. А. Волочков. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 3. – С. 22–31.

41. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с. – Текст : непосредственный.

42. Выготский, Л. С. Проблема сознания // Собрание сочинений : в шести томах / Л. С. Выготский. – Москва, 1982. – Т. 1. – 486 с. – Текст : непосредственный.

43. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений : в шести томах / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с. – Текст : непосредственный.

44. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в шести томах / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982–1984. – Текст : непосредственный.

45. Галигузова, А. С. Искусство общения с ребенком от года до шести лет: советы психолога / А. С. Галигузова, Е. О. Смирнова. – Москва : АРКТИ, 2004. 160 с. – Текст : непосредственный.

46. Галицкая, И. А. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике / И. А. Галицкая, И. В. Метлик. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 36–46.

47. Галстян, С. Г. Инновационные формы работы с родителями / С. Г. Галстян. – Текст : непосредственный // Челябинский гуманитарий. – 2015. – № 1 (30). – С. 53–61.

48. Гальперин, П. Я. Лекции по общей психологии : учебное пособие для студентов вузов / П. Я. Гальперин. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 399 с. – Текст : непосредственный.

49. Гармаева, Т. В. Нравственное воспитание дошкольников: опыт, проблемы, современные подходы / Т. В. Гармаева, О. А. Пестерева. – DOI 10.18101/1994-0866-2017-7-16-24. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – № 7. – С. 16–24.

50. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : ЧеРо ; Юрайт, 2002. – 336 с. – Текст : непосредственный.

51. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – 3-е изд. – Москва : ЧеРо, 2001. – 240 с. – Текст : непосредственный.

52. [Гогоберидзе, А. Г.] Дошкольник как субъект проектирования социокультурного пространства и образовательной среды своего развития. Замысел одного проекта / А. Г. Гогоберидзе, А. Н. Атарова, М. С. Новиков [и др.] – Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 5 (87). – С. 16–25.

53. Гогоберидзе, А. Г. Маленькие граждане: штрихи к портрету / А. Г. Гогоберидзе, А. Рындина, Р. И. Яфизова // Маленькие граждане большого города : учебное пособие. – Санкт-Петербург : Союз, 2007. – 402 с. – Текст : непосредственный.

54. Голоюс, Е. А. Исследование развития нравственного сознания у детей дошкольного возраста / Е. А. Голоюс. – Текст : непосредственный // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. – Общественные науки. – 2012. – № 28. – С. 1188–1198.

55. Голоюс, Е. А. Исследование развития нравственного сознания у детей дошкольного возраста / Е. А. Голоюс. – Текст : непосредственный // Известия Пензенского государственного университета. – 2012. – № 28. – С. 1188–1193.

56. Голоюс, Е. А. Особенности нравственного самосознания личности воспитателей ДОУ / Е. А. Голоюс. – Текст : непосредственный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 5–6 (47). – С. 138–140.

57. Голоюс, Е. А. Психолого-педагогические факторы формирования нравственных установок в старшем дошкольном возрасте / Е. А. Голоюс, М. В. Григорьева. – Текст : непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8, № 1-1. – С. 296–303.

58. Голоюс, Е. А. Нравственное самоопределение личности воспитателя как условие для развития нравственной сферы детей дошкольного возраста / Е. А. Голоюс, С. А. Памфилова. – Текст : непосредственный // Вестник Пензенского государственного университета. – 2016. – № 2 (14). – С. 21–25.

59. Данилюк, А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Данилюк, А. Кондаков, В. Тишков. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2011. – 23 с. – Текст : непосредственный.

60. Долгова, В. И. Психологические детерминанты нравственного развития дошкольника / В. И. Долгова, Р. В. Овчарова. – Текст : непосредственный // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 6. – С. 40–48.

61. Дубровина, И. В. Семья и социализация ребенка. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / составители: И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2003. – 368 с. – Текст : непосредственный.

62. Жигалик, М. А. Повышение компетентности многодетных родителей / М. А. Жигалик. – Текст : непосредственный // Вестник Новгородского государственного университета. – 2017. – № 4 (102). – С. 43–46.

63. Запорожец, А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А. В. Запорожец. – Текст : непосредственный // Принцип

развития в психологии / под редакцией Л. И. Анцыферовой. – Москва : Наука, 1978. – С. 243–268.

64. Запорожец, А. В. Психическое развитие ребенка // Избранные психологические труды : в двух томах / А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с. – Текст : непосредственный.

65. Зашихина, Т. Г. Исследование этических представлений и моральных суждений в дошкольном возрасте / Т. Г. Зашихина, В. А. Горфинкель. – Текст : непосредственный // Психология сегодня : материалы XVIII Всероссийской заочной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Екатеринбург, 28 апреля 2016 г.) / Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург : РГППУ, 2016. – С. 84–89.

66. Зиновьева, М. В. Влияние стиля родительского воспитания на развитие предпосылок мировоззрения у детей дошкольного возраста : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Зиновьева Марина Владимировна. – Москва, 2009. – 199 с. – Текст : непосредственный.

67. Знаков, В. В. Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – Москва, 1994. – 235 с. – Текст : непосредственный.

68. Знаков, В. В. Понимание субъективной правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания / В. В. Знаков. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 32–43.

69. Знаков, В. В. Самопознание субъекта / В. В. Знаков, Е. А. Павлюченко. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2001. – Т. 23, № 1. – С. 5–12.

70. Зосимовский, А. В. О некоторых условиях формирования нравственных убеждений у старшеклассников / А. В. Зосимовский. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современной психологии : материалы Международной конференции (Москва, Московский государственный университет, сентябрь 1982 г.) /

ответственный редактор А. А. Бодалев. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1983. – С. 130–133.

71. Идея системности в современной психологии : труды Института психологии Российской академии наук / под редакцией В. А. Барабанщикова. – Москва : ИП РАН, 2005. – 496 с. – Текст : непосредственный.

72. Ильин, Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 176 с. – Текст : непосредственный.

73. Капцов, А. В. Личностные качества субъекта как предикторы экопсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении / А. В. Капцов, В. И. Панов. – DOI 10.17759/exppsy.2019120406. – Текст : непосредственный // Экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12, № 4. – С. 72–80.

74. Карабанова, О. А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л. С. Выготского к П. Я. Гальперину / О. А. Карабанова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. – Серия 14 : Психология. – 2012. – № 4. – С. 73–82.

75. Карабанова, О. А. Детско-родительские отношения как компонент социальной ситуации развития современных подростков / О. А. Карабанова. – Текст : непосредственный // Ребенок в современном обществе : сборник научных статей / научные редакторы: Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина ; редакционная коллегия : Н. Н. Авдеева, И. А. Корепанова, Е. В. Филиппова. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2007. – С. 90–100.

76. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учебное пособие / О. А. Карабанова. – Москва : Гардарики, 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.

77. Карабанова, О. А. Социальная ситуация развития ребёнка: структура, динамика, принципы коррекции : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Карабанова Ольга Александровна. – Москва, 2003. – 411 с.

78. Карабанова, О. А. Психологические условия формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте / О. А. Карабанова, Т. П. Авдулова. – Текст : непосредственный // Психолог в детском саду. – 2000. – № 4. – С. 84–101.

79. Карабанова, О. А. Восприятие моральной атмосферы школы как фактор формирования образа референтного сверстника в подростковом возрасте / О. А. Карабанова, Т. Ю. Садовникова. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С. 92–101.

80. Карпова, С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольников / С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. – Москва, 1986. – 116 с. – Текст : непосредственный.

81. Кисляков, П. А. Безопасность образовательной среды. Социальная безопасность : учебное пособие / П. А. Кисляков. – 2-е изд. испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 156 с. – Текст : непосредственный.

82. Колпакова, М. Ю. Основные современные подходы к психологии морального развития / М. Ю. Колпакова. – DOI 10.15382/sturIV201643.91-102. – Текст : непосредственный // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. – Серия 4 : Педагогика. Психология. – 2016. – № 4 (43). – С. 91–102.

83. Конникова, Т. Е. О нравственном развитии и воспитании детей / Т. Е. Конникова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 80–89.

84. Корниенко, Н. В. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи в контексте системно-средового подхода : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Корниенко Нелли Владимировна. – Красноярск, 1998. – 166 с. – Текст : непосредственный.

85. Коробкова, В. В. Система подготовки специалистов социально-педагогической сферы к работе с семьей в открытом образовательном пространстве (на примере пермского края) / В. В. Коробкова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 93–95.

86. Коробкова, В. В. Воспитательный потенциал семьи / В. В. Коробкова, М. Б. Шеина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 6. – С. 99–102.

87. Кошелева, А. Д. Эмоциональное развитие дошкольника : учебное пособие / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О. А. Шаграева ; под редакцией О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – Москва : Академия, 2003. – 176 с. – Текст : непосредственный.

88. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова ; Научно-исследовательский институт дошкольного воспитания ; Академия педагогических наук СССР. – Москва : Педагогика, 1991. – 152 с. – Текст : непосредственный.

89. Кравцова, Е. Е. Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского / Е. Е. Кравцова. – Текст : непосредственный // Журнал практического психолога. – 2005. – № 6. – С. 52–60.

90. Красник, В. С. Проблема нравственной активности с позиций субъектно-личностного подхода / В. С. Красник, А. О. Ряжкин. – Текст : непосредственный // Гуманитарные научные исследования. – 2016. – № 8 (60). – С. 229–233.

91. Кряжева, Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н. Л. Кряжева. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 208 с. – Текст : непосредственный.

92. Кулач, Т. Ю. Педагогические основы социального воспитания дошкольников на культурно-исторических традициях : специальность 13.00.06 «Теория и методика воспитания (по направлениям и сферам деятельности)» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Купач Тамара Юрьевна. – Москва, 2000. – 52 с. – Текст : непосредственный.

93. Лемех, Е. А. Особенности усвоения моральных норм поведения дошкольниками с нарушениями интеллекта / Е. А. Лемех. – Текст : непосредственный // Revista Psihologie. Pedagogie Speciala. Asistenta Sociala. – 2015. – № 2 (39). – С. 12–21.

94. Леонтьев, А. Н. Формирование личности / А. Н. Леонтьев – Текст : непосредственный // Психология личности. Тексты / под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – Москва : Московский государственный университет, 1982. – С. 150–161.

95. Леонтьев, Д. А. О влиянии среды на развитие ребенка: к уточнению ключевых понятий / А. Н. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Ребенок в современном обществе : сборник научных статей / научные редакторы : Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина ; редакционная коллегия: Н. Н. Авдеева, И. А. Корепанова, Е. В. Филиппова. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2007. – С. 23–27.

96. Липкина, Н. Г. Возможности семейного клуба в формировании педагогической компетентности родителей / Н. Г. Липкина, Н. Г. Щербакова. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 2. – С. 89–98.

97. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под редакцией А. Г. Рузской. – Москва ; Воронеж : Институт практической психологии ; Модэк, 1997. – 384 с. – Текст : непосредственный.

98. Лисина, М. И. Психология самопознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. – Кишинев : Штиинца, 1983. – 111 с. – Текст : непосредственный.

99. Личность и бытие: субъектный подход : материалы научной конференции, посвящённой 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского / ответственные редакторы А. Л. Журавлёв, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – 608 с. – Текст : непосредственный.

100. Ломоносова, Н. В. Формирование у старших дошкольников нравственных представлений о мире средствами базовых национальных ценностей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ломоносова Наталья Викторовна. – Майкоп, 2021. – 28 с. – Текст : непосредственный.

101. Мазурчук, Н. И. Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретическое осмысление и практика реализации / Н. И. Мазурчук, Е. О. Мазурчук. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 132–137.

102. Марич, Е. М. Воспитательные стратегии родителей как детерминанта эмоционального самочувствия дошкольника в семье : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Марич Екатерина Михайловна. – Москва, 2003. – 24 с. – Текст : непосредственный.

103. Марковская, И. М. Практика групповой работы с родителями / И. М. Марковская. – Санкт-Петербург : Институт тренинга, 1998. – 120 с. – Текст : непосредственный.

104. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – Москва ; Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 150 с. – Текст : непосредственный.

105. Марюков, А. М. Деятельностный подход к исследованию поступка / А. М. Марюков. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2008. – № 6. – С. 3–13.

106. Мельникова, Н. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Мельникова Нина Васильевна. – Казань, 2009. – 40 с. – Текст : непосредственный.

107. Мельникова, Н. В. Нравственная сфера личности дошкольника : монография / Н. В. Мельникова, Р. В. Овчарова. – Курган : Курганский университет, 2007. – 240 с.

108. Минина, А. В. Формирование педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности детей дошкольного возраста : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Минина Анна Владимировна. – Москва, 2015. – 220 с. – Текст : непосредственный.

109. Михайлова, Т. В. Направленность, ценности и ценностные ориентации: к вопросу о разделении понятий / Т. В. Михайлова. – Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. – 2012. – С. 85–90.

110. Молчанов, С. В. Мораль справедливости и заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию / С. В. Молчанов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. – Серия 14. – 2011. – № 2. – С. 59–73.

111. Молчанов, С. В. Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П. Я. Гальперина / С. В. Молчанов. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 3 (27). – С. 136–142.

112. Морозкина, Т. В. Формирование внутренней ответственности на материале дежурства школьников по классу : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Морозкина Татьяна Васильевна. – Москва, 1984. – 20 с. – Текст : непосредственный.

113. Моросанова, В. И. Категория субъекта: методология и исследования / В. И. Моросанова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 140–144.

114. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания : учебное пособие для студентов вузов / А. В. Мудрик. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с. – Текст : непосредственный.

115. Мулько, И. А. Этика для детей 5–7 лет : методическое пособие / И. А. Мулько. – Москва : Сфера, 2011. – 324 с. – Текст : непосредственный.

116. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2004. – 456 с. – Текст : непосредственный.

117. Мухина, В. С. К проблеме социального развития ребёнка / В. С. Мухина. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1980. – № 5. – С. 36–42.

118. Мухина, В. С. Проблемы генезиса личности : учебное пособие к спецкурсу / В. С. Мухина. – Москва : Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина, 1985. – 103 с. – Текст : непосредственный.

119. Неверович, Я. З. Участие эмоций и мотивов в формировании детской личности / Я. З. Неверович. – Текст : непосредственный // Эмоциональное развитие дошкольников / под редакцией А. Д. Кошелевой. – Москва : Просвещение, 1985. – С. 29–36.

120. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебное пособие / Л. Ф. Обухова. – Москва : Педагогическое общество России, 1999. – 442 с. – Текст : непосредственный.

121. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – Москва : Тривола, 1995. – 360 с. – Текст : непосредственный.

122. Овчарова, Р. В. Исследование динамики развития нравственной сферы личности дошкольников 5–6 лет в зависимости от структуры семьи / Р. В. Овчарова. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – № 2. – С. 71–75.

123. Огнев, А. С. Субъектогенетический подход к психологической саморегуляции личности : монография / А. С. Огнев. – Москва : Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, 2009. – 188 с. – Текст : непосредственный.

124. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.

125. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности / А. К. Осницкий. – Текст : непосредственный // Методы исследования и диагностики. Вып. 1 / Психологический институт РАО ; Центр социально-психологической помощи им. Ж. Казанко ; под редакцией М. К. Кабардова. – Москва ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 126 с.

126. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014 – 368 с. – Текст : непосредственный.

127. Пашкова, Я. В. Психологические условия формирования социально-ориентированного поведения детей на этапе дошкольной подготовки : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Пашкова Яна Владимировна. Ростов-на-Дону, 2015. – 153 с. – Текст : непосредственный.

128. Перре-Клермон, А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / А.-Н. Перре-Клермон ; вступительная статья В. В. Рубцова. – Москва : Педагогика, 1991. – 245 с. – Текст : непосредственный.

129. Першина, Т. В. Педагогическая поддержка семьи в нравственном воспитании дошкольника / Т. В., Першина М. А. Арсенова, Е. И. Тимошина. – DOI 10.23859/1994-0637-2017-2-77-24. – Текст : непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 163–169.

130. Петровский, А. В. Быть личностью / А. В. Петровский. – Москва, 1990. – 255 с. – Текст : непосредственный.

131. Петровский, А. В. Теоретическая психология : учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : Академия, 2001. – 496 с. – Текст : непосредственный.

132. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже ; вступительная статья В. А. Лекторского, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с. – Текст : непосредственный.

133. Пиаже, Ж. Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. – Москва : Академический проект, 2015. – 480 с. – Текст : непосредственный.

134. Практическая психология образования : учебное пособие / под редакцией И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 592 с. – Текст : непосредственный.

135. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России : сборник статей / научный редактор: А. Г. Гогоберидзе. – Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2010. – Ч. 1. – 497 с. – Текст : непосредственный.

136. Психогимнастика в тренинге / под редакцией Н. Ю. Хрящевой. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 256 с. – Текст : непосредственный.

137. Психологическая служба в современном образовании / под редакцией И. В. Дубровиной. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 400 с. – Текст : непосредственный.

138. Психология образования: современный вектор развития : монография / научные редакторы С. Б. Малых, Т. И. Тихомирова ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации ; Уральский федеральный университет. – Екатеринбург: УФУ, 2020. – 790 с. – Текст : непосредственный.

139. Пыжьянова, М. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Пыжьянова Мария Александровна. – Нижний Новгород, 2006. – 20 с. – Текст : непосредственный.

140. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи / Е. Н. Волкова [и др.]. – Нижний Новгород : Мининский университет, 2012. – 246 с. – Текст : непосредственный.

141. Разин, А. В. Моральные дилеммы / А. В. Разин. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. – Серия: Философия. – 2014. – № 2. – С. 66–82.

142. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 416 с. (Мастера психологии). – Текст : непосредственный.

143. Реан, А. А. К проблеме социальной адаптации личности / А. А. Реан. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – Серия 6. – 1995. – Вып. 3. – № 20. – С. 74–79.

144. Родительское образование: современные подходы и технологии : учебно-методическое пособие / научный редактор В. В. Коробкова. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – Текст : непосредственный.

145. Розенберг, М. Ненасильственное общение: Язык жизни / М. Розенберг. – Москва : София, 2019. – 288 с. – Текст : непосредственный.

146. Ролдугина, В. Н. Представления о ценностных ориентациях в отечественной и зарубежной психологии / В. Н. Ролдугина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2018. – № 3. – С. 73–76.

147. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 713 с. – Текст : непосредственный.

148. Рубцов, В. В. Безопасная образовательная среда: проблемы соблюдения прав детей, перспективы развития / В. В. Рубцов. – Текст : непосредственный // Ребенок в современном обществе : сборник научных статей / научные редакторы: Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина ; редакционная коллегия Н. Н. Авдеева, И. А. Корепанова, Е. В. Филиппова. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2007. – С. 3–26.

149. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – Москва, 1987. – 159 с. – Текст : непосредственный.

150. Рузская, А. Г. Отношение детей дошкольного возраста к разным вариантам общения со взрослым / А. Г. Рузская. – Текст : непосредственный // Развитие общения дошкольников. – Москва, 1974. – С. 153–178.

151. Рыбакова, Н. В. Моральное сознание и поведение личности / Н. В. Рыбакова. – Ленинград, 1972. – 31 с. – Текст : непосредственный.

152. Селиванов, В. В. Онтогенез психического как развитие субъекта / В. В. Селиванов. – Текст : непосредственный // Личность и бытие: субъектный подход : материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского (Москва, 15–16 октября 2008 г.) / ответственные редакторы А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – С. 73–76.

153. Сергиенко, Е. А. Возвращение к Пиаже / Е. А. Сергиенко. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 6. – С. 34–45.

154. Сергиенко, Е. А. Континуально-генетический принцип становления субъекта / Е. А. Сергиенко // Субъектный подход в психологии / под редакцией А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – С. 50–66. (Интеграция академической и университетской психологии).

155. Сергиенко, Е. А. Психология субъекта: поиски и решения / Е. А. Сергиенко. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 2. – С. 16–28.

156. Сергиенко, Е. А. Развитие идей психологии субъекта А. В. Брушлинского: системно-субъектный подход / Е. А. Сергиенко. – Текст : непосредственный // Личность и бытие: субъектный подход : материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского (Москва, 15–16 октября 2008 г.) / ответственные редакторы А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. – Москва : Институт психологии РАН, 2008. – С. 54–58.

157. Сергиенко, Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е. А. Сергиенко. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 1. – С. 120–132.

158. Сергиенко, Е. А. Становление субъекта: неоконченная дискуссия / Е. А. Сергиенко. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 2. – С. 114–120.

159. Сергиенко, Е. А. Контроль поведения как субъектная регуляция / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. – Москва : Институт психологии РАН, 2010. – 352 с. – Текст : непосредственный.

160. Сидорова, А. Н. Формирование духовно-нравственных основ личности ребенка старшего дошкольного возраста : специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сидорова Анастасия Николаевна. – Челябинск, 2009. – 215 с. – Текст : непосредственный.

161. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд : монография : в четырех томах. – Т. IV: Интегральная концепция системогенеза деятельности /

А. В. Карпов, В. Д. Шадриков. – Москва ; Ярославль : Издательский дом РАО ; Ярославский государственный университет, 2017. – 446 с. – Текст : непосредственный.

162. Ситак, Л. А. Нравственное воспитание – процесс целенаправленного формирования личности ребенка / Л. А. Ситак, Е. А. Асатрян. – Текст : непосредственный // Гуманитарный научный журнал. – 2017. – № 1. – С. 58–60.

163. Скрипкина, Т. П. Психологическая служба в детских дошкольных учреждениях разных типов / Т. П. Скрипкина. Ростов-на-Дону : Ростовский государственный педагогический университет, 1993. – 110 с. – Текст : непосредственный.

164. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : Биробиджанский государственный педагогический институт, 2005. – 272 с. – Текст : непосредственный.

165. Слободчиков, В. И. Проектирование системы духовно–нравственного воспитания школьников на основе возрастно-нормативной модели развития / В. И. Слободчиков, Т. В. Черникова. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2012. – С. 17–22.

166. Смирнова, Е. О. Детская психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. О. Смирнова. – Москва : Владос, 2003. – 368 с. – Текст : непосредственный.

167. Смирнова, Е. О. Системы и программы дошкольного воспитания / Е. О. Смирнова. – Москва : Владос, 2005. – 119 с. – Текст : непосредственный.

168. Смирнова, Е. О. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка / Е. О. Смирнова, М. В. Соколова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 57–68.

169. Смирнова, Е. О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 5–13.

170. Смирнова, Е. О. Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения детей / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 26–36.

171. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием / А. А. Смоленцева. – Москва : Просвещение, 1987. – 97 с. – Текст : непосредственный.

172. Смоленцева, А. А. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей : учебно-методическое пособие / А. А., Смоленцева, О. В. Суворова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2011. – 112 с. – Текст : непосредственный.

173. Современные образовательные технологии : учебное пособие / под редакцией Н. В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – Москва : Кнорус, 2018. – 432 с. – Текст : непосредственный.

174. Соломина, Л. Ю. Развитие категориальной структуры нравственного сознания дошкольников : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Соломина Лада Юрьевна. – Санкт-Петербург, 1995. – 23 с. – Текст : непосредственный.

175. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология / Е. А. Сорокоумова. – Москва [и др.] : Питер, 2009. – 208 с. – Текст : непосредственный.

176. Сорокоумова, Е. А. Нравственное развитие современных подростков / Е. А. Сорокоумова. – Текст : непосредственный // Инициативы XXI века. – Москва, 2009. – С. 40–45.

177. Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология / Е. А. Сорокоумова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 170 с. – Текст : непосредственный.

178. Сорокоумова, Е. А. Психология самопознания в обучении : монография / Е. А. Сорокоумова. – Москва : Московский государственный областной университет, 2010. – 328 с. – Текст : непосредственный.

179. Сорокоумова, С. Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников с задержкой психического развития через оптимизацию детско-родительских отношений : специальность 19.00.10 «Коррекционная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Сорокоумова Светлана Николаевна. – Нижний Новгород, 2005. – 25 с. – Текст : непосредственный.

180. Спербер, О. И. Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Спербер Оксана Игоревна. – Майкоп, 2018. – 24 с. – Текст : непосредственный.

181. Субботский, Е. В. Генезис морального поведения у дошкольников / Е. В. Субботский. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. – Серия 14 : Психология. – 1978. – № 3. – С. 13–25.

182. Субботский, Е. В. Нравственное развитие дошкольника / Е. В. Субботский. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 29–38.

183. Субботский, Е. В. О генезисе морального поведения дошкольников / Е. В. Субботский. – Текст : непосредственный // Новые исследования в психологии. – 1977. – № 1-2. – С. 13–19.

184. Субботский, Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. – Москва, 1976. – 144 с. – Текст : непосредственный.

185. Субботский, Е. В. Ребенок открывает мир / Е. В. Субботский. – Москва : Просвещение, 1991. – 207 с. – Текст : непосредственный.

186. Суворова, О. В. Влияние семейной и образовательной среды на развитие субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству : монография / О. В. Суворова. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2012. – 246 с. – Текст : непосредственный.

187. Суворова, О. В. К проблеме критериев и структуры субъектности / О. В. Суворова. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра РАН. – Серия : Социальные науки. – 2011. – Т. 13, № 2 (5). – С. 1238–1243.

188. Суворова, О. В. Ключевые линии становления субъектности в базовых отечественных периодизациях развития личности / О. В. Суворова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – Ч. 1. – № 1 (32). – С. 107–109.

189. Суворова, О. В. Личностные предпосылки развития субъектной активности ребенка в условиях перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту / О. В. Суворова, С. Н. Сорокоумова, И. А. Рыбаков. – Текст : непосредственный // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 4. – С. 256–260.

190. Суворова, О. В. Модель полисубъектной коммуникативно-познавательной среды образовательного учреждения / О. В. Суворова. – Текст : непосредственный // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 14. – С. 127–131.

191. Суворова, О. В. Психолого-педагогические условия развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора / О. В. Суворова, А. А. Шалина, Л. А. Споткай. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – Вып. 55. – Ч. VII. – С. 277–283.

192. Суворова, О. В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Суворова Ольга Вениаминовна. – Нижний Новгород, 2012. – 475 с. – Текст : непосредственный.

193. Суворова, О. В. Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Суворова Ольга Вениаминовна. – Нижний Новгород, 2012. – 48 с. – Текст : непосредственный.

194. Суворова, О. В. Способы когнитивного воздействия родителей на развитие дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора / О. В. Суворова, А. А. Шалина, А. Таш. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-3. – С. 345–353.

195. Суворова, О. В. Тип семьи как фактор социально-нравственного развития дошкольников / О. В. Суворова, Н. С. Бренчук. – DOI 10.34670/AR.2019.44.4.013. – Текст : непосредственный // Психология.

Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2019. – Т. 8, № 4-1. – С. 82–89.

196. Суворова, О. В. Эмоциональное и социальное развитие старшего дошкольника в зависимости от материнского принятия / О. В. Суворова, Е. Н. Васильева. – Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. – Серия : Социальные науки. – Вып. 1 (3). – 2004. – С. 12–26.

197. Суворова, О. В. Эмоционально-речевое воздействие родителей как фактор развития морально-нравственного выбора дошкольника / А. А. Шалина, О. В. Суворова. – DOI 10.18384/2224-0209-2018-1-868. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. – 2018. – № 1. – С. 12.

198. Суворова, О. В. Влияние родительского общения и структуры семьи на самооценку младшего школьника / О. В. Суворова, С. Н. Сорокоумова, И. В. Ивенских. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 179–188.

199. Сушкова, И. В. Формирование начал нравственного сознания у детей 6–7-го года жизни в дошкольных образовательных учреждениях специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сушкова Ирина Викторовна. – Елец, 2006. – 482 с. – Текст : непосредственный.

200. Толстых, Н. Н. Формирование личности как становление субъекта развития / Н. Н. Толстых. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 134–140.

201. Толстых, Т. И. Семья как институт социализации ребенка / Т. И. Толстых. – Текст : непосредственный // Семейная психология и семейная терапия. – 2004. – № 4. – С. 29–33.

202. Требухина, Е. А. Психолого-педагогические факторы формирования устойчивости нравственного выбора дошкольника : специальность 5.3.4 «Психологические науки» : диссертация на соискание ученой степени кандидата

психологических наук / Требухина Елена Александровна. – Москва, 2021. – 204 с. – Текст : непосредственный.

203. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Г. А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2001. – 336 с. – Текст : непосредственный.

204. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. – Москва : Перспектива, 2014. – 32 с. – Текст : непосредственный.

205. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : Избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 1999. – 672 с. – Текст : непосредственный.

206. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения : практическое пособие : в четырех частях / К. Фопель. – Москва : Генезис, 1998. – 542 с. – Текст : непосредственный.

207. Фрейд, З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 384 с. – Текст : непосредственный.

208. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – Москва : Просвещение, 1989. – 448 с. – Текст : непосредственный.

209. Хант, М. История психологии / М. Хант. – Москва : АСТ, 2009. – 863 с. – Текст : непосредственный.

210. Холмогорова, В. М. Психологические условия нравственного развития дошкольников : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Холмогорова Виктория Михайловна. – Москва, 2001. – 178 с. – Текст : непосредственный.

211. Чудновский, В. Э. К проблеме соотношения внешнего и внутреннего в психологии / В. Э. Чудновский. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1993. – № 5. – С. 3–12.

212. Чудновский, В. Э. Нравственная устойчивость личности : психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – Москва : Педагогика, 1981. – 208 с. – Текст : непосредственный.

213. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – Москва : Институт психологии РАН, 2013. – 463 с. – Текст : непосредственный.

214. Шадриков, В. Д. Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 2001. – 295 с. – Текст : непосредственный.

215. Шалина, А. А. Проблемно-игровые коммуникативно-познавательные ситуации-технология развития дошкольника как субъекта нравственного выбора / А. А. Шалина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 1 (62). – С. 249–250.

216. Шамухаметова, Е. С. Формирование сопереживательных чувств у старшего дошкольника интеграцией компонентов эмпатического взаимодействия специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Шамухаметова Елена Сафиулловна. – Казань, 2004. – 219 с. – Текст : непосредственный.

217. Шатров, В. Д. Личность родителей и нравственная сфера детей : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Шатров Дмитрий Вячеславович. – Санкт-Петербург, 2006. – 24 с. – Текст : непосредственный.

218. Шеина, М. Б. Педагогические условия развития воспитательного потенциала семьи / М. Б. Шеина. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3 (18). – С. 180–186.

219. Шинкарева, Н. А. Педагогические условия и особенности развития нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Шинкарева, Е. Ю. Рожкова. – DOI 10.32343/2409-5052-2019-13-1-5-18. – Текст : непосредственный // Педагогический имидж. – 2019. – Т. 13, № 1 (42). – С. 5–18.

220. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин ; под редакцией Д. И. Фельдштейна ; вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. Москва ; Воронеж : Институт практической психологии ; МОДЭК, 1997. – 416 с. – Текст : непосредственный.

221. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва, 1978. – 304 с. – Текст : непосредственный.

222. Энциклопедический словарь : в восьмидесяти шести томах / Ф. А. Брокгауз, И. А. Эфрон. – Санкт-Петербург : Дело, 1890–1907. – Т. XXIII (45). – 1898. – 487 с. – Текст : непосредственный.

223. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013. – Текст : электронный. – URL: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/18918](https://psychology_pedagogy.academic.ru/18918) (дата обращения: 11.04.2019).

224. Юревич, А. В. Эмпирические оценки нравственного состояния современного российского общества / А. В. Юревич. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 168–178. – URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 24.04.2019).

225. Якиманская, И. С. Предмет и методы современной педагогической психологии / И. С. Якиманская. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3–13.

226. Якобсон, П. М. Психология чувств / П. М. Якобсон. – 2-е доп. изд. – Москва : Учпедгиз, 1958. – 382 с. – Текст : непосредственный.

227. Якобсон, С. Г. Психологические проблемы этического развития детей / С. Г. Якобсон. – Москва, 1984. – 189 с. – Текст : непосредственный.

228. Якобсон, С. Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания / С. Г. Якобсон, Ф. Т. Михайлов. – Москва : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1976. – 188 с. – Текст : непосредственный.

229. Якобсон, С. Г. Психологические предпосылки этического развития детей / С. Г. Якобсон. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с. – Текст : непосредственный.

230. Якобсон, С. Г. Становление ранних форм самосознания детей / С. Г. Якобсон, Л. Р. Адилова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С. 12–22.

231. Якобсон, С. Г. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С. Г. Якобсон, Г. И. Морева. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34–42.

232. Якобсон, С. Г. Формирование Я-потенциального как метод регуляции поведения дошкольников / С. Г. Якобсон, Т. И. Фещенко. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 3–11.
233. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 366 с. – Текст : непосредственный.
234. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, измерение / В. А. Ясвин. – Москва : Народное образование, 2019. – 448 с. – Текст : непосредственный.
235. Bandura, A. Selective activation and disengagement of Moral Control / A. Bandura. – Text direct // Journal of Social Issues. – 1990. – Vol. 46, no. 1. – P. 27–46.
236. Bandura, A. Social learning and personality development / A. Bandura. – New York, 1969. – 363 p. – Text direct.
237. Baumrind, D. Parenting styles and adolescent development / D. Baumrind. – Text direct // Encyclopedia of Adolescence. – Vol. 2. – New York : Garland, 1991. – P. 746–758.
238. Bell, A. Bringing moral cognition and moral action / A. Bell. – New York : Teaching college press, 2012. – P. 34–58. – Text direct.
239. Benjamin, L. S. Structural analysis of social behavior / L. S. Benjamin. – Text direct // Psychological Review. – 1974. – V. 81, no 5. – P. 392–425.
240. Blasi, A. Bridging moral cognition and moral action / A. Blasi. – Text direct // Psychological Bulletin. – 1980. – V. 88, no 1. – P. 34–83.
241. Bowlby, J. Attachment and loss: Loss and depression / J. Bowlby. – New York : Basic books, 1980. – 80 p. – Text direct.
242. Bronfenbrenner, U. Ecological systems theory / U. Bronfenbrenner. – Text direct // Ann. of Child Develop. – 1989. – Vol. 6. – P. 187–249.
243. Campbell, D. T. On the conflicts between biological and social evaluation and between psychology and moral tradition / D. T. Campbell. – DOI 10.24115/S2446-62202021731285. – Text direct // American Psychologist. – 1976. – № 30. – P. 24–39, 191–199.

244. [Colby, A.] A Longitudinal Study of Moral Judgment: A Monograph for the Society of Research in Child Development / A. Colby, L. Kohlberg, J. C. Gibbs, M. Lieberman. – Chicago, IL : The University of Chicago Press, 1983. – 124 p. – Text direct.

245. Eisenberg, N. Empathy-Related Responding in Children / N. Eisenberg, T. Spinrad, A. Sadovsky. – Text direct // Handbook of moral development. – 2nd ed. – New York : Psychology Press, 2014. – P. 184–207.

246. Eisenberg, N. Empathy-Related Responding in Children / N. Eisenberg, T. L. Spinrad, A. Morris. DOI 10.4324/9780203581957.ch9. – Text direct // Handbook of Moral Development. – Routledge, 2006. – P. 517–550. ISBN 9780203581957.

247. Eisenberg, N. Prosocial Development / N. Eisenberg, R. A. Fabes, T. Spinrad. – DOI 10.1002/9780470147658.chpsy0311.– Text direct // Handbook of Child Psychology. – Arizona State University. – 2007. – P. 646–718.

248. Eisenberg, N. Emotion, Regulation, and Moral Development / N. Eisenberg. – DOI 10.1146/annurev.psych.51.1.665. – PMID 10751984. – Text direct // Annual Review of Psychology. – 2000. – № 51 (1). – C. 665–697.

249. Ferguson, T. Measuring Guilt in Children: A Rose by Any Other Name Still Has Thorns / T. Ferguson, H. Stegge. – DOI 10.1016/B978-012148610-5/50003-5. – S2CID 149005740. – Text direct // Open Journal of Social Sciences. – 1998. – Vol. 7, no. 9.

250. Flavell, J. H. Cognitive development / J. H. Flavell, P. H. Miller. – New York : Prentice Hall, 2002. – 408 p. – Text direct.

251. Freud, S. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud. – Vol. XIX / S. Freud ; ed. by James Strachey. – London : Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis, 1999. – 353 p. – Text direct. – ISBN 0-09-929622-5.

252. Gilligan, C. Beyond morality: Psychoanalytic reflections on shame, guilt and love / C. Gilligan. – Text direct // Moral development and Behavior / ed. by T. Liskona. – New York, 1976. – P. 144–158.

253. Guerra, N. G. Moral Cognition and Childhood Aggression / N. G. Guerra. – DOI 10.1007/978-1-4757-9116-7\_2. – Text direct // Huesmann, L. R. Aggressive Behavior. The Plenum Series in Social / N. G. Guerra, L. Nucci, L. R. Huesmann (eds.). – Springer, Boston, MA : Clinical Psychology, 1994.

254. Hardy, S. A. Identity as a source of moral motivation / S. A. Hardy, G. Carlo. DOI 10.1159/000086859. – Text direct // Human Development. – 2005. – № 48. – P. 232–256.

255. Hoffman, M. Empathy and moral development / M. Hoffman. – Cambridge : Cambridge University Press, 2000. – 26 p. – Text direct.

256. Kochanska, G. A Longitudinal Study of the Roots of Preschoolers' Conscience: Committed Compliance and Emerging Internalization / G. Kochanska, N. Aksan, A. L. Koenig. – Text direct // Child Development. – 1995. – № 66 (6). – P. 1752–1769.

257. Kohlberg, L. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach / L. Kohlberg. – Text direct // Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues / T. Lickona [ed.]. – Holt, New York : Rinehart and Winston, 1976. – P. 31–53.

258. Paulus, M. The Emergence of Human Altruism: Preschool Children Develop a Norm for Empathy-based Comforting / M. Paulus, M. Wörle, N. Christner. – DOI 10.1080/15248372.2019.1693375. – Text direct // Journal of Cognition and Development. – 2019. – № 21 (1). – P. 232–256. –

259. Rogers, C. R. Empathy: an unappreciated way of being / C. R. Rogers. – Text direct // The Counseling Psychologist. – 1975. – № 5 (2). – P. 2–10.

260. Suvorova, O. V. Psychological and Pedagogical Support to Primary School Children in Conflict Relations / E. A. Sorokoumova, O. V. Suvorova, S. N. Sorokoumova [et al.]. – Text direct // International journal of applied exercise physiology. – 2019. – Vol. 8, no 2.1. – P. 451–460.

261. Suvorova, O. V. Close adult as a model of subjectivity for the developing personality of the child in light of the ideas of L. S. Vygotsky / E. V. Minaeva, N. V. Ivanova, O. V. Kolesova, E. B. Mamonova. – Text direct // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol. 7, no S2-2. – P. 551–568.

262. Suvorova, O. V. Features of primary school students' perceptions of themselves and their friends in friendly relations / N. V. Minaeva, E. B. Ivanova,

O. V. Suvorova [et al.]. – DOI 10.20511/ PYR2021. – V9NSPE1.E1369. – Text direct // Propósitos Y. Representaciones. – 2021. – Vol. 9, no SI.

263. Suvorova, O. V. Parenthood motivation as a condition of responsible attitude to the implementation of the social role «parent» / T. A. Serebryakova, I. A. Koneva, T. A. Egorova [et al.] // Laplage Em. Revista. – 2021. – Vol. 7, № 3. – P. 191–199.

264. Vaish, A. Caring for Others: The Early Emergence of Sympathy and Guilt / A. Vaish, T. Grossmann. – DOI 10.1007/978-3-030-76000-7\_16. – Text direct // Evolutionary Perspectives on Infancy. – 2022. – University of Virginia. – P. 349–369.

265. Walker, L. Family interactions and the development of moral reasoning / L. Walker, J. Taylor. – Text direct // Child development. – 1991. – Vol. 62, no 2. – P. 264–283.

266. Walker, L. J. A longitudinal study of moral reasoning / L. J. Walker. DOI 10.2307/1131081. JSTOR 1131081. PMID 2702866. – Text direct // Child Development. – 1989. – Vol. 60, no 1. – P. 157–166.

#### *Иные источники*

267. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53. – Ч. I. – Ст. 7598. – Текст : непосредственный.

268. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2015. – № 23. – Ст. 3307. – Текст : непосредственный.

269. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования : [одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/a0857ce0763ba62455454520297d066a.pdf>. (дата обращения : 12.09.2021). – Текст : электронный.

## Приложение А

Пакет методик для исследования родительского взаимодействия и педагогической компетентности воспитателя как факторов развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора

## 1 БЛОК МЕТОДИК. ИЗУЧЕНИЕ СУБЪЕКТНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

**1.1. Беседа на основе проективного интервью «Волшебный мир» Л. Д. Столяренко (знание, понимание и представления о нормах справедливости, помощи и заботы в воображаемой ситуации нравственного выбора).**

Беседа на основе интервью «Волшебный мир» позволяет оценить понимание нравственных категорий и норм ребенком, позицию ребенка эгоцентрическую, прагматическую, просоциальную, контролируруемую, альтруистическую

### Описание методики.

Данная методика применяется в целях знакомства с ребенком (младшим школьником), его главными проблемами. В интервью ребенку предлагается идентифицировать себя со всемогущим волшебником, который может сделать все, что захочет, в волшебной стране и в нашем реальном мире: превратиться в любое существо, в любое животное, стать маленьким или взрослым, мальчику стать девочкой и наоборот и т. п. По ходу интервью идентификация со всемогущим волшебником ослабевает, и в конце интервью психолог выводит ребенка из роли волшебника.

Таблица 26 – Нравственные категории для беседы

<i>Категория +</i>	<i>Категория -</i>
Щедрый	Жадный
Можно (послушный)	Нельзя (непослушный)
Добрый	Злой
Правдивый	Лживый
Вежливый	Грубый
Отзывчивый	Черствый
Хороший	Плохой
Терпимый (сдержанный)	Нетерпимый (вспыльчивый)
Милосердный	Жестокий
Сострадательный	Равнодушный

Данная методика является удобным средством установить контакт с ребенком, позволяя ему пережить в игре многие значимые для него моменты. В этом заключается психотерапевтический эффект данной методики. После каждого ответа ребенка следует спросить, почему он сделал бы то или иное дело, превратился бы в кого-то и т. д. Эти объяснения являются основой для содержательной интерпретации результатов.

Обследование рекомендуется проводить наедине с ребенком. Ответы на вопросы интервью следует записывать дословно. Использовать запись не рекомендуется, поскольку это может внести напряженность в общение, вызвать ответную зажатость, скованность ребенка, отвлечь его от содержания беседы. В свою очередь, эмоциональный контакт с ребенком в ходе интервью необходим для перехода к дальнейшему этапу диагностической работы или к психокоррекции.

### **Интерпретация результатов**

Интерпретация данных в значительной степени базируется на ответах ребенка на вопросы «почему», «зачем», поскольку в них дети говорят о своих потребностях, значимых переживаниях. Другой основой интерпретации является содержательный анализ ответов, который позволяет углубить представление о переживаниях ребенка и о реальной житейской ситуации. Невербальные проявления также дают много информации для психолога-практика. Именно по ним можно судить о глубине переживаний ребенка, субъективной значимости тех или иных проблем, о которых он упоминает. Наконец интересные результаты дает и формальный анализ высказываний: их длина, развернутость, лексика, грамматическое построение могут подтвердить или поставить под сомнение предложения, возникающие в ходе интерпретации результатов.

В целом при интерпретации результатов следует учитывать, что идентификация ребенка с волшебником задана инструкцией и, следовательно, является осознанной, вследствие чего высказывания ребенка могут быть подвержены тенденции к социально одобряемым ответам, т.е. стремлению показать себя в лучшем свете.

Таблица 27 – Анализ взаимоотношений и направленности детей по методике

<i>ФИ ребенка</i>	<i>Знание категории</i>	<i>Понимание категории</i>	<i>Представления о нравственном выборе</i>

### **Вопросы для интервью «Волшебный мир»**

– Нравятся ли тебе сказки? Дети всегда любят сказки, и я думаю, тебе понравится такая немного сказочная игра.

– Представь себе, что у тебя есть волшебная ракета, которая перенесла тебя в сказочную страну. Там все, как в сказке: и люди сказочные, и ты тоже. Можешь себе такое представить?

– Какие существа там живут? Они добрые, злые или еще какие-либо? А каких больше? Почему добрых существ в этой стране считают добрыми? А злых – злыми?

– А теперь скажи мне, кем бы ты хотел быть в этой сказочной стране? Почему?

– А кем бы ты не хотел быть в сказочной стране? Почему? Мы еще на минутку задержимся здесь. Теперь представь себе, что ты волшебник (фея): ты очень сильный, с помощью волшебства ты можешь все, что захочешь. Ты можешь создавать, изменять, расколдовывать, сделать так, чтобы что-нибудь совсем исчезло.

– Так скажи мне, волшебник, что бы ты сделал? И зачем? Ты все еще волшебник (фея).

– Посмотри, кажется, в сказочной стране начинается какой-то праздник. Вон там раздают конфеты. Но это необычные конфеты, а конфеты, исполняющие 1 желание, их никто не может создать, они растут только на волшебном дереве желаний. Ты возьмешь конфету? А какое желание ты загадаешь?

– Посмотри, одному сказочному существу не хватило конфеты, другие над ним почему-то смеются и не делятся, а кто-то вообще не обращает внимания. А как поступишь ты?

Ты садишься в ракету и возвращаешься назад, в привычный нам мир. Прежде всего, давай зайдем к тебе в детский садик.

- Вот теперь ты в садике. Что бы ты сделал? (Дополнительные вопросы: для воспитателей, одноклассников?) Почему?
- Теперь ты, волшебник, играешь с ребятами. Что бы ты сделал для них? Почему?
- Чуть не забыли о тебе!
- Что бы ты сделал для себя? Почему?
- Что бы ты изменил или уничтожил? Почему?
- А для меня, волшебник, что бы ты сделал? Почему?
- Спасибо, ты – настоящий волшебник!
- Ты отлично справился с заданием, но каждая игра кончается, и наша тоже. И теперь ты снова не волшебник, а (имя, фамилия ребенка).

### **Интерпретация результатов**

Интерпретация данных в значительной степени базируется на ответах ребенка на вопросы «почему», «зачем», поскольку в них дети говорят о своих потребностях, значимых переживаниях. Другой основой интерпретации является содержательный анализ ответов, который позволяет углубить представление о переживаниях ребенка и о реальной житейской ситуации. Невербальные проявления также дают много информации для психолога-практика. Именно по ним можно судить о глубине переживаний ребенка, субъективной значимости тех или иных проблем, о которых он упоминает. Наконец интересные результаты дает и формальный анализ высказываний: их длина, развернутость, лексика, грамматическое построение могут подтвердить или поставить под сомнение предложения, возникающие в ходе интерпретации результатов.

В целом при интерпретации результатов следует учитывать, что идентификация ребенка с волшебником задана инструкцией и, следовательно, является осознанной, вследствие чего высказывания ребенка могут быть подвержены тенденции к социально одобряемым ответам, т.е. стремлению показать себя в лучшем свете.

## **1.2 Методика «Лесенка» Дембо – Рубинштейн ребенком (модификация методики В. Г. Щур)**

Методика В. Г. Щур «Лесенка» позволяет исследовать самооценку ребенка как субъекта системы детских видов деятельности: игры, познания, учебной деятельности, продуктивных видов деятельности, общения.

*Стимульный материал:* 16 рисунков лестницы, состоящей из семи ступенек (для самооценки в 16 категориях, представленных в таблице 29).

*Проведение теста.* Ребенку дают листок с нарисованной на нем 1 лестницей (рисунок 3) на отдельном листе и объясняют значение ступенек. Важно проследить, правильно ли ребенок понял ваше объяснение. В случае необходимости следует повторить его. После этого задают вопросы, ответы записывают. Затем ему предъявляются 2,3,4,5 и т.д. лесенки.

### *Инструкция.*

Посмотри на эту лесенку (рисунок 3). Видишь, тут стоит мальчик (или девочка). На ступеньку выше (показывают) ставят детей, которые самые выносливые. Чем выше, тем дети выносливее, сильнее, а на самой верхней ступеньке – дети, которые самые выносливые, сильные. На ступеньку ниже ставят детей, которые (показывают) слабее, еще ниже – еще слабее, а на самой нижней ступеньке – ребята, которые самые слабые.

На какую ступеньку ты сам себя поставишь? **Почему?**

А на какую ступеньку тебя поставит мама? Папа? Воспитательница?

Далее ребенку предъявляется вторая лесенка (рисунок 3) и задаются вопросы на другие частные самооценки. И так далее по категориям из таблицы 29.

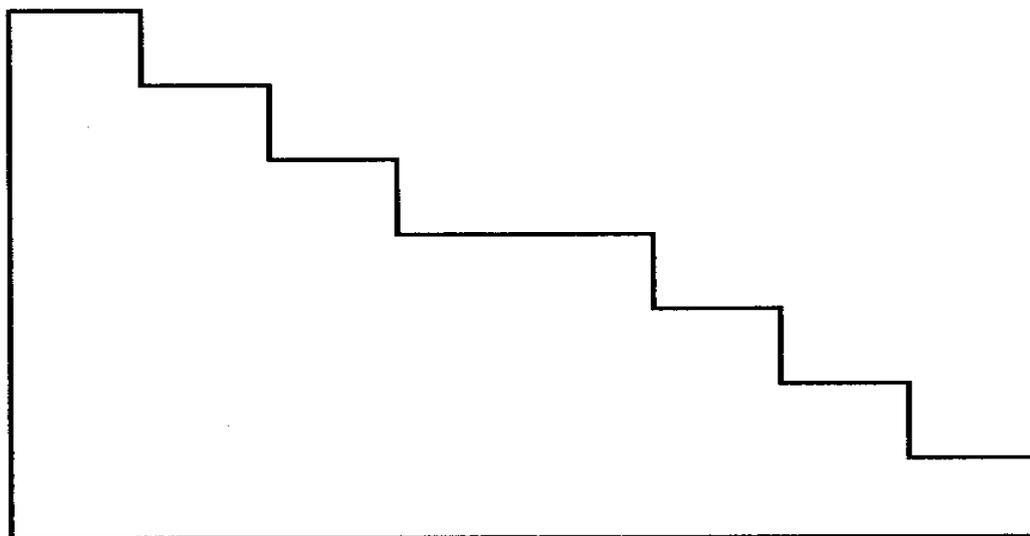
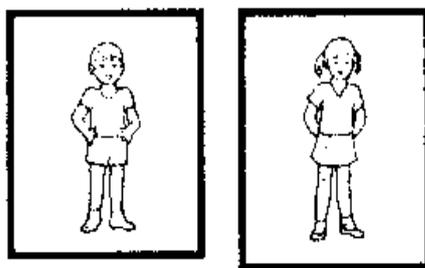


Рисунок 3

**Анализ результатов.** Прежде всего, обращают внимание, на какую ступеньку ребенок сам себя поставил. Считается нормой, если дети этого возраста ставят себя на ступеньку «очень хорошие» и даже «самые хорошие дети». В любом случае это должны быть верхние ступеньки, так как положение на любой из нижних ступенек (а уж тем более на самой нижней) говорит не об адекватной оценке, но об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах. Это очень серьезное нарушение структуры личности, которое может привести к депрессиям, неврозам, асоциальности у детей. Как правило, это связано с холодным отношением к детям, отвержением или суровым, авторитарным воспитанием, при котором обесценивается сам ребенок, который приходит к выводу, что его любят только тогда, когда он хорошо себя ведет. А так как дети не могут быть хорошими постоянно и уж тем более не могут соответствовать всем притязаниям взрослых, выполнять все их требования, то, естественно, дети в этих условиях начинают сомневаться в себе, в своих силах и в любви к ним родителей. Также не уверены в себе и в родительской любви дети, которыми вообще не занимаются дома. Таким образом, как мы видим, крайнее пренебрежение ребенком, как и крайний авторитаризм, постоянная опека и контроль, приводят к сходным результатам.

Таблица 28 – Наиболее характерные особенности выполнения задания, свойственные детям с завышенной, адекватной и заниженной самооценкой

<i>Способ выполнения задания</i>	<i>Тип самооценки</i>
1. Не раздумывая, ставит себя на самую высокую ступеньку (6–7); считает, что мама и воспитатель оценивают его также; аргументируя свой выбор, ссылается на мнение взрослого: «Я хороший. Хороший и больше никакой, это мама так сказала».	<i>Неадекватно завышенная самооценка</i>
2. После некоторых раздумий и колебаний ставит себя на высокую ступеньку (4–	<i>Завышенная</i>

5), объясняя свои действия, называет какие-то свои недостатки и промахи, но объясняет их внешними, независящими от него, причинами, считает, что оценка взрослых в некоторых случаях может быть несколько ниже его собственной: «Я, конечно, хороший, но иногда ленюсь. Мама говорит, что я неаккуратный».	<i>самооценка</i>
3. Обдумав задание, ставит себя на 2-ю или 3-ю ступеньку, объясняет свои действия, ссылаясь на реальные ситуации и достижения, считает, что оценка взрослого такая же либо несколько ниже.	<i>Адекватная самооценка</i>
4. Ставит себя на нижние ступеньки, свой выбор не объясняет либо ссылается на мнение взрослого: «Мама так сказала».	<i>Заниженная самооценка</i>

Таблица 29 – Социально-нравственные категории личности для самооценки детей

<i>Категории</i>
Слабый – выносливый
Некрасивый – красивый
Больной – здоровый
Злой – добрый
Лживый – правдивый
Ленивый – трудолюбивый
Глупый – умный
Невнимательный – внимательный
Нелюбимый – любимый
Грустный – веселый
Грубый – вежливый
Вспыльчивый – сдержанный
Жадный – щедрый
Плохой – хороший
Непоследовательный – последовательный
Черствый – отзывчивый

Конкретно об отношении родителей к ребенку и их требованиях говорят ответы на вопросы о том, куда их поставят взрослые – папа, мама, воспитатель. Для нормального, комфортного самоощущения, которое связано с появлением чувства защищенности, важно, чтобы кто-то из взрослых поставил ребенка на самую высокую ступеньку. В идеале сам ребенок может поставить себя на вторую ступеньку сверху, а мама (или кто-то другой из взрослых) ставит его на самую высокую ступеньку. При этом дети говорят: «Ну, я не самый хороший, балуюсь иногда. Но мама меня поставит сюда, она ведь меня любит». Ответы такого типа как раз свидетельствуют о том, что ребенок уверен в любви взрослого, чувствует себя защищенным, что необходимо для нормального развития в этом возрасте.

Признаком неблагополучия как в структуре личности ребенка, так и в его отношениях с близкими взрослыми являются ответы, в которых все родные ставят его на нижние ступеньки. Однако при ответе на вопрос «Куда тебя поставит воспитательница?» помещение на одну из нижних ступенек нормально и может служить доказательством адекватной, правильной самооценки, особенно в том случае, если ребенок действительно плохо себя ведет и часто получает замечания от воспитательницы.

В процессе обследования необходимо учитывать, как ребенок выполняет задание: испытывает колебания, раздумывает, аргументирует свой выбор. Если ребенок не дает никаких объяснений, ему следует задать уточняющие вопросы: «Почему ты себя сюда поставил? Ты всегда такой?» и т.д.

### **1.3. Методика определения эмоционального отношения (модификация Н. П. Щербо)**

Данная методика представляет собой модификацию методики Н. П. Щербо применительно к детям старшего дошкольного возраста.

*Цель:* выявить специфику детских переживаний по отношению к окружающему, людям и к себе самому; самоощущение в микросоциуме.

*Организация.* В качестве стимульного материала используют схематические карточки-изображения различных эмоциональных состояний, с помощью которых ребенок будет осуществлять фиксацию своих чувств по отношению к различным явлениям окружающего мира.

Условно всю группу явлений, которые ребенку предлагают оценить, можно подразделить на несколько групп:

- самоотношение, самоощущение;
- отношение к другим людям: семья, окружающие люди;
- отношение к различным видам деятельности.

При этом явления, отношение ребенка к которым будет выясняться, могут быть самыми разными, носить как обобщенный, так и конкретизированный характер. Например, это могут быть следующие слова: мама, папа, воспитатель (желательно указывать имя и отчество каждого из воспитателя группы, а также всех узких специалистов, которые работают с детьми, – логопедов, физкультурных работников, руководителей по изодеятельности, руководителей кружковой работы и т. д.), детский сад, дети, Я (пояснить, что речь идет о самом ребенке. Предложить ему шепотом произнести слово «Я» – и выразить свои чувства соответствующей картинкой), рисование, прогулка, семья, математика, физкультура, пение, игра, моя группа и т. д.

Диагностика осуществляется индивидуально с каждым ребенком. Во время предъявления карточек и инструкции важно, чтобы ребенок понял различное содержание, различную степень эмоций, выраженных в рисунках.

*Инструкция.* «Посмотри, какие рожицы нарисованы на картинках. Скажи, пожалуйста, они одинаковые или разные? Чем они отличаются?»

Как ты считаешь, какие чувства испытывает человек, когда лицо у него радостное, улыбающееся, вот как это (указывает на изображение)? А что чувствует, когда лицо грустное, печальное? (если ребенок испытывает затруднение в ответах можно пояснить ему доступными словами содержание эмоциональных переживаний, условно переданных в рожицах.)

Давай договоримся: две веселые рожицы в нашем задании будут означать, что человеку что-то очень нравится, он испытывает очень приятные и радостные чувства, он очень доволен. Одна радостная рожица означает, что человек испытывает хорошие чувства, но в сильной степени.

Две грустные рожицы означают, что человеку очень грустно, у него плохое настроение или он чем-то сильно недоволен. А одна грустная рожица будет показывать, что человеку, скорее грустно, чем радостно, но мрачных чувств он в тоже время не испытывает.

Одна грустная и одно веселая рожицы означают, что человек испытывает то печаль, то радость по отношению к чему-либо, то есть ему это одновременно и нравится, и не нравится.

Рожица, выражающая спокойствие, означает, что человек еще не определился, какие чувства он испытывает, хотя и не безразличен к чему-либо. А рожица без всякого выражения (пустой кружок) означает, что человеку что-то совершенно безразлично, он вообще не испытывает к этому никаких чувств, ни радостных, ни печальных.

Теперь я буду называть тебе слова, означающие что-либо знакомое, известное, а ты в свою очередь, подумав, какие чувства у тебя при этом возникают (очень хорошие; очень

приятные; просто хорошие или не очень хорошие; разные – одновременно и хорошие, и грустные; никаких чувств, или они еще не определены), будешь выбирать те карточки с рожицами, которые наиболее точно отражают твои чувства».

### **Подсчет и обработка результатов**

Каждая карточка выражает определенное эмоциональное отношение и ей соответствует определенное количество баллов (см. таблицу 9).

Таблица 30 – Обработка и интерпретация результатов

№ карточки	Варианты детских ответов	Эмоциональное отношение	Балл
№1, 2	Очень нравится. Нравится.	Позитивное	4
№ 7	Не знаю. Пока не разобрался. Еще не определился.	Неопределенное	3
№ 5	Иногда нравится, иногда – нет. По-разному. Когда как	Амбивалентное	2
№ 6	Мне все равно. Мне безразлично. Никаких чувств не вызывает.	Индифферентное	1
№ 3, 4	Не нравится. Совсем (очень) не нравится	Негативное	0

Позитивное эмоциональное отношение к себе, другим, деятельности и окружающему в целом свидетельствует о наличии у ребенка благоприятных переживаний. Все остальные виды эмоциональных отношений – это тревожный симптом, указывающий на наличие проблем в эмоциональной сфере.

Так, амбивалентное отношение может говорить о наличии у ребенка противоречивых переживаний, глубокого внутреннего конфликта. Амбивалентное самоотношение свидетельствует о развитии самооценки ребенка по конфликтному типу.

Индифферентное – указывает на безучастность, безразличие, «заблокированность» познавательных, социальных потребностей ребенка.

Неопределенное отношение указывает на наличие тенденции инфантильности в эмоциональном развитии ребенка, о несформированности адекватного для старшего дошкольного возраста уровня осознания эмоций, что провоцирует социальную зависимость самооценки ребенка и ее развитие осуществляется по конфликтному типу.

При единичном использовании данного теста можно определить, какие чувства ребенок испытывает по отношению к тому или иному явлению, человеку. Деятельности в настоящий момент. Эти чувства могут быть и ситуативными, но за этими ответами могут стоять и давние глубокие переживания ребенка. Поэтому целесообразно использовать этот тест несколько раз с промежутком в несколько дней, чтобы получить некоторую динамику эмоциональных отношений ребенка.

Выбор ребенка дает информацию о том, кто из детей не в ладах с самим собой, у кого трудно складываются отношения со сверстниками, с детьми своей группы, у кого существуют неблагоприятные, травмирующие отношения в семье, и кто из детей не удовлетворен взаимоотношениями с педагогом.

#### **1.4. Эксперимент на определение мотивации нравственного поступка Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой**

##### **Цель:**

Выявить мотивы и условия просоциального поведения детей старшего дошкольного возраста.

##### **Задачи:**

- распределить детей по трем группам морально-нравственного поведения (эгоцентрики, альтруисты, просоциалы);
- определить границы проявления того или иного типа морально-нравственного поведения;
- определить мотивы просоциального поведения;
- определить условия просоциального поведения;
- определить типы оценок сверстника в зависимости от морально-нравственной направленности (эгоцентрики, альтруисты, просоциалы) в процессе работы с мозаикой (эксперимент «мозаика»): **отсутствуют, негативные, демонстративные, позитивные**
- выявить реакцию на оценку сверстника взрослым в зависимости от морально-нравственной направленности (эгоцентрики, альтруисты, просоциалы): индифферентная, неадекватная, согласие с оценкой взрослого, адекватная;
- выявить стратегию помощи сверстнику в зависимости от морально-нравственной направленности (эгоцентрики, альтруисты, просоциалы): отказ, провокационная, прагматическая, подарок

**Метод сбора экспериментальных данных:**

- наблюдение;
- анализ видео экспериментальной ситуации.

**Экспериментальное задание:**

**Задание 1 «Подарок».**

Экспериментатор приглашает детей к себе в кабинет и проводит с ними быструю и легкую игру. В конце он делает вид, что неожиданно находит в кармане конфеты и говорит:

«Ребята я нашел в кармане конфеты. Будете?».

И достает две конфеты. Роется в карманах, делая вид, что ищет и говорит:

«Больше нет».

**Задание 2 «Загадки».**

Экспериментатор приглашает детей к себе в кабинет и проводит с ними соревнование по отгадыванию загадок. За каждую отгаданную загадку, ребенок получает конфету.

**Задание 3 «Мозаика».**

Экспериментатор приглашает детей к себе в кабинет и предлагает им выложить рисунки. Каждому ребенку дается свое поле и своя коробка с цветными деталями.

1 этап. Сначала одному ребенку предлагается выложить картинку, а другому понаблюдать. В процессе этого действия экспериментатор то порицает, то поощряет ребенка. Затем тоже самое проделывается со вторым ребенком.

2 этап. Детям предлагается посоревноваться в выкладывании картинок. Количество цветных элементов такое, что сначала у одного ребенка не хватает элементов определенного цвета, затем у второго.

Экспериментатор использует также «давление», оценивая неуспешные и успешные действия и ожидает реакции ребенка в ситуации давления на сверстника.

Таблица 31 – Типы направленности нравственного поведения

<i>Типы направленности нравственного поведения</i>				
эгоцентрическая направленность	альтруистическая направленность	контролируемая – страх наказания	просоциальная направленность на позитивное Я	прагматическая направленность

**1.5. Критериально-ориентированная методика определения уровней субъектно-нравственного развития личности**

Уровни субъектно-нравственного развития личности определяются **на основе показателей и критериев**: нравственной мотивации (типы реальной направленности нравственного выбора); нравственного сознания (знание, понимание и представления

о нравственных категориях и нравственном поведении); нравственного самосознания (адекватность самооценки); типа эмоционального отношения (тип эмоционального отношения к сверстнику).

Таблица 32 – Критерии и методики изучения субъектно-нравственного развития личности

<i>Измеряемые аспекты / критерии субъектно-нравственного развития личности</i>	<i>Измеряемые характеристики субъектно-нравственного развития</i>	<i>Методики</i>
1. Нравственная мотивация (мотивация нравственного выбора)	Определение типа направленности нравственного выбора	Эксперимент на определение мотивации нравственного поступка Е. О. Смирновой, В. М. Холмогоровой
2. Нравственное сознание (осознанность нравственного поведения)	Знание и понимание нравственных категорий, а также представления о позиции в ситуации нравственного выбора	Беседа – модификация проективного интервью «Волшебный мир» Л. Д. Столяренко
3. Нравственное самосознание (самооценка нравственных качеств)	Частные самооценки, адекватность самооценки нравственных качеств	Методики «Лесенка Дембо – Рубинштейн в модификации» В. Г. Щур
4. Нравственные чувства (тип эмоционального отношения к себе; к другому, к деятельности; к нормам)	Тип эмоционального отношения: позитивное; неопределенное; амбивалентное индифферентное; негативное	Методика определения эмоционального отношения (модификация Н. П. Щербо)
5. Уровни субъектно-нравственного развития ребенка	Показатели – мотивация – осознанность – отношение к другому – моральные действия	Критериально-ориентированная методика определения уровней субъектно-нравственного развития (О. В. Суворова, А. А. Шалина)

Таблица 33 – Показатели, критерии и уровни субъектно-нравственного развития личности

Уровни субъектно-нравственного развития личности	Показатели	Критерии
Высокий уровень (нравственно-субъектное)	нравственная мотивация;	– типы реальной направленности поведения в ситуациях морального выбора
Средний уровень (нравственно зависимое)	нравственное сознание;	– знание и понимание нравственных категорий, а также представления о позиции в ситуации нравственного выбора
	нравственное самосознание;	– адекватность самооценки
Низкий уровень (нравственно неустойчивое)	нравственные чувства – тип эмоционального отношения;	– позитивное поддерживающее отношение к сверстнику;
	моральные действия	– адекватность и осознанность нравственных действий

## 2. БЛОК МЕТОДИК. ИЗУЧЕНИЕ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОРА НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА

### 2.1. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми (ВРР) И. И. Марковской

В опроснике «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) для детей и их родителей, представлены следующие 10 шкал.

#### 1-я шкала: нетребовательность – требовательность родителя

Данные этой шкалы показывают, тот уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии его с ребенком. Чем выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем больше ожидает он высокого уровня ответственности от ребенка.

#### 2-я шкала: мягкость – строгость родителя

По результатам этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения детей к чему-либо.

#### 3-я шкала: автономность – контроль по отношению к ребенку

Чем выше показатели по этой шкале, тем выраженнее контролирующее поведение по отношению к ребенку. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительное; низкий контроль может приводить к полной автономии ребенка, к вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо любования им. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность.

#### 4-я шкала: эмоциональная дистанция – эмоциональная близость ребенка к родителю

Следует обратить специальное внимание, что эта шкала отражает представление родителя о близости к нему ребенка. Такая трактовка этой шкалы вызвана зеркальной формой опросника, по которой дети оценивают свою близость к родителям, свое желание делиться самым сокровенным и важным с ними. Сравнивая данные родителей и ребенка, можно судить о точности представлений родителей, о переоценке или недооценке близости к ним ребенка.

#### 5-я шкала: отвержение – принятие ребенка родителем

Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием его благоприятного развития, его самооценки. Поведение родителей может восприниматься ребенком как принимающее или отвергающее.

#### 6-я шкала: отсутствие сотрудничества – сотрудничество

Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признанием его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство

в отношениях родителей и детей. Отсутствие может быть результатом нарушения отношений, авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания.

**7-я шкала: несогласие – согласие между ребенком и родителем**

Эта шкала тоже описывает характер взаимодействия между родителем и ребенком и отражает частоту и степень согласия между ними в различных жизненных ситуациях. Используют две формы опросника: детскую и взрослую; можно оценить степень согласия не только по этой шкале, но и по всем остальным, так как расхождение между ними тоже позволяет судить о различиях во взглядах ребенка и родителей, воспитательной ситуации в семье.

**8-я шкала: непоследовательность – последовательность родителя**

В этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений и т. д. Непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т. п.

**9-я шкала: авторитетность родителя**

Результаты этой шкалы отражают самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, показывают, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова сила влияния. Сравнение с данными ребенка позволяет судить о степени расхождения оценок родительского авторитета. Когда дети дают высокую оценку авторитетности родителя, чаще всего это означает выраженное положительное отношение к родителю в целом, поэтому показатели этой шкалы очень важны для диагностики позитивности – негативности отношений ребенка к родителю, как и показатели по следующей – 10-й шкале.

**10-я шкала: удовлетворенность отношениями ребенка с родителем**

По данным 10-й шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми – как с той, так и, с другой стороны. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре родительско-детских отношений, возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

**7-я шкала: тревожность за ребенка;**

**9-я шкала: воспитательная конфронтация в семье.**

***Подсчет и обработка результатов опросника ВРР***

Все формы опросника обрабатываются по сходной схеме. Подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитываются – прямые это или обратные утверждения. Обратные утверждения переводятся в баллы таким образом:

Таблица 34 – Подсчет и обработка результатов опросника ВРР

Ответы	1	2	3	4	5
Баллы	5	4	3	2	1

В бланках-ключах обратные вопросы обозначены звездочками. Поскольку шкалы 3 и 5 содержат по 10 утверждений, а не по пять, как в остальных, то арифметическая сумма баллов по этим шкалам делится на два. Суммарная оценка проставляется в последнем столбце регистрационного бланка. Каждая строка бланка для ответов принадлежит одной шкале (см. ключ).

Например, к 1-й шкале относятся утверждения: 1, 13, 25, 37, 49; к 10-й шкале: 12, 24, 36, 48, 60; к 3-й шкале: 3, 4, 15, 16, 27, 28, 39, 40, 51, 52 и т. д.

Таблица 35 – Баллы по вопросам методики

	Баллы	Сумма по шкале номер								
1		13	***	25		37		49		1-я шкала
2		14	***	26		38	***	50	***	2-я шкала
3	***	15		27		39	***	51		3-я шкала /2
4	***	16		28		40		52	***	
5		17		29		41	***	53		4-я шкала
6	***	18	***	30		42		54	***	5-я шкала /2
7	***	19	***	31	***	43	***	55		
8		20		32		44		56		6-я шкала
9		21		33		45		57		7-я шкала
10	***	22	***	34	***	46	***	58	***	8-я шкала
11		23		35		47		59		9-я шкала
12		24		36		48	***	60		10-я шкала

Шкалы опросника ВРР для родителей дошкольников и младших школьников:

Таблица 36 – Шкалы опросника ВРР

1. Нетребовательность – требовательность	6. Отсутствие сотрудничества – сотрудничество
2. Мягкость – строгость	7. Тревожность за ребенка.
3. Автономность – контроль	8. Непоследовательность – последовательность
4. Эмоциональная дистанция – близость	9. Воспитательная конфронтация в семье
5. Отвержение – принятие	10. Удовлетворенность отношениями с ребенком

Таблица 37 – Процентильная стандартизация опросника ВРР на выборке родителей дошкольников и младших школьников (280 чел.)

Шкалы процентиля	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	11	7	10,5	14	12	15	11	10	5	13
20	12	9	12,5	16	14	17	13	12	6	15
30	13	10	13	18	15	17	15	15	8	16
40	14	11	14	19	16	18	16	16	9	17
50	14	12	14,5	20	16,5	20	18	17	9	18
60	15	13	15,5	20	17,5	20	19	19	10	19
70	16	14	16	21	18	21	20	20	12	20
80	17	15	17	22	19	22	21	21	14	21
90	18	17	18	23	19,5	23	22	22	17	22
100	23	15	21	25	21,5	25	25	25	25	25

**Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР)**  
(вариант для родителей дошкольников и младших школьников)

**Инструкция**

Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого ребенка в бланке ответов.

- 5 – несомненно, да (очень сильное согласие);  
 4 – в общем, да;  
 3 – и да, и нет;  
 2 – скорее нет, чем да;  
 1 – нет (абсолютное несогласие).
1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.
  2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.
  3. Он (а) сам (а) обычно решает, какую одежду надеть.
  4. Моего ребенка смело можно оставлять без присмотра.
  5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (ней) происходит.
  6. Думаю, что он (а) ничего не добьется в жизни.
  7. Я чаще говорю ему (ей) о том, что мне в нем не нравится, чем о том, что нравится.
  8. Часто мы совместно справляемся с домашней работой.
  9. Я постоянно беспокоюсь за здоровье ребенка.
  10. Я чувствую, что непоследователен(льна) в своих требованиях.
  11. В нашей семье часто бывают конфликты.
  12. Я бы хотел (а), чтобы он (а) воспитывал (а) своих детей так же, как я его (ее).
  13. Он (а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
  14. Он (а) меня редко ругает
  15. Я стараюсь контролировать действия своего ребенка.
  16. Считаю, что для него главное – это слушаться меня.
  17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(а) делится со мной.
  18. Я не разделяю его (ее) увлечений.
  19. Я не считаю его (ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.
  20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним.
  21. Я часто думаю, что с моим ребенком может случиться что-то ужасное.
  22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
  23. Воспитание моего ребенка было бы гораздо лучше, если бы другие члены семьи не мешали.
  24. Мне нравятся наши с ней (с ним) отношения.
  25. Дома у него (у нее) больше обязанностей, чем у большинства его друзей.
  26. Приходится применять к нему (к ней) физические наказания.
  27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он (а) не хочет.
  28. Думаю, я лучше его (ее) знаю, что ему(ей) нужно.
  29. Я всегда сочувствую своему ребенку.
  30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
  31. Я бы хотел (а) в нем (ней) многое изменить.
  32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
  33. Думаю, что я тревожная мама (тревожный папа).
  34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.
  35. Бывает, что когда я наказываю ребенка, мои муж (жена, бабушка и т. п.) начинают упрекать меня в излишней строгости.
  36. Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына (дочь).
  37. Я предъявляю к нему много требований.

38. По характеру я мягкий человек.  
 39. Я позволяю ему (ей) гулять одному во дворе дома.  
 40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей в жизни.  
 41. Я не допускаю, чтобы он(а) подмечал(а) мои слабости и недостатки.  
 42. Мне нравится его (ее) характер.  
 43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.  
 44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.  
 45. Считаю, что мой долг оградить его (ее) от всяких опасностей.  
 46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сам(а).  
 47. Бывает, я невольно настраиваю ребенка против других членов семьи.  
 48. Я устаю от повседневного общения с ним (с ней).  
 49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.  
 50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.  
 51. Мне бы хотелось знать о нем (о ней): о чем он(а) думает, как относится к своим друзьям и т. д.  
 52. Он(а) сам(а) выбирает, чем заниматься дома в свободное время.  
 53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.  
 54. Я приветствую его (ее) поведение.  
 55. Я часто высказываю свое недовольство им (ей),  
 56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(а).  
 57. Я часто думаю, что кто-то может обидеть его (ее).  
 58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.  
 59. Случается, что если я говорю ему (ей) одно, а муж (жена, бабушка и т. д.) специально говорит наоборот.  
 60. Мне кажется, мои отношения с ребенком лучше, чем в семьях большинства моих знакомых.

### *Регистрационный бланк*

ФИО ребенка \_\_\_\_\_ возраст \_\_\_\_\_

ФИО родителя \_\_\_\_\_

Таблица 38 – Баллы по вопросам методики

	<i>Баллы</i>								
1		13		25		37		49	
2		14		26		38		50	
3		15		27		39		51	
4		16		28		40		52	
5		17		29		41		53	
6		18		30		42		54	
7		19		31		43		55	
8		20		32		44		56	
9		21		33		45		57	
10		22		34		46		58	
11		23		35		47		59	
12		24		36		48		60	

### 2.3. Анкета направленности детско-родительского взаимодействия в процессе нравственного воспитания ребенка (О. В. Суворова, А. А. Шалина)

#### Описание анкеты.

Анкета предназначена для определения направленности детско-родительских взаимодействий в процессе нравственного воспитания ребенка. Состоит из 38 вопросов, которые можно разделить на 2 блока. Блок 1 – вопросы, определяющие место нравственности в структуре воспитания. Блок 2 – вопросы, определяющие семантическое поле «нравственного воспитания» через методы воспитания «поощрение», «порицание», «обоснование».

#### Анкета

Уважаемые родители! Просим Вас ответить на важные для нас вопросы о социальном развитии дошкольников. Ваши ответы позволят нам отобрать содержание и методы для программы социального развития. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком.

ФИО \_\_\_\_\_

**1. Определите, пожалуйста, место разных видов воспитания, в порядке их значимости (1, 2, 3, 4) для современного ребенка:**

- A. Физическое воспитание \_\_\_\_\_  
 B. Умственное воспитание \_\_\_\_\_  
 C. Воспитание социальной компетентности \_\_\_\_\_  
 D. Нравственное воспитание \_\_\_\_\_

**2. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Ваш ребенок мальчик или девочка?**

1. мальчик; 2. девочка

**3. Сколько детей в Вашей семье, каков их пол и возраст?**

\_\_\_\_\_ (пример: 2, м – 10 л, д – 5 л)

**4. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Сколько времени Вы общаетесь «по душам» со своим ребенком каждый день?**

1. менее 10 мин; 2. от 10 мин до 30 мин; 3. более 30 мин

**5. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Сколько времени Вы играете со своим ребенком каждый день?**

- 1.. менее 10 мин; 2.. от 10 мин до 30 мин; 3.. более 30 мин

**6. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Сколько времени Вы читаете и обсуждаете книги со своим ребенком каждый день?**

1. менее 10 мин; 2.. от 10 мин до 30 мин; 3.. более 30 мин

**7. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы считаете, нужно ли воспитывать у маленького ребенка ответственность или стоит начинать со школьного возраста?**

1. нужно воспитывать у маленького ребенка;  
 2. стоит начинать со школьного возраста  
 3. не уверен

**8. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы считаете, нужно ли воспитывать у маленького ребенка чувство долга или стоит начинать со школьного возраста?**

1. нужно воспитывать у маленького ребенка;
2. стоит начинать со школьного возраста
3. не уверен

**9. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы считаете, нужно ли воспитывать у маленького ребенка сочувствие или стоит начинать со школьного возраста?**

1. нужно воспитывать у маленького ребенка;
2. стоит начинать со школьного возраста
3. не уверен

**10. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Есть ли у Вас домашние питомцы?**

да                      нет

**11. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы считаете, каким должно быть нравственное воспитание в детском саду?**

1. религиозным;
2. светским
3. и светским и религиозным

**12. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. На какие нормы и правила Вы опираетесь при решении нравственных конфликтов на работе, дома, с друзьями?**

1. религиозным;
2. светским
3. светским и религиозным

**13. Как Вы мирите своего ребенка, когда он ссорится с другими детьми?**

---

**14. Как Вы наказываете своего ребенка, когда он ссорится с другими детьми?**

---

**15. Каких сказочных героев Вы приводите в пример своему ребенку?**

---

**16. Назовите сказку/ историю с морально-нравственным содержанием, которую Вы читаете своему ребенку?**

---

**17. Установите приоритет задач социально-нравственного воспитания своего ребенка (1 2 3 4 5..)**

сопричастность.....  
 ответственность.....  
 чувство долга.....  
 сочувствие.....  
 сотрудничество.....

**18. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы чаще всего обосновываете детям необходимость делиться с другими детьми:**

1. «Быть жадным плохо, а щедрым быть хорошо»
2. «С жадными не дружат и жадных не любят»
3. «Поделись сейчас, потом с тобой поделятся ребята»
4. «Терпеть не могу жадных людей»
5. другое

---

**19. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы чаще всего поощряете своего ребенка, когда он делится с другими детьми игрушками, конфетами:**

1. «Вот молодец, надо делиться»
2. «Ты щедрый, добрый и умеешь делиться»
3. «Пожалуй, надо с тобой тоже поделиться чем-то вкусненьким»
4. «Вот теперь тебя люблю я, вот теперь тебя хвалю я»
5. другое

---

**20. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы чаще всего порицаете своего ребенка, когда он жадничает:**

1. «Ты жадный медвежонок»
2. «Это плохо не делиться с другими, когда можешь»
3. «Я не люблю, когда ты жадничаешь»
4. «С тобой тоже ребята не будут делиться и дружить с тобой»
5. другое

---

**21. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы чаще всего обосновываете своему ребенку необходимость быть добрым, снисходительным, не злиться и прощать других:**

1. «Если будешь злым, с тобой не будут дружить ребята, будешь добрым, с тобой все будут дружить, брать в игру»
2. «Я не люблю, когда ты злой»
3. «Злых людей никто не любит, все любят добрых людей»
4. «Если ты простишь Петю, то и он тебя простит, когда слабину дашь»
5. другое

---

**22. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы чаще всего поощряете ребенка, когда он проявляет доброту и снисходительность:**

1. «Когда ты добрый, я тебя люблю»
2. «Молодец, ты поступил как взрослый»
3. «У меня для доброго мальчика/девочки есть подарок»
4. «Тебе было трудно, но ты простил и проявил доброту»
5. другое

---

**23. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы чаще всего обосновываете ребенку необходимость соблюдать общественные правила поведения, хорошо себя вести:**

1. «Хорошие дети ведут себя хорошо, плохо себя ведут плохие дети»
2. «Будешь хорошо себя вести, ребята с тобой будут дружить, будешь плохо себя вести – никто с тобой дружить не будет»
3. «Мне нравится, когда ты хорошо себя ведешь, мне не нравится, когда ты плохо себя ведешь»
4. «Люди не любят тех, кто плохо себя ведет, не соблюдает правила поведения, плохих людей не любят»
5. другое

---

**24. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы чаще всего поощряете ребенка, когда он хорошо себя ведет:**

1. «Молодец! Ты сегодня вел себя хорошо. Хороший мальчик/девочка!»
  2. «Вот теперь ты ведешь себя хорошо! Я тобой горжусь!»
  3. «Ты сегодня хорошо себя вел и у меня есть для тебя подарок»
  4. «Ты сегодня вел себя хорошо. Я тебя люблю!»
  5. другое
-

**25. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы чаще всего порицаете ребенка, когда он плохо себя ведет:**

1. «Не люблю, когда ты плохо себя ведешь! Не буду с тобой разговаривать – ты плохо себя сегодня вел!»
2. «Не буду с тобой играть, читать – ты плохо себя сегодня вел!»
3. «Ты не пойдешь сегодня гулять, не будешь играть с ребятами – ты плохо себя сегодня вел!»
4. «Не куплю, что обещал – ты плохой мальчик/девочка!»
5. другое

**26. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы обосновываете ребенку необходимость соблюдения правила можно – нельзя:**

1. «Есть вещи, которые нельзя делать, есть вещи, которые можно делать»
2. «Надо спрашивать у взрослых, что можно, а что нельзя. Если ты не знаешь можно так или нельзя, спроси у меня или у воспитателя»
3. «Если ты не соблюдаешь правила поведения, ребята с тобой не будут дружить и не будут играть»
4. «Не все, что хочешь можно делать, сначала надо подумать можно это или нельзя»
5. другое

**27. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы поощряете ребенка, когда он спрашивает, что можно, а что нельзя:**

1. «Молодец, что спрашиваешь, что можно, что нельзя»
2. «Ты у меня послушный мальчик/девочка!»
3. «Раз ты у меня сегодня был послушный и я приготовила тебе подарок»
4. «Ты сегодня соблюдал правила поведения. Я горжусь своим сыном/дочерью»
5. другое

**28. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы порицаете ребенка, когда он делает что-то без разрешения:**

1. «Тебе было сказано, что нельзя так делать! Тебе сколько раз говорить, что надо спрашивать разрешения!»
2. «Не хочу с тобой разговаривать, раз ты не спрашиваешь разрешения»
3. «Раз ты так себя ведешь, сам себе хозяин, то живи один»
4. «Еще раз так сделаешь – накажу!»
5. другое

**29. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы объясняете ребенку необходимость вежливого поведения:**

1. «Быть грубым плохо, нужно быть вежливым!»
2. «Грубых ребят дети не любят и с ними не играют»
3. «За грубость наказывают в школе»
4. «Надо быть вежливым, тогда скажут, какой хороший мальчик/девочка!»
5. другое

**30. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы поощряете ребенка за вежливое поведение:**

1. «Вот видишь, ты вел себя как вежливый мальчик/девочка - и ты всем понравился!»
2. «Видишь, Ты вежливо попросил и тебе сразу уступили игру»
3. «Воспитатель сказал, что ты сегодня вел себя вежливо и мне было приятно»
4. «Молодец! Ты вежливый мальчик/девочка!»
5. другое

**31. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы порицаете ребенка за грубое поведение:**

1. «Ты грубый мальчик/девочка – не люблю таких детей!»
2. «Мне стыдно, что ты вел себя грубо!»
3. «Я не буду с тобой разговаривать, потому что ты вел себя грубо!»
4. «Ты вел себя невежливо, грубо, поэтому теперь ребята с тобой не играют!»
5. другое

**32. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы объясняете ребенку необходимость говорить правду и не лгать:**

1. «Быть вруном плохо, нужно говорить правду!»
2. «Если ты соврал один раз, в другой раз тебе не поверят»
3. «Нужно всегда говорить правду, можно забыть, что соврал и запутаться»
4. «Если не хочешь говорить правду – лучше промолчать!»
5. «Врунов никто не любит и с ними не играют ребята!»
6. другое

**33. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы поощряете ребенка за правдивость:**

1. «Молодец! Ты правдивый мальчик/девочка!»
2. «Тебе было трудно признаться, но ты не побоялся сказать правду!»
3. «Я люблю, когда ты говоришь правду!»
4. «Ты сказал правду, хоть и трудно было признаться. Я горжусь тобой!»
5. другое

**34. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы обосновываете ребенку необходимость сочувствовать и помогать другим:**

1. «Нужно помогать другим ребятам, бабушкам, дедушкам, животным!»
2. «Нужно помогать другим – ты поможешь, потом тебе помогут!»
3. «Я люблю, когда ты помогаешь и мне, и другим людям!»
4. «Если чувствуешь, что кто-то нуждается в твоей помощи – помоги. Нужно быть внимательным!»
5. другое

**35. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы поощряете ребенка за отклик на страдание других, сочувствие и помощь:**

1. «Нужно помогать другим людям – ребятам, бабушкам, дедушкам, животным!»
2. «Нужно помогать другим – ты поможешь, потом тебе помогут!»
3. «Я люблю, когда ты помогаешь и мне, и другим людям!»
4. «Ты посочувствовал и помог сегодня девочке/мальчику/бабушке и я горжусь тобой!»
5. другое

**36. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы порицаете ребенка за равнодушие, нетерпимость, жестокость:**

1. «Мне стыдно, что у меня такой равнодушный (нетерпимый, жестокий) сын/дочь!»
2. «Не хочу с тобой разговаривать / играть/читать – ты равнодушный (нетерпимый, жестокий)!»
3. «Я не люблю, когда ты так относишься к другим людям!»
4. «Ты не помог сегодня, а мог бы и помочь. Никто с тобой не будет дружить!»
5. другое

**37. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы чаще всего обосновываете своему ребенку необходимость быть добрым, снисходительным, не злиться и прощать других:**

1. «Если будешь добрым, с тобой будут дружить ребята»
2. «Дружить со всеми – это выгодно»
3. «Добрые люди лучше всех успевают, потому что им все помогают»
4. «На обиженных воду возят, то есть обижать не выгодно»
5. другое

**38. Выберите, пожалуйста, один из вариантов ответа, обведя кружочком. Как Вы объясняете ребенку необходимость говорить правду и не лгать:**

1. «Говорить правду – выгодно!»
2. «Можно забыть, что ты соврал и тогда тебя накажут»
3. «Можно забыть, что ты соврал и тогда с тобой не будут дружить»
4. «Врать просто плохо»
5. «Будешь врать, я тебя буду называть вруном!»
6. другое

Благодарим за участие!

### Обработка результатов

Таблица 39 – Нравственные категории в анкете

<i>Нравственные категории</i>	<i>Вопросы</i>	
Щедлость – жадность	18, 19, 20	
Доброта– злость	21,22, 37	
Хорошо – плохо	23, 24,25	
Можно – нельзя	26, 27,28	
Вежливый – грубый	29, 30, 31	
Правдивость – лживость	32, 33, 38	
Отзывчивость – черствость	34, 35, 36	

Таблица 40 – Способы стимулирования и торможения поведения и номера вопросов в анкете

Поощрение (19, 22, 24, 27, 30, 33, 35)
Порицание (20, 24, 25, 28, 31, 36)
Обоснование (18, 21, 23, 26, 29, 32, 34, 37, 38)

Таблица 41 – Когнитивно-речевые и эмоционально-речевые воздействия в анкете

<i>Виды воздействия</i>	<i>№</i>	<i>1. Когнитивное воздействие</i>	<i>Пример ответа из анкеты</i>
1	2	3	4
Поощрение	1.8.	–условное принятие (указание на выгоду);	Пожалуй, надо с тобой тоже поделиться чем-то вкусненьким. У меня для доброго мальчика/ девочки есть подарок. Ты сегодня хорошо себя вел и у меня есть для тебя подарок Раз ты у меня сегодня был послушный и я приготовила тебе подарок Нужно помогать другим – ты поможешь, потом тебе помогут Вот видишь, ты вел себя как вежливый м/д – и ты всем понравился Видишь, ты вежливо попросил игру и тебе сразу уступили

Продолжение таблицы 41

1	2	3	4
	1.9.	– положительная оценка личности	Вот молодец, надо делится Ты щедрый, добрый и умеешь делится Молодец! Ты сегодня вел себя хорошо. Хороший мальчик/девочка Ты у меня послушный мальчик/девочка Молодец! Ты вежливый м/д Молодец! Ты правдивый м/д
	1.10.	– положительная оценка действий	Тебе было трудно, но ты простил и проявил доброту Молодец, что спрашиваешь, что можно, что нельзя Тебе было трудно признаться, но ты не побоялся сказать правду!
	1.11.	– положительное сравнение.	Молодец, ты поступил как взрослый
Порицание	1.12.	– ограничение возможностей, потребностей (запреты)	Не люблю, когда ты плохо себя ведешь! Не буду с тобой разговаривать. Не буду с тобой играть, читать Не куплю, что обещал Не хочу с тобой разговаривать, раз ты спрашиваешь разрешения Я не буду с тобой разговаривать, потому что ты вел себя грубо Не хочу с тобой разговаривать/ играть/ читать – ты равнодушный
	1.13.	– условное отвержение (указание на отсутствие выгоды);	С тобой тоже ребята не будут делится и дружить Ты вел себя невежливо, грубо, поэтому теперь ребята с тобой не играют Ты не помог сегодня, а мог бы помочь. Никто с тобой дружить не будет
	1.14.	– отрицательная оценка личности;	Ты грубый м/д – не люблю таких
	1.15.	– отрицательная оценка действий;	Это плохо не делиться с другими, когда можешь
	1.16.	– отрицательное сравнение;	Ты жадный медвежонок
	1.17.	– императив (внушение)	Нужно помогать другим людям и т.д.
Поощрение	2.5.	– условное принятие (указание на выгоду);	Когда ты добрый, я тебя люблю Вот теперь тебя люблю я, вот теперь тебя хвалю я Вот теперь ты ведешь себя хорошо! Я тобой горжусь! Ты сегодня вел себя хорошо. Я тебя люблю! Ты сегодня соблюдал правила поведения. Я горжусь свои сыном/дочерью Я люблю, когда ты говоришь правду Я люблю, когда ты помогаешь и мне и другим
	2.6.	– одобрение чувствами;	Воспитатель сказала, что ты сегодня вел себя вежливо и мне было приятно Ты сказал правду, хоть и трудно было признаться. Я горжусь тобой Ты посочувствовал и помог сегодня, я горжусь тобой
	2.7.	– благодарность;	
	2.8.	– выражение веры и доверия;	
Порицание	2.9.	– порицание чувствами;	Мне стыдно, что ты вел себя грубо Мне стыдно, что у меня такой равнодушный ребенок

Окончание таблицы 41

1	2	3	4
	2.10.	– условное отвержение (указание на отсутствие выгоды)	Я не люблю, когда ты жадничаешь Не люблю, когда ты плохо себя ведешь! Не буду с тобой разговаривать. Ты грубый м/д – не люблю таких Я не люблю, когда ты так относишься к другим людям
	2.11.	– уменьшение веры и доверия;	
	2.12.	– давление	Тебе было сказано, что нельзя так делать! Тебе сколько раз говорить, что надо спрашивать Еще раз так сделаешь – накажу Раз ты так себя ведешь, сам себе хозяин, то и живи один Ты не пойдешь сегодня гулять, не будешь играть с ребятами

Таблица 42 – Когнитивно-речевые и эмоционально-речевые способы обоснования необходимости нравственного поведения

Обоснование	№	Виды	Пример ответа из анкеты
Когнитивное воздействие	1.1	Императив	Есть вещи, которые нельзя делать, есть вещи, которые можно делать
	1.2	Условное принятие (указание на выгоду)	Поделись сейчас, потом с тобой поделятся ребята. Если ты простишь Петю, то и он тебя простит, когда слабинку дашь
	1.3	Условное отвержение (указание на отсутствие выгоды)	Если ты соврал один раз, в другой раз тебе не поверят
	1.4	Понимание последствий	Нужно всегда говорить правду, можно забыть, что соврал и запутаться
	1.5	Способы действий	Надо спрашивать у взрослых, что можно, а что нельзя. Если ты не знаешь можно так или нельзя, спроси у меня или у воспитателя. Не все, что хочешь можно делать, сначала надо подумать можно это или нельзя. Если чувствуешь, что кто-то нуждается в твоей помощи – помоги. Нужно быть внимательным!
	1.6	Социальное отвержение	С жадными не дружат и жадных не любят. Если будешь злым, с тобой не будут дружить ребята
	1.7	Социальное принятие	будешь добрым, с тобой все будут дружить, брать в игру. Надо быть вежливым, тогда скажут, какой хороший мальчик/девочка!
Эмоциональное воздействие	2.1	Императив	Быть жадным плохо, а щедрым быть хорошо. Хорошие дети ведут себя хорошо, плохо себя ведут плохие дети
	2.2	Условное принятие	Я люблю, когда ты помогаешь и мне, и другим людям!
	2.3	Условное отвержение	Терпеть не могу жадных людей. Злых людей никто не любит, все любят добрых людей
	2.4	Страх наказания (наказание)	За грубость наказывают в школе

### 3 БЛОК МЕТОДИК. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В СУБЪЕКТНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА

Анкета «Психолого-педагогическая компетентность воспитателя в нравственном развитии старшего дошкольника» (О. В. Суворова, А. А. Шалина).

Психолого-педагогическая компетентность воспитателя – это аспект психолого-педагогической компетентности воспитателя, который включает следующие компоненты и показатели:

- психолого-педагогические знания по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольника как субъекта нравственного выбора, а также условий нравственного становления личности ребенка и взрослого (когнитивный компонент);

- владение методами субъектно-ориентированного общения в процессе взаимодействия с детьми (коммуникативный компонент);

- владение технологиями практической работы с родителями по осознанию и рефлексии способов взаимодействия с детьми, методов оценки, поощрения и порицания детей в нравственном развитии (технологический компонент);

- владение технологии решения морально-нравственных нравственных дилемм (технологический компонент).

Для оценки психолого-педагогической компетентности педагогу предлагаются вопросы по субъектно-нравственному развитию и проблемно-игровые коммуникативно-познавательные ситуации для определения способов обсуждения с детьми (вопросы детям) и управления решением (порядок обсуждения)

Содержательные характеристика уровней психолого-педагогической компетентности воспитателя в нравственном развитии старшего дошкольника представлены в таблице 43.

Таблица 43 – Критерии и содержательная характеристика уровней развития психолого-педагогической компетентности воспитателя в нравственном развитии старшего дошкольника

<i>Уровни психолого-педагогической компетентности воспитателя</i>	<i>Критерии и содержательная характеристика уровней</i>
Высокий уровень	<ul style="list-style-type: none"> <li>– полная система психолого-педагогических знаний по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольника как субъекта нравственного выбора, а также условий нравственного становления личности ребенка и взрослого (когнитивный компонент);</li> <li>– устойчивое владение всеми методами субъектно-ориентированного общения в процессе взаимодействия с детьми (коммуникативный компонент);</li> <li>– устойчивое и гибкое владение технологиями практической работы с родителями по осознанию и рефлексии способов взаимодействия с детьми, методов оценки, поощрения и порицания детей в нравственном развитии (технологический компонент);</li> <li>– устойчивое и полное владение технологии решения морально-нравственных нравственных дилемм; (технологический компонент)</li> </ul>

Продолжение таблицы 43

<i>Уровни психолого-педагогической компетентности воспитателя</i>	<i>Критерии и содержательная характеристика уровней</i>
Средний уровень	<ul style="list-style-type: none"> <li>– достаточно полная система психолого-педагогических знаний по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольника как субъекта нравственного выбора, а также условий нравственного становления личности ребенка и взрослого (когнитивный компонент);</li> <li>– устойчивое владение большинством методов и принципов субъектно-ориентированного общения в процессе взаимодействия с детьми (коммуникативный компонент);</li> <li>– устойчивое владение технологиями практической работы с родителями по осознанию и рефлексии способов взаимодействия с детьми, методов оценки, поощрения и порицания детей в нравственном развитии (технологический компонент);</li> <li>– устойчивое владение технологии решения морально-нравственных нравственных дилемм; (технологический компонент)</li> </ul>
Низкий уровень	<ul style="list-style-type: none"> <li>– фрагментарная психолого-педагогических знаний по проблеме возрастных и индивидуальных особенностей развития дошкольника как субъекта нравственного выбора, а также условий нравственного становления личности ребенка и взрослого (когнитивный компонент);</li> <li>– неустойчивое владение методами субъектно-ориентированного общения в процессе взаимодействия с детьми (коммуникативный компонент);</li> <li>– владение базовыми технологиями практической работы с родителями по осознанию и рефлексии способов взаимодействия с детьми, методов оценки, поощрения и порицания детей в нравственном развитии (технологический компонент);</li> <li>– владение базовыми технологии решения морально-нравственных нравственных дилемм; (технологический компонент).</li> </ul>

## Вопросы анкеты

*Уважаемые педагоги, Вам предлагается пройти социально-психологический опрос по выявлению особенностей и условий развития нравственной сферы личности старших дошкольников.*

*Ваши ответы важны для определения области и путей формирования педагогической компетентности в данной области.*

*Целью данного исследования является: изучение основных задач и направлений повышения квалификации педагога.*

**Инструкция:**

В анкете представлено 15 вопросов. Вы можете формулировать ответы по вашему усмотрению. Если необходимо сделать выбор, обведите Ваш ответ кружком.

Просим заполнять анкету в удобное для вас время. На все вопросы отвечать честно и не спеша. Опрос носит анонимный характер.

1. Назовите Ваш возраст:

---

2. Образование:

---

3. Уровень квалификации

---

4. Определите Ваше понимание нравственной сферы личности старшего дошкольника.

---

5. Какие авторы по нравственному воспитанию старшего дошкольника Вам знакомы?

---

6. Какие методы воспитания нравственной сферы Вы применяете в группах старших дошкольников?

---

7. Является ли по Вашему мнению старший дошкольник субъектом развития?

---

8. Как Вы понимаете слова старший дошкольник как субъект нравственного развития?

---

9. Какие методики общения Вы применяете в нравственном воспитании старших дошкольников?

---

10. Что Вы понимаете под ненасильственной коммуникацией?

---

11. Кто является автором методики ненасильственной коммуникации?

а) К. Роджерс в) В. С. Мухина с) М. Розенберг

12. Что такое проблемная ситуация в познавательном и нравственном развитии дошкольника?

---

13. Какие методы проблемного обучения Вы применяете в нравственном развитии дошкольника?

---

15. Какие литературные произведения, сказки, рассказы с нравственным содержанием особенно любят старшие дошкольники?

---

16. Назовите Вашу методику обсуждения с детьми литературных произведений нравственного содержания на конкретном примере?

---

17. Что такое нравственный конфликт?

---

18. Назовите признаки нравственного внешнего и внутреннего конфликта у детей старшего дошкольного возраста?

---

19. Какие нравственные нормы доступны ребенку старшего дошкольного возраста?

---

20. Как дети старшего дошкольника чаще всего могут описать нравственный облик сверстника? Взрослого?

---

21. Как организовать субъект-субъектное взаимодействие с ребенком?

---

21. Может ли нравственный выбор быть свободным?

а) нет; в) да

22. Как Вы объясняете детям необходимость нравственного поведения?

---

22. Как Вы поощряете нравственные поступки детей в группе?

---

23. Как Вы порицаете нравственные поступки детей в группе?

---

24. Постройте Я-высказывание в ситуации нарушения ребенком старшего дошкольного возраста нравственных норм на примере из практики

---

*Спасибо за участие!*

## Приложение Б

**Программа развития психолого-педагогической компетентности воспитателей  
в нравственном развитии старшего дошкольника: перечень мероприятий  
и календарный план работы с педагогами**

Таблица 44 – Перечень мероприятий и календарный план работы с педагогами

<b>Сроки темы</b>	<b>Цели и задачи этапа и содержание деятельности</b>	<b>Мероприятия: совещания, семинары, тренинги по теме экспериментальной деятельности</b>
<i>Организационно-информационный этап</i>		
Август- сентябрь	1. Определение теоретических и организационно-методических принципов построения целостной ОС как системы психолого-педагогических условий и субъектных механизмов нравственного развития личности старшего дошкольника в ДОУ 2. Психолого-педагогическое просвещение педагогов по проблемам условий, возможностей и закономерностей развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора	1. Совещание участников экспериментальной деятельности от Мининского университета с администрацией и методическим руководством по вопросам целей, задач, методическому и кадровому обеспечению, содержанию и этапам деятельности экспериментальной площадки (ответственный А. А. Шалина). 2. Построение плана-проекта деятельности экспериментальной площадки (ответственный О. В. Суворова). 3. Организация и проведение семинара с педагогами и работниками МАДОУ по содержанию и этапам деятельности экспериментальной площадки на тему: «Психолого-педагогические условия, возможностей и закономерностей развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора» (ответственный старший воспитатель Е. М. Макарова)
<i>Диагностический этап</i>		
Сентябрь	Диагностическое исследование	1. Проведение диагностики и анализа ОС МАДОУ как системы условий субъектно-нравственного развития (ответственные: старший воспитатель Е. М. Макарова, педагог-психолог Н. С. Бренчук, социальный педагог О. К. Филиппова). 2. Проведение анкетирования родителей как законных представителей детей МАДОУ по вопросам субъектно-нравственного развития дошкольников (ответственный: педагог-психолог Н. С. Бренчук). 3. Подготовка аналитической справки по итогам экспериментальной работы на организационном этапе деятельности экспериментальной площадки «Организационно-содержательная модель образовательной среды как системы психолого-педагогических условий нравственного развития старших дошкольников» (ответственный О. В. Суворова).

<b>Сроки темы</b>	<b>Цели и задачи этапа и содержание деятельности</b>	<b>Мероприятия: совещания, семинары, тренинги по теме экспериментальной деятельности</b>
	1. Анализ результатов диагностики ОС ДОО 2. Построение модели теоретико-экспериментального исследования по проблеме психолого-педагогических развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора 3. Повышение уровня когнитивной психолого-педагогической компетентности педагогов по проблеме	1. Совещание участников экспериментальной деятельности от Мининского университета с администрацией и методическим руководством о методическом и диагностическом обеспечении концепции развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора 2. Семинар-дискуссия с администрацией, психологом и педагогами на тему: «Презентация концепции: психолого-педагогических условий развития старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора» 3. Круглый стол с педагогами на тему: «Результаты диагностики развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора в условиях ОС ДОО» (ответственные: профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова)
<i>Развивающий этап</i>		
Октябрь	1. Разработка и апробация образовательной среды как системы психолого-педагогических условий нравственного и субъектно-личностного развития старших дошкольников. 2. Развитие когнитивной и коммуникативной психолого-педагогической компетентности педагогов	1. Совещание участников экспериментальной деятельности от Мининского университета с администрацией и методическим руководством по календарному плану мероприятий и методах управления развитием старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора (ответственные: А. А. Шалина; участники профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова, доцент Н. В. Фомина, педагог-психолог Д. М. Глазова, старший воспитатель Е. М. Макарова). 2. Семинар с администрацией, психологом и педагогами на тему: «Система, методы и практика экспериментальной работы по развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора» (ответственные: О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова). 3. Семинар-практикум с администрацией, психологом и педагогами на тему: «семинар «Эффективное общение воспитателей с родителями» (ответственные: профессор О. В. Суворова, доцент Н. В. Фомина). 4. Семинар с мини-тренингом с администрацией, психологом и педагогами на тему: «Как решать детские конфликты» (ответственные: профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова, доцент Н. В. Фомина).
Ноябрь	1. Развитие коммуникативной психолого-педагогической компетентности педагогов. 2. Апробация образовательной среды как	1. Семинар с мини-тренингом с администрацией, психологом и педагогами на тему: «Диалогическая коммуникация педагога дошкольной образовательной организации» (ответственные: профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова, доцент Н. В. Фомина).

<b>Сроки темы</b>	<b>Цели и задачи этапа и содержание деятельности</b>	<b>Мероприятия: совещания, семинары, тренинги по теме экспериментальной деятельности</b>
	<p>системы психолого-педагогических условий нравственного и субъектно-личностного развития старших дошкольников.</p> <p>3. Мониторинг промежуточных результатов работы.</p> <p>4. Корректировка плана и содержания экспериментальной работы</p>	<p>2. Семинар-практикум с мини-тренингом с администрацией, психологом и педагогами на тему «Принципы и способы субъектно-ориентированного общения с детьми» (ответственные: профессор О. В. Суворова).</p> <p>3. Круглый стол с педагогами на тему: «Результаты мониторинга развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора» (ответственные: профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова).</p>
Декабрь	<p>1. Развитие коммуникативной и технологической психолого-педагогической компетентности педагогов.</p> <p>2. Апробация образовательной среды как системы психолого-педагогических условий нравственного и субъектно-личностного развития старших дошкольников</p>	<p>1. Совещание участников экспериментальной деятельности от Мининского университета с администрацией и методическим руководством по календарному плану мероприятий и методах управления развитием старшего дошкольника как субъекта морально-нравственного выбора (ответственные: А. А. Шалина; участники профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова, педагог-психолог Д. М. Глазова, старший воспитатель Е. М. Макарова).</p> <p>2. Семинар-практикум с педагогами на тему: «Педагогическое общение в системе экспериментальной работы по развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора» (ответственные: педагог-психолог Д. М. Глазова, О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова).</p> <p>3. Семинар-практикум с педагогами «Использование системы коммуникативно-познавательных проблемно-игровых ситуаций в развитии нравственного выбора у детей (ответственные: профессор О. В. Суворова, педагог-психолог Д. М. Глазова)</p>
Январь	<p>1. Развитие технологической психолого-педагогической компетентности педагогов.</p>	<p>1. Семинар с педагогами на тему: «семинар «Работа с хрестоматией по нравственному воспитанию детей» (ответственные: психолог Д. М. Глазова; профессор О. В. Суворова).</p> <p>2. Круглый стол с педагогами на тему: «Результаты мониторинга развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора» (ответственные: профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова).</p> <p>3. Семинар-практикум с педагогами на тему: «Проблемные ситуации в нравственном развитии»</p>
Февраль – март	<p>1. Развитие технологической психолого-педагогической компетентности педагогов.</p> <p>2. Мониторинг промежуточных результатов работы.</p> <p>3. Корректировка плана и</p>	<p>1. Семинар с педагогами на тему: «Развитие отношений и сотрудничества в детской группе через игры Фопеля (ответственные: психолог Д. М. Глазова профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова, доцент Н. В. Фомина).</p> <p>2. Мини-тренинг «Работа с сюжетно-дидактическими играми детей»</p>

<b>Сроки темы</b>	<b>Цели и задачи этапа и содержание деятельности</b>	<b>Мероприятия: совещания, семинары, тренинги по теме экспериментальной деятельности</b>
	содержания экспериментальной работы.	3. Круглый стол с педагогами на тему: «Результаты мониторинга развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора» (ответственные: профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова)
<i>Рефлексивный этап</i>		
Апрель	1. Мониторинг промежуточных результатов работы. 2. Корректировка плана и содержания	1. Семинар-дискуссия с педагогами «Психолого-педагогические условия развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора» (ответственные: психолог Д. М. Глазова, профессор О. В. Суворова). 2. Семинар для районного методического объединения (Московский район) «Эффективная коммуникация педагога дошкольной образовательной организации в нравственном развитии детей» (ответственные: психолог Д. М. Глазова профессор О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова, доцент Н. В. Фомина).
Май	1. Мониторинг и подведение итогов экспериментальной деятельности.	1. Проведение диагностики и анализа ОС МАДОУ как системы условий субъектно-нравственного развития (ответственные: старший воспитатель Е. М. Макарова, педагог-психолог Н. С. Бренчук, социальный педагог О. К. Филиппова). 2. Проведение анкетирования родителей как законных представителей детей МАДОУ по вопросам субъектно-нравственного развития дошкольников (ответственный: педагог-психолог Н. С. Бренчук). 3. Подготовка и презентация итогового отчета по экспериментальной работе (ответственный О. В. Суворова). 4. Расширенное совещание участников экспериментальной деятельности от Мининского университета с администрацией и методическим руководством, педагогами по оценке эффективности и итогам деятельности экспериментальной площадки (ответственный А. А. Шалина).

## Приложение В

## Принципы и способы субъектно-ориентированного общения значимых взрослых в нравственном развитии старших дошкольников

В качестве принципов *субъектно-ориентированного взаимодействия* взрослых, педагогов и родителей с ребенком были представлены следующие принципы.

*Принцип безусловного принятия и понимания.* Предполагает принятие и одобрение взрослым ребенка независимо от его соответствия ожиданиям и требованиям, несоответствие должно быть понятно ребенку.

*Принцип принятия и поддержки осознанной активности ребенка* означает поддержку в самостоятельном целеполагании, решении, действии, в творческой деятельности, познавательной активности, в сотрудничестве и помощи сверстнику, он также предполагает содержательную оценку действий и поведения ребенка.

*Принцип принятия и уважения сверстника и взрослого.* Взрослый стимулирует и поддерживает стремление сотрудничать со сверстниками и взрослыми, дает образец содержательной оценки и понимания поведения другого человека в общении с ребенком.

*Принцип осознанного и свободного выбора.* Означает как ориентацию на интересы и потребности ребенка, уважение к его выбору деятельности и отношений, так и возможность понять и обсудить с ним предложения и намерения взрослого. Он означает также поддержку ребенка в целеполагании и собственном выборе, подробные объяснения детям своих предложений и решений, предоставление права высказывать свое мнение при принятии решений.

*Принцип внимания, уважения и отражения индивидуальности ребенка, его личных качеств, достижений и возможностей.* Предполагает уважительное отношение к ребенку, его личным границам, сравнение его поведения, его достижений с его собственными успехами, опору на его собственные возможности, ресурсы и потенциалы, отражение его успехов и атрибуция его заслуг ему самому.

*Принцип процессуальности.* Внимание сосредотачивается в первую очередь на процессе деятельности, вариативных эффективных и неэффективных, новых или знакомых способах решения задачи, проблемы.

*Принцип соучастия и сотрудничества.* Взрослый в зависимости от потребностей и запроса детей выступает в роли наблюдателя, образца, помощника, консультанта, генератора идей, или партнера в детской деятельности.

*Принцип саморазвития.* Означает поддержку и поощрение ребенка волевым усилием, в осознанном преодолении трудностей и ограничений, поддержку и ориентирование в средствах развития тех возможностей, способностей, в которых он активно проявляется, помощь в осознании вектора саморазвития в рисовании, конструировании, познании, движении, сотрудничестве, а также стремление к объективной оценке ребенка, на основе принятия и надежды на личностный рост, понимание и развитие возможностей и способностей ребенка, подкрепление желания ребенка чему-то научиться, понимание того, что он умеет, чего не умеет, чему хочет научиться и чему конкретно научился, объективное безоценочное сравнение ребенка с образцом и с социокультурным эталоном.

Таблица 45 – Способы субъектно-ориентированного общения педагогов и родителей в нравственном развитии старших дошкольников

<i>Способы субъектно-ориентированного общения педагогов и родителей в нравственном развитии старших дошкольников</i>			
Когнитивно-речевые способы поощрения	Эмоционально-речевые способы поощрения	Когнитивно-речевые способы порицания	Эмоционально-речевые способы порицания
<b>Прагматическое условное принятие</b> «Ты сегодня хорошо себя вел и у меня есть для тебя подарок»	<b>Эмоциональное условное принятие</b> «Воспитатель сказал, что ты сегодня вел себя вежливо, и мне было приятно, что ты мой сын»	<b>Прагматическое условное отвержение/ограничение общения</b> «Не люблю тебя / не хочу с тобой разговаривать – ты плохо себя сегодня вел!»	<b>Эмоциональное условное отвержение</b> «Таких, как ты, врунов никто не любит и с ними не играют ребята!»
<b>Факты вместо оценки</b> Это был поступок ради мира в группе!	<b>Одобрение чувствами</b> «Вот теперь ты ведешь себя хорошо! Я тобой горжусь!» «Я рада, что ты поделился / пожалел / помог!» Вот это был поступок!	<b>Ограничение возможностей, потребностей, запреты</b> «Не буду с тобой играть, читать – ты плохо себя сегодня вел!», «Ты не пойдешь сегодня гулять, не будешь играть с ребятами – ты плохо себя сегодня вел!»	<b>Порицание чувствами</b> Мне обидно / горько / неприятно, что ...  Я была бы рада, если бы ты был терпеливее и не ссорился с ребятами из-за пустяков
<b>Положительная оценка действий</b> «Тебе было трудно признаться, но ты не побоялся сказать правду!»		<b>Отрицательная оценка действий и поведения</b> Я понимаю, что ты устал, но не уступить место маленькой девочке неправильно, не по правилам!»	<b>Чувства вместо критики</b> Я понимаю! Ты расстроилась, когда увидела, что твою постройку сломали!
<b>Положительная оценка личности</b> «Молодец! Ты сегодня вел себя хорошо. Хороший мальчик/девочка!»	<b>Выражение веры и доверия</b> «На тебя можно положиться! Ты так мне помог!»	<b>Отрицательная оценка личности</b> «Ты плохой / жадный!»	<b>Уменьшение веры и доверия</b> Ты не выполнил обещания. Как я могу тебе доверять!
<b>Положительное сравнение</b> «Ты добрый как ангел!»	<b>Благодарность</b> «Спасибо, что ты не подвел меня!»	<b>Отрицательное сравнение</b> «Ты злой, как волк!»	<b>Шутливое отрицательное сравнение на фоне любви</b> Ты мой любимый жадный медвежонок!
		<b>Императив (внушение)</b> «Сколько раз я тебе говорила!»	<b>Эмоциональное давление</b> Немедленно отдай / уступи место / верни / перестань...

## Приложение Г

## Перечень мероприятий и календарный план работы с родителями по программе «Школа родительского общения в нравственном воспитании детей»

Таблица 46 – Перечень мероприятий и календарный план работы с родителями

<i>Сроки темы</i>	<i>Цели и задачи этапа и содержание деятельности</i>	<i>Мероприятия: совещания, семинары, тренинги по теме экспериментальной деятельности</i>
<i>Организационно-информационный этап</i>		
Август-сентябрь	1. Мотивирование родителей к участию в экспериментальной деятельности по нравственному развитию личности старшего дошкольника в ДОУ. 2. Психолого-педагогическое просвещение родителей по проблемам условий, возможностей и закономерностей развития старшего дошкольника как субъекта нравственного выбора	1. Анкетирование родителей по целеполаганию и формам экспериментальной работы по нравственному развитию старших дошкольников (ответственный старший воспитатель Е. М. Макарова). 2. Представление родительскому сообществу программы, содержания, мероприятий экспериментальной деятельности (ответственный О. В. Суворова)
<i>Диагностический этап</i>		
Сентябрь	1. Диагностическое исследование. 2. Представление и анализ результатов диагностики	1. Проведение опроса и анкетирования родителей как законных представителей детей МАДОУ по вопросам субъектно-нравственного развития дошкольников (ответственный: педагог-психолог Н. С. Бренчук). 2. Круглый стол с родителями по результатам диагностики «Результаты диагностики нравственного развития детей в условиях семейного взаимодействия» (ответственный О. В. Суворова)
<i>Развивающий этап</i>		
Октябрь	1. Освоение родителями основных закономерностей нравственного развития и задач нравственного воспитания старших дошкольников. 2. Понимание родителями собственных установок и методов нравственного воспитания детей	1. Семинар-практикум с родителями на тему «Нравственное воспитание ребенка старшего дошкольного возраста и школьная готовность: возможности и задачи развития» (ответственные: О. В. Суворова, доцент Е. Б. Мамонова). 2. Семинар-практикум с родителями на тему «Принципы и способы субъектно-ориентированного общения с детьми в нравственном воспитании» (ответственные: профессор О. В. Суворова). 3. Мини-тренинг детско-родительского взаимодействия «Как объяснять ребенку необходимость нравственного поведения» (ответственные: доцент Н. В. Фомина)
Ноябрь	1. Развитие родительского общения в социально-нравственном развитии детей.	1. Семинар-практикум с родителями на тему: «Как решать детские конфликты» (ответственные: доцент Е. Б. Мамонова, доцент Н. В. Фомина).

<i>Сроки темы</i>	<i>Цели и задачи этапа и содержание деятельности</i>	<i>Мероприятия: совещания, семинары, тренинги по теме экспериментальной деятельности</i>
	2. Освоение методов и приемов решения конфликтных ситуаций в детском сообществе	2. Мини-тренинг детско-родительского взаимодействия «Как поощрять и порицать ребенка в ситуациях нравственного выбора» (ответственные: доцент Н. В. Фомина).
Декабрь	1. Развитие коммуникативной компетентности родителей в нравственном воспитании детей	1. Семинар-практикум с родителями «Как решать нравственные дилеммы с детьми (ответственные: профессор О. В. Суворова, педагог-психолог Д. М. Глазова)
Январь	1. Освоение методов обсуждения художественных произведений и мультфильмов с ребенком. 2. Формирование навыков родителей в работе с хрестоматией и фильмотекой в нравственном воспитании ребенка	1. Семинар с родителями на тему: «Нравственные уроки и семейное чтение» (ответственные: психолог Д. М. Глазова)
Февраль	1. Развитие родительской мотивации и формирование приемов организации семейного сотрудничества с детьми	1. Семинар-практикум с родителями на тему: «Организация сотрудничества с ребенком в семье» (ответственные: психолог Д. М. Глазова, доцент Н. В. Фомина).
Март	1. Формирование нравственной направленности воспитания в семье	2. Семинар-обмен опытом «Справедливость и забота начинаются в семье» (ответственные: профессор О. В. Суворова, педагог-психолог Д. М. Глазова)
<i>Рефлексивный этап</i>		
Апрель	1. Закрепление навыков позитивного взаимодействия в нравственном воспитании детей и обмен опытом	1. Круглый стол с родителями на основе обмена опытом и решения case study: «Проблемные ситуации в нравственном воспитании детей: личный опыт успеха» (ответственные: доцент Е. Б. Мамонова, педагог-психолог Д. М. Глазова)
Май	1. Мониторинг и подведение итогов экспериментальной деятельности	1. Опрос и анкетирование родителей по вопросам нравственного развития дошкольников и детско-родительского взаимодействия (ответственный: педагог-психолог Д. М. Глазова)

## Приложение Д

**Программа «Школа доброты, справедливости, помощи и заботы»: календарный план мероприятий по основным направлениям субъектно- нравственного развития старших дошкольников**

Таблица 47 – Перечень мероприятий и календарный план работы

<i>Сроки темы</i>	<i>Сферы нравственного развития</i>	<i>Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий</i>	<i>Мероприятия</i>
1	2	3	4
<b>октябрь</b>			
<p>Первая неделя. Октябрь. Тема: «Справедливость, необходимость договариваться и помогать»</p>	Нравственное сознание	Обсуждение нормы справедливости и необходимости договариваться, понятия бескорыстной помощи. Развитие познавательной децентрации, развитие логических операций	Чтение и обсуждение рассказа В. Сухомлинского «Как белочка дятла спасла». Чтение и обсуждение сказки Е. Ушинского «Спор деревьев». Решение проблемно-игровой коммуникативно-познавательной ситуации «Как разделить справедливо» [172]
	Нравственные чувства	Распознавание и понимание чувств: обида, вина, злорадство (негативные). Переживание радости от совместного успеха (позитивные). Отзывчивость, понимание другого, желание помочь.	Чтение и обсуждение истории Н. Кузнецова «Мы поссорились с подружкой». Просмотр и обсуждение мультфильма «Чужие краски». Союзмультфильм 1962 г. Просмотр и обсуждение мультфильма «Осенние корабли». Творческое объединение Экран 1982 г. Игра-драматизация по мультфильму
	Нравственные отношения	Развитие сотрудничества; сплоченности, вежливости, неконфликтности, уважения, взаимопомощи	Парная игра «Лабиринт» (Кравцова Е.А.) Групповые игры «Гух-тиби-дух!»; «Толкалки» [206].
	Нравственное поведение, нравственные действия	Помощь, взаимопомощь, умение договариваться и уступать; сопереживание,	Сюжетно-ролевая игра «покупатель-продавец» Акция «Посади свое дерево»
<p>Вторая неделя Тема: «Любовь, уважение, забота, щедрость»</p>	Нравственное сознание	Любовь, уважение к родному краю, Родине, близким, друзьям, соседям, взаимоуважение, щедрость	Викторина «Знаем, любим край родной!». Осенняя ярмарка овощей и фруктов «Это вырастили мы» Обсуждение золотого правила отношений смысла пословицы: «Относись к людям так, как ты бы хотел, чтобы относились к тебе?». Решение проблемно-игровой коммуникативно-познавательной ситуации «Два жадных медвежонка» [172]
	Нравственные чувства	Распознавание и понимание чувства щедрости и жадности. Распознавание и понимание чувств: ответственности, уважения, гордости, самоуважения, уверенности в себе и своих чувствах к Родине и близким	Рассматривание и беседа по иллюстрации «Яблочное варенье». Игра-драматизация «Два жадных медвежонка». Слушание и разучивание песни Моя Россия муз. Г. Струве. Рассматривание и обсуждение слайдов с изображениями достопримечательностей России
	Нравственные отношения	Развитие сотрудничества, объединения в группы, единства, единого совместного действия,	П. И. Чайковский «Времена года. Сентябрь». Эпюд, подвижная игра «Осенние листья»: Дети выбирают разнообразные листья (кленовые, липовые, березовые, каштановые и т.п. Под музыку листочки кружатся в одном большом круге. На сигнал «Листопад» одинаковые листочки перестраиваются на микрогруппы: кленовых, березовых и пр. листьев. Чтение и обсуждение

Сроки темы	Сферы нравственного развития	Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий	Мероприятия
1	2	3	4
			стихотворения «Мама спит, она устала». Игра «Все вместе» (К. Фопель)
	Нравственное поведение, нравственные действия	Выражение уважения и умения договариваться, сопереживать и проявлять заботу о близких и друзьях, малышах и стариках	Подготовка кукольного спектакля «Репка» для младшей группы. Сюжетно-дидактическая игра «Врач-пациент»
Третья неделя «Добро-зло».	Нравственное сознание	Обсуждение категорий и норм «добрый - злой»; «хороший - плохой»; «трудолюбивый - ленивый»; дружелюбие – недружелюбие	Беседа-диспут с детьми «Добрые и злые, хорошие и плохие поступки и качества человека». Чтение и обсуждение стихотворения А. Барто из цикла «Вовка – добрая душа». Чтение и обсуждение рассказа «Ленивое платье» (Л. Улицкая). Чтение и беседа по сербской сказке «Кто не работает, тот не ест». Просмотр и беседа по сказке Г. Андерсена «Снежная королева». Перечисление сказок, в которых труд и вежливость награждаются, а лень и грубость наказываются. Просмотр и обсуждение мультфильма «Ситцевая рубашка» (Союзмультфильм, 1964 г.). <i>Проблемная ситуация:</i> «Подружка взяла у меня Мишку поиграть и долго играла с ним. Я отобрала Мишку у подружки, а она на меня обиделась». Кто прав? Как быть?
	Нравственные чувства	Распознавание и понимание чувств: доброты, трудолюбия, стыда, огорчения, сожаления	«Лентяй» муз. Д. Кабалевского. «Раскаянье» муз. С. Прокофьева. Слушание детской песни «Что такое доброта?». Рассматривание и беседа по иллюстрации «Хорошие манеры» Чтение и обсуждение сказки Г. Циферова «Когда не хватает игрушек»
	Нравственные отношения	Дружба, принятие, доброта	Игра «Объятия» [206]. Игра «Отдать приказ» [206].
	Нравственное поведение, нравственные действия	Трудолюбие, помощь, поддержка, взаимопомощь забота	Выпечка хлебобулочных изделий из соленого теста. Изготовление поделок из природного материала – подарков для детей младшей группы
Четвертая неделя «Вежливость - грубость, отзывчивость черствость»	Нравственное сознание	Обсуждение норм и качеств добро – зло, доброта – злорадство, вежливость – грубость, отзывчивость черствость;	Обсуждение смысла пословицы «Кто помощь оказывает, о тех добрые слова сказывают». Чтение и обсуждение басни С. Михалкова «Зеркало». Чтение и обсуждение стихотворения С. Михалкова «Ежели вы вежливы...» <i>Решение проблемно-игровых коммуникативно-познавательной ситуации</i> «Почему поссорились Том и Джери» [172].
	Нравственные чувства	Распознавание и понимание чувств: обида, благодарность	Чтение стихотворения А. Барто «Несли мы облако с собой». Чтение Б. Заходера «Сказка про доброго носорога». Рассматривание и беседа по картине Михаил Иваненко. «Осенняя мелодия»
	Нравственные отношения	Взаимоуважение, вежливость, дружба, чуткость	Игра «Да и нет» [206]. Хоровод «На горе то калина» рус. нар. мел. (обр. Новикова). Песня «Колосою» муз. О. Буйновской
	Нравственное поведение, нравственные действия	Солидарность, помощь, забота, поддержка	Фотовыставка: «Наша группа – дружный коллектив!»; «Не бросим братьев наших меньших» – изготовление кормушек для птиц.
<b>ноябрь</b>			
Первая неделя Тема: Единство российского народа	Нравственное сознание	Норма любви и уважения к Отечеству, гражданам России	Беседы ко Дню всенародного единства «Государственные символы России – флаг, гимн, герб». «Минин и Пожарский – спасители земли русской»; Россия <i>Проблемная ситуация</i> «Дети рисовали каждый на своем листочке, и вдруг

Сроки темы	Сферы нравственного развития	Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий	Мероприятия
1	2	3	4
			девочка разлила краску на рисунок товарища. Что было дальше?»
	Нравственные чувства	Гордость за Отечество, любовь к Родине, уважение и дружба к россиянам, чувство плеча	Чтение стихотворения М. Новиковой «Россия» Слушание и заучивание песни Родина моя (я, ты, он, она) (муз. Д. Тухманов)
	Нравственные отношения	Доброжелательность, уважение, благодарность, любовь, единство	Рассматривание слайдов с изображением достопримечательностей России; Презентация «Народности и народы России. Национальные костюмы»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Поддержка, принятие, терпимость	Презентация истории моих предков «Мы такие разные и такие близкие»
Вторая неделя Тема: «Нормы и правила дружбы и товарищества»	Нравственное сознание	Нормы дружбы	Обсуждение поговорки «Дели хлеб пополам, хоть голоден сам». Чтение и обсуждение рассказа В. Сутеева «Яблоко». Чтение рассказа В. Драгунского «Друг детства». Чтение рассказа М. Пляцковского «Урок дружбы». Решение проблемно-игровых коммуникативно-познавательной ситуации «Каждый хочет быть первым» («Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей»). <i>Проблемная ситуация:</i> Медведь, Еж и Заяц отправились в магазин «Ткани» покупать отрез для штор. Им понравилась одна и та же ткань, но ее осталось немного. Как узнать на чье окно хватит ткани, шторы? <i>Проблемная ситуация:</i> «Два твоих друга сильно поругались. Тебе необходимо их помирить»
	Нравственные чувства	Распознавание и понимание чувств: чувство товарищества, сорадование, доверие; сочувствие; обида, гордыня и гордость, зависть, сожаление, огорчение	Чтение и обсуждение рассказа И. Бутмана «Снежки». «Хорошо у нас в саду» (муз. Герчик). Беседа по просмотренному мультфильму «Варежка» (Союзмультфильм, 1967 г.)
	Нравственные отношения	Справедливость – несправедливость, дружелюбие	Чтение и обсуждение рассказа С. Лежневой «Как Вова праздновал день рождения». Хороводная игра «Ты мой друг и я твой друг»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Совместная деятельность, сотрудничество, работа на общий результат	Совместная деятельность на общий результат
Третья неделя Тема: «Нормы дружбы и взаимопомощи»	Нравственное сознание	Нормы дружбы и взаимопомощи;	Рассказ А.Н. Толстого «Два товарища». Беседа-диспут с детьми на тему «Как дружить и играть с товарищами?». Знакомство с поговоркой «Старый друг лучше новых двух». «Нет друга – ищи, а найдешь – береги» афоризма «Мои друзья – мое богатство». Чтение стихотворения «Хвастливый Андрей». Решение проблемно-игровых коммуникативно-познавательной ситуации «Почему получились разные числа? Кто прав?» [172]. <i>Проблемная ситуация:</i> «Ребята играют в интересную игру – попроси, чтобы ребята тебя приняли. Что ты будешь делать, если они тебя не захотят принять?»
	Нравственные чувства	Распознавание и понимание чувств: приветливость, проявление внимания, взаимопомощь	Чтение стихотворения «Мои друзья». Сюжетно-дидактическая игра «Поликлиника». Хороводная игра «Кто с нами»
	Нравственные	Взаимопомощь,	Игра «Верные друзья» [206].

Сроки темы	Сферы нравственного развития	Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий	Мероприятия
1	2	3	4
	отношения	дружелюбие; ссора – примирение	Просмотр и обсуждение мультфильма по сказке В. Сутеева «Мешок яблок». Беседа по просмотренному мультфильму «Варежка» (Союзмультфильм, 1967 г.). Чтение и обсуждение сказки братьев Гримм «Храбрый портной»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Совместная деятельность, сотрудничество во благо других	Совместные (парные и групповые) поделки и рисунки для больных детей. Игра «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся» (К. Фопель)
Четвертая неделя. Тема: «Сочувствие и защита слабых»	Нравственное сознание	Нормы сочувствия, чуткости и заботы; защита слабых	Чтение и обсуждение рассказа А. Митт «Шар в окошке». Чтение и обсуждение сказки Г. Цыферова «Мишкина труба». Беседа-диспут с детьми на тему: «Как можно выразить сочувствие и помочь человеку?». <i>Проблемная ситуация.</i> «В младшую группу принесли новую игрушку, все хотят играть с ней. Тебе как старшему необходимо примирить детей. Как ты это сделаешь?»
	Нравственные чувства	Распознавание и понимание чувств: сочувствие, милосердие – равнодушие, отзывчивость – черствость	Чтение и обсуждение рассказа В. Осеевой «Навестила». Чтение и обсуждение произведения В. Катаева «Цветик – семицветик». Чтение и обсуждение рассказа, игдраматизация по рассказу «Цветик – семицветик». В. Железникова «Рыцарь». «Земляночка-чернозем» (рус. нар. песня)
	Нравственные отношения	Отношение ответственности за другого человека сочувствие	Игра «Ветер и солнце» [206]
	Нравственное поведение, нравственные действия	Сочувствие, сопереживание, поддержка; забота защита слабых	Сбор игрушек для детского дома
<b>декабрь</b>			
Первая неделя Тема: «Правда-ложь»:	Нравственное сознание	Норма правдивости; правда – ложь; честный – лживый; воровство	Беседа-диспут с детьми на тему: «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь». Чтение и обсуждение рассказа Л. Толстого «Косточка». Кто виноват больше? (дилеммы Ж. Пиаже). Чтение и обсуждение сказки О. Емельяновой «Мишуткин мячик» <i>Проблемная ситуация:</i> «Мальчик забрал домой чужую машинку и никому ничего не сказал. Ты это увидел. Что ты скажешь и сделаешь?» <i>Проблемная ситуация:</i> «Стоит ли мне возвращать игру другу, если я брал ее давно и забыл вернуть? Друг о ней уже не вспоминает. Как быть?»
	Нравственные чувства	Страх наказания, стыд, обида, вина, раскаяние	Слушание музыки и обмен впечатлениями «Лентяй» муз. Д. Кабалевского «Раскаянье» муз. С. Прокофьева. Просмотр мультфильма «Лунтик и его друзья» (сезон 4, серия № 215 «Чужие вещи»)
	Нравственные отношения	Доверие, искренность, обман, вина	Чтение и обсуждение отрывка из произведения А. Толстого «Золотой ключик». Чтение и обсуждение стихотворения из книги Г. Остера «Вредные советы». Чтение и обсуждение стихотворения А. Кушнера «Кто разбил большую вазу?»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Доверие, вера	Игры «Поводырь», «Круг честности» и «Путь доверия» [206]. Дидактическая игра «Это правда или ложь?»
Вторая неделя Тема: «Вина-раскаяние»	Нравственное сознание	Лживый – правдивый; виноватый – невиновный; смелый – трусливый	Чтение и обсуждение рассказа Н. Носова «Леденец». Чтение и обсуждение рассказа Л. Толстого «Лгун» <i>Проблемная ситуация.</i> «Один мальчик обогал другого,

Сроки темы	Сферы нравственного развития	Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий	Мероприятия
1	2	3	4
			чтобы его не поругали. Как разрешить ситуацию?») Чтение рассказа В. Осеевой «Что легче?». «Тихая песенка», «Громкая песенка» (муз. Г. Струве). Беседа на тему «Ошибка и ложь – в чём разница?» Чтение стихотворения Б. Заходера «Песня бездомных собак»
	Нравственные чувства	Чувство вины, огорчения, раскаяния,	
	Нравственные отношения	Хитрость, хвастовство, трусость – смелость	Игра-драматизация (инсценировка) сказки «Лиса и журавль». Просмотр и обсуждение мультфильма «Воробышка-хвастунишка» (Узбекфильм, 1981 г.)
	Нравственное поведение, нравственные действия	Помощь слабым и нуждающимся в помощи, поддержка добрых поступков; добрые слова	Игра «Волшебные очки» (К. Фопель). Игра «Помоги слепому дедушке». Проекты «Трудно птицам зимовать – нужно птицам помогать»; «Помощь бездомным кошкам и собакам». Чтение стихотворения М. Поздеевой «Стихи о добрых словах»
Третья неделя. Тема: «Обида-прощение»	Нравственное сознание	Норма прощения; обидчивый – отходчивый	Беседа-диспут с детьми: «Ребята, давайте жить дружно!» Решение проблемно-игровых коммуникативно-познавательной ситуации «Обида Пети» [172].
	Нравственные чувства	Чувство обиды	Чтение и обсуждение стихотворения К. Льдова «Кто кого обидел?». Чтение и обсуждение стихотворения Э. Мошковской «Обида» и З. Александровой «Плохая девочка»
	Нравственные отношения	Ссора, обида, прощение	Игра «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся» [206]
	Нравственное поведение, нравственные действия	Прощение	Просмотр мультфильма «Лунтик и его друзья» (сезон 7, серия № 112)
Четвертая неделя Тема: «Сотрудничество и сорадование»	Нравственное сознание	Нормы сотрудничества, помощи, дарения и сорадования	Беседа-диспут с детьми «Как я и моя семья готовимся к Новому Году». «Как я помогаю маме и папе, бабушке и дедушке» <i>Проблемная ситуация:</i> «Бабушка весь вечер просидела грустная, потому что внук не поблагодарил за ужин и не помыл за собой посуду. Как объяснить внуку, что он ведет себя неправильно?»
	Нравственные чувства	Забота и внимание к близким людям, стремление помогать им, радовать	Чтение и обсуждение рассказа В. Осеевой «Сыновья»
	Нравственные отношения	Сорадование, забота, сотрудничество	Игра «Скульптура» [206]. Чтение и разыгрывание произведения В. Катаева «Цветик – семицветик»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Поддержка, забота	Изготовление авторских новогодних открыток и подарков для близких и друзей
<b>январь</b>			
Третья неделя. Тема: «Трудолюбие и ответственность»	Нравственное сознание	Нормы трудолюбия, ответственности, бережливости; трудолюбивый – ленивый; ответственный – безответственный	Беседа на понимание и объяснение пословиц «Дело мастера боится»; «Терпение и труд всё перетрут». «Без труда не выпачить и рыбку из пруда». Чтение и обсуждение рассказов В.П. Шалаевой «Летчик», «Врач», «Металлург», «Инженер», «Плотник». Чтение отрывка из стихотворения В. Маяковского «Кем быть?». <i>Проблемная ситуация:</i> «В магазине ребенок увидел игрушку и попросил папу её купить. Но папа сказал, что сможет её купить после того, как он закончит ремонт чужой квартиры, машины и получит деньги. Мальчик обиделся на папу. Кто прав? Что делать?»
	Нравственные чувства	Чувство достоинства и гордости за свой труд; чувство ответственности за	Просмотр и обсуждение мультфильма «Кот в сапогах», «Золушка». Чтение и обсуждение стихотворения В. Данько «Слава тем, кто любит землю, тем, кто

Сроки темы	Сферы нравственного развития	Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий	Мероприятия
1	2	3	4
		дело, поручение;	трудится на ней». Чтение и обсуждение стихотворения Дж. Родари «Чем пахнут ремесла?». Прослушивание и обмен впечатлениями сонаты «Лентяй» (муз. Д. Кабалевского). Прослушивание и обмен впечатлениями песни П. Шуберта «В движении мельник жизнь ведёт». Рассматривание и беседа по картине А. Пластова «Сенокос»
	Нравственные отношения	Сотрудничество, дружба, взаимопомощь	Игра «Небоскреб» [206]. Развлечение на тему «Без труда не вытащить и рыбку из пруда»
	Нравственное поведение, нравственные действия	труд на благо других	Общее дело и труд на благо других: делаем снежные фигуры и горки для малышей
Четвертая неделя. Тема: «Добросовестность и бережливость»	Нравственное сознание	Категории бережливый – небережливый / расточительный; аккуратный / небрежный; добросовестность – недобросовестность	Чтение и обсуждение рассказа Л. Воронковой «Маша – Растеряша». Чтение и обсуждение отрывка К. Чуковского «Федорино горе». Беседа-обмен опытом в детской группе «Для кого мой труд полезен, важен и необходим». <i>Проблемная ситуация:</i> «В книжном уголке ты увидел порванную книгу. Что ты будешь делать?» «Мальчик сломал деревце»
	Нравственные чувства	Чувство удовлетворенности результатом своего и совместного труда;	Просмотр и обсуждение мультфильма «Ситцевая рубашка» (Союзмультфильм, 1964 г.). Просмотр и обсуждение мультфильма «Щенок и старая тапочка». Чтение стихотворений Л. Лядовой «Стал сапожником Енот», Е. Благиной «Научу одеваться и братца», Ш. Галиевой «Поединок с ботинком». «Берегите игрушки» (муз. О. Буйновской). «Огород» (муз. В. Карасевой)
	Нравственные отношения	Сотрудничество, взаимопомощь, радость совместного труда	Игра «Добрые эльфы» (К. Фопель). Игра-драматизация (инсценировка) англ. народной сказки «Три поросенка»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Труд во благо других детей	Детско-родительский проект «Игрушкам – новую жизнь!» (чиним игрушки для детского сада)
<b>Февраль</b>			
Первая неделя. Тема: Любовь к Родине	Нравственное сознание	Норма: любовь к малой и большой Родине, Отечеству	Презентация «Государственные символы России- флаг, гимн, герб»
	Нравственные чувства	Гордость за Отечество, Любовь к Родине	Чтение стихотворения М. Новиковой «Россия». Слушание песни «Моя Россия» (муз. Г. Струве)
	Нравственные отношения	Чувство долга и уважения, благодарность, любовь, бережное отношение, забота	Беседа-диспут с детьми «Почему я люблю мою Родину» «Будем в армии служить» (муз. Ю. Чичкова). «Брат-солдат» (муз. М. Парцхаладзе)
	Нравственное поведение, нравственные действия	Благодарность, забота	Коллективные работы – открытки и подарки для ветеранов
Вторая неделя. Тема: Защитники Родины, героизм, уважение к защитникам Родины	Нравственное сознание	Нормы уважения, благодарности защитникам нашей Родины, памяти о них	Беседа о защитниках Родины. Чтение и анализ произведений: Л. Кассиль «Твои защитники», А. Жаров «Пограничник». подготовка детско-родительских творческих проектов по теме «Кто сторожит тишину?» (о родах войск)
	Нравственные чувства	Чувство долга и уважения, гордости, сострадания	Л. Барбас «Имя героя»
	Нравственные отношения	Уважение, благодарность	Рассматривание и обмен впечатлениями по картине В. Васнецова «Три богатыря». В. А. Серов «Ледовое побоище»

<i>Сроки темы</i>	<i>Сферы нравственного развития</i>	<i>Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий</i>	<i>Мероприятия</i>
1	2	3	4
	Нравственное поведение, нравственные действия	Активное выражение благодарности, поддержки и заботы ветеранам; сотрудничество и взаимопомощь	Коллективная работа над подарками для ветеранов-защитников Отечества
Третья неделя. Тема: «Любовь, уважение и благодарность защитникам Отечества»	Нравственное сознание	Нормы: любовь и уважение к папе, дедушке, дяде, близким – защитникам Отечества	Беседа-диспут с детьми: «Защитники Отечества – это наши папы и дедушки» и «Как мой папа и дедушка в Армии служили». Чтение и обсуждение стихотворения Ю. Шмидт «23 февраля». Беседа-диспут с детьми «Смелый и трус»
	Нравственные чувства	Чувство долга и уважения, гордости и любви; смелость, трусость	Чтение и обмен впечатлениями по стихотворению «Мой папа в Армии служил» (Т. Несгерова), «Дедушкин портрет» (В. В. Туров); «Будем в армии служить» (муз. Ю. Чичкова); «Брат-солдат» (муз. М. Парцхаладзе). Просмотр и обсуждение мультфильма «Подарок для самого слабого»
	Нравственные отношения	Уважение, благодарность, дружба	Сюжетно-ролевая игра «Разведчики и Пехотинцы». Слушание и марширование под русскую народную строевую песню «Солдатушки бравы ребята»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Активное выражение благодарности, гордости любви, поддержки и заботы о папах и дедушках; сотрудничество и взаимопомощь	Коллективная подготовка концерта ко Дню Российской Армии. Коллективная работа над подарками для пап и дедушек – защитников Отечества. Театрализованное представление «Мы патриоты». Рассматривание и беседа по иллюстрациям «Мой папа защитник»
Четвертая неделя Тема «Моя семья: любовь и забота»	Нравственное сознание	Нормы любви, внимания, заботы к близким, к членам своей семьи: категории: заботливый – равнодушный; внимательный – невнимательный; вежливый – грубый; благодарный – неблагодарный	Беседа-диспут на тему «Как мы заботимся о своих близких?». Чтение рассказа В. Осеевой «Сыновья». Чтение и анализ рассказа «Бабушка отдыхает» (В. Сухомлинский)
	Нравственные чувства	Любовь, беспокойство, чувство долга и ответственности	Просмотр и обсуждение сказок «Сестрица Аленушка и Братец Иванушка». Рассматривание и беседа по иллюстрациям: «Младший брат», «Разбитая коленка»
	Нравственные отношения	Внимание, забота	Игра «Как надо заботиться» [206]
	Нравственное поведение, нравственные действия	Помощь, поддержка, внимание близким	Фоторепортаж «Как я забочусь о моих близких» (маме, бабушке, дедушке, папе, братьях, сестрах)
<b>март</b>			
Первая неделя марта Тема: «Мамочка – любовь моя!»	Нравственное сознание	Нормы любви, уважения, заботы. Категории: заботливый – равнодушный; внимательный – невнимательный;	Беседа на тему: «Мамин день». Беседа на тему «Как я могу помочь маме?». Чтение рассказа М. Пляцковского «Счастливый день»
	Нравственные чувства	Любовь, благодарность за заботу; чувство долга и ответственности	Просмотр и обсуждение сказок «Мама для мамонтенка». Чтение стихотворения С. Погореловского «Попробуй волшебником стать». Чтение и обсуждение сказки «Айюга». Анализ и заучивание стихотворения «Мама спит...» Е. Благиной. «Песенка о бабушке» (муз. А. Филиппенко). «Мамин праздник» (муз. Ю. Гурьева)
	Нравственные отношения	Уважение внимание, забота, доверие	Чтение и анализ рассказов из серии «Все добрые люди – одна семья»
	Нравственное поведение,	Помощь, забота, внимание	Как я забочусь о маме («Копилка добрых дел»). Подготовка авторских открыток и подарков для мам.

Сроки темы	Сферы нравственного развития	Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий	Мероприятия
1	2	3	4
	нравственные действия		Бабушек, сестер к 8 марта.
Вторая неделя марта. Тема «Внимание, уважение, вежливость к гостю»	Нравственное сознание	Нормы гостеприимства, внимания, уважения, вежливости, щедрости к гостям; категории гостеприимный – негостеприимный; щедрый – жадный	Беседа-обмен опытом на тему «Как я встречаю гостей. . .». Чтение и обсуждение сказки А. Милн «Винни-Пух и все-все-все» (глава 2. «В которой Винни-Пух пошёл в гости, а попал в безвыходное положение»)
	Нравственные чувства	Чувство радости, доброжелательности;	«Тройка» (муз. Г. Свиридова). «Пляска медвежат» (муз. М. Красева). «Хорошо у нас в саду» (муз. Герчик). Музыкальная игра «Ищи» (муз. Т. Ломовой)
	Нравственные отношения	Забота, принятие, доверие	Игра «Пузырь» [206]. Сюжетно-дидактическая игра «Гости»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Сорадование, поддержка, забота	Презентация «Как мы встречали гостей»
Третья неделя марта Тема «Добрые слова»	Нравственное сознание	Категории добрые – злые; вежливые – невежливые; слова	Беседа на тему «Как словом можно ранить и поддержать человека?». Коллективная аппликация «Дерево добрых слов». Чтение отрывка стихотворения А. Шибасва «Добрые слова». <i>Проблемная ситуация:</i> «Наташа с Катей играли в мяч. Мяч покатился в лужу. Катя хотела достать мяч, но не удержалась на ногах и упала в лужу. Наташа начала смеяться, а Катя горько заплакала. Какие слова сказать Наташе и Кате?».
	Нравственные чувства	Доброта, отзывчивость, сочувствие, сорадование, благодарность, справедливость, симпатия, дружба	Чтение стихотворения М. Поздеевой «Стихи о добрых словах». Игра «Волшебные очки» [206]. Фрагменты из балета «Щелкунчик» (муз. П. Чайковского)
	Нравственные отношения	Поддержки, дружбы, уважения	Игра «Давайте говорить друг другу комплименты»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Личный опыт добрых слов похвалы, утешения и поддержки, слов дружбы.	Марафон помощи «Скажи слова поддержки тем, кто в них нуждается!»
Четвертая неделя марта. Тема «Мой четвероногий друг»	Нравственное сознание	Норма заботы о животных	Викторина на тему «Мой четвероногий друг». Беседа на тему «Правила поведения при встрече с бездомными животными». <i>Проблемная ситуация:</i> «Ты нашёл на улице слабого, замученного котёнка. Мама не разрешает взять его домой. Что ты предпримешь?»
	Нравственные чувства	Любовь, ответственность, сочувствие	Чтение стихотворения Б. Заходера «Песня бездомных собак». Беседа по просмотренному мультфильму «Щенок и старая тапочка». Игра-драматизация (инсценировка) по сказке «Маша и медведь»
	Нравственные отношения	Любовь, ответственность, забота	Рассматривание и беседа по иллюстрации «Необычная дружба»; чтение стихотворений Л. Лядовой «Стал сапожником Енот»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Защита, помощь, забота	Беседа – обмен опытом «Как я забочусь о своем маленьком друге». Марафон помощи бездомных животным: «Поможем братьям нашим меньшим!»
<b>апрель</b>			
Первая неделя. Тема: «Любовь к	Нравственное сознание	Норма бережного отношения к природе, к	Викторина «Наша Природа – Сердце России». Коллективная презентация «Мое любимое место русской

Сроки темы	Сферы нравственного развития	Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий	Мероприятия
1	2	3	4
природе»		живым существам; категории бережное и небрежное; заботливое и равнодушное отношение	природы». <i>Проблемная ситуация:</i> «Мальчик сломал деревце у тебя на глазах. Что ты скажешь и расскажешь ему? Как помочь мальчику полюбить природу?»
	Нравственные чувства	Чувство сорадования, любовь, чувство ответственности	«Песня жаворонка» (муз. П. Чайковского). «Пляска птиц» (муз. Римского-Корсакова)
	Нравственные отношения	Бережное отношение	Литературно-музыкальная композиция «Давай сохраним природу!»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Содействие, защита природы	Акция «Посади свое дерево». Обмен опытом «Весенние посадки»
Вторая неделя Тема: «Забота о природе»	Нравственное сознание	Норма заботы о природе, к живым существам; забота – бездействие; забота – разрушение природы	Презентация: «По страницам Красной книги природы». Беседа-диспут с детьми: «Природа говорит SOS! Как сохранить природу». Просмотр и обсуждение мультфильма «В лесной чаще» (Союзмультфильм, 1954 г.). Чтение и анализ произведения И. Соколова-Микитова «Листопаднички». <i>Проблемная ситуация:</i> «Дети младшей группы мучают котенка. Что ты сделаешь и что скажешь малышам?»
	Нравственные чувства	Любовь, сочувствие	Чтение сказки И. Ревю «Пернатые друзья». «Весенний вальс» (муз. А. Филиппенко). «Землошпка-чернозем» (рус. нар. песня)
	Нравственные отношения	Забота, внимание	Чтение и беседа по прочитанному: Е. Серова «Подснежник», «Ландыш», «Гвоздика», «Незабудка». А. Толстой «Колокольчик». Е. Благинина «Одуванчик». Просмотр и обсуждение мультфильма «Леопольд и Золотая рыбка» (Творческое объединение ЭКРАН, 1975 г.)
	Нравственное поведение, нравственные действия	Забота, помощь	Акции «Скворечники» и «Птичья столовая»
Третья неделя. Тема: «Доброта, вежливость, чуткость»	Нравственное сознание	Правила и нормы вежливости, отзывчивость, тактичность, терпимость – нетерпимость, сдержанность – вспыльчивость; внимательность – равнодушные, воспитанный – невоспитанный	Обсуждение поговорок «Кто скоро помог, тот дважды помог»; афоризма «Спешите делать добро». «Кто помощь оказывает, о тех добрые слова сказывают». Рассматривание и беседа-диспут с детьми по иллюстрации «Хорошие манеры». Чтение отрывка стихотворения «Добрые слова» (А. Шибасва). «Я не плачу» (Г. Ладонщикова). Чтение отрывка из произведения Г. Остера «Зарядка для хвоста». <i>Проблемная ситуация:</i> «Ты нарисовал красивый рисунок и очень хочешь его оставить себе. Оставить рисунок себе или включить его в общую посылку больному сверстнику; откликнуться на просьбу помочь или проигнорировать её?»
	Нравственные чувства	Распознавание и понимание чувств: доброты, отзывчивости, сопереживания, чуткость	Чтение и беседа по сказке «Добрый поросенок». Слушание и обсуждение сказки «Волшебная страна Вежливости». Заучивание стихотворения «Доброта».
	Нравственные отношения	Отношения помощи, поддержки, сочувствия	Игра «Только хорошее» (К. Фопель). Игра-драматизация: инсценировка сказки «Гуси-лебеди». Чтение и игра-драматизация сказки «Хорошие помощники».
	Нравственное поведение, нравственные действия	Действия помощи, поддержки, содействия	Беседа-диспут с детьми «Как я помогаю другим»

<i>Сроки темы</i>	<i>Сферы нравственного развития</i>	<i>Понимание, освоение и закрепление нравственных норм и категорий</i>	<i>Мероприятия</i>
1	2	3	4
Четвертая неделя. Тема: «Гордость и благодарность нашим пращурам»	Нравственное сознание	Норма гордости за Победу, благодарности и заботы о ветеранах	Беседа-диспут: «Девятое мая – День Победы!». Просмотр и обсуждение фрагментов мультфильмов: «Легенда о старом маяке»; «Воспоминание»; «Мама, знаешь, где я был»
	Нравственные чувства	Гордость, благодарность	Чтение стихотворений С. Маршак «Рассказ о неизвестном герое»,
	Нравственные отношения	Уважение и благодарность	Беседа: История Георгиевской ленточки. Акция – презентация открыток «Спасибо деду за Победу»
	Нравственное поведение, нравственные действия	Благодарность	Коллективная работа над авторскими открытками для ветеранов-Великой Отечественной войны. Вручение открыток гостям-ветеранам

## Приложение Е

## Проблемно-игровые коммуникативно-познавательные ситуации нравственной направленности

**СИТУАЦИЯ. Обида Пети.**

*Сохранение количества: независимость количества вещества от формы сосуда. Способы сравнения количества вещества.*

Вариант 1

Детям зачитывается рассказ Ф. Н. Блехер «Обида Пети».

У Веры была узкая вазочка, а у Пети чашка с широким дном. Мама на кухне насыпала по стакану ягод: Вере в вазочку, а Пете в чашку.

У Веры получилась полная вазочка ягод, а у Пети только полчашки.

На основе практического измерения ребята приближаются к пониманию сложного понятия – сохранения количества величины.

Вера и говорит Пете:

– У меня ягод больше, чем у тебя.

Петя посмотрел на полную Верину вазочку, обиделся и заплакал.

– Отчего ты плачешь? – спросила мама.

– Ты дала мне ягод меньше: у Веры вон сколько, целая вазочка! (рисунок 4).

**Вопрос к детям.** Что можно сказать о количестве ягод у Пети у Веры?

**Возможные варианты ответов.**

1. У Пети ягод меньше – всего полчашки.
2. У Веры ягод больше – полная вазочка.
3. У Пети и Веры ягод поровну.



Рисунок 4

**Решение проблемы.** Решая эту проблему, дети высказывают самые разные аргументы в пользу своих предположений.

Наиболее внимательные вспоминают, что мама насыпала каждому (и Пете, и Вере) по одному стакану ягод, но в разную посуду: узкую и широкую. Из-за того, что посуда разной формы кажется, что ягод не поровну. На самом деле ягод одинаково (поровну), потому что их не убавляли и не добавляли.

Вариант 2

Возникает новая проблема: какими способами можно доказать равенство количества ягод у детей.

**Вопрос к детям.** Как доказать Пете, что у него столько же ягод, сколько у Веры?

**Возможные варианты ответов.**

1. Можно пересчитать ягоды.
2. Можно измерить ложками (маленькой чашечкой, стаканчиком).

3. Высыпать Верины ягоды из вазы в такую же чашку, как у Пети.

**Решение проблемы.** Дети проверяют предложенные варианты. Некоторые из них соглашаются с ответом Пети. Другие считают, что ягоды можно пересчитать, но это потребует много времени. Кроме того, можно ошибиться.

Высыпать Верины ягоды из вазы в такую же чашку, как у Пети, можно (3-й вариант), но такой чашки нет.

Поэтому лучше измерить ягоды маленькой чашечкой или большой ложкой. При этом важно договориться о наполняемости мерки.

**Вывод.** Количество вещества не зависит от формы сосуда.

**Практическая проверка вывода.** Дети с удовольствием откликаются на предложение педагога использовать измерение как способ сравнения жидких и сыпучих тел. Для этого организуется сюжетно-дидактическая игра «Аптека доктора Айболита», где для отмеривания лекарств используются различные мерки (ложки и пипетки).

И, наконец, дети с интересом решают наиболее сложные задачи, связанные с измерительной деятельностью.

Воспитатель загадывает загадку: «Чем больше из нее берешь, тем больше она становится» (Яма).

Что это? Так может быть? Когда?

Эта загадка вызывает затруднение у всех детей. Ребенок привык в повседневной жизни ориентироваться на стереотип: чем больше берешь (конфет, пряников, игрушек и т. д.), тем меньше остается.

Загадка необычна тем, что противоречит этому стереотипу. Отгадать ее помогает практический эксперимент. Например, нужно выкопать ямку для растения. Решение приходит немедленно: так может быть, если речь идет о яме.

#### СИТУАЦИЯ. Как помочь повару?

*Сохранение количества: независимость количества вещества от формы сосуда.*

Повар детского сада обращается к детям с просьбой-предложением: «Я знаю, что вы любите гречневую кашу. К сожалению, на кухне сломались весы. И я не могу узнать, сколько взять крупы для каши. Помогите мне. В каждую баночку (банки разного размера) нужно насыпать по одному бокалу крупы» (рисунок 5).

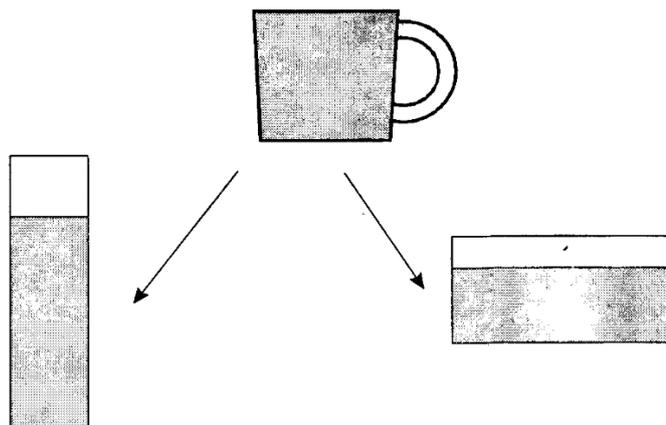


Рисунок 5

Дети выполняют задание практически.

Вопросы к детям. Где крупы больше? Почему?

**Возможные варианты ответов.**

1. Крупы больше в высокой банке.
2. Крупы меньше в широкой банке.
3. Крупы поровну.

**Решение проблемы.** Большинству детей кажется, что крупы больше в высокой банке. При оценке количества крупы они выделяют ее уровень в сосуде.

Часть детей утверждает, что крупы поровну. Появляются различные способы доказательства своего решения. Одни начинают пересыпать крупу обратно в бокал (мерку), убеждая себя в равенстве количества крупы в разных банках. «Крупы в высокой и низкой баночках одинаково, потому что в них насыпали по одному бокалу крупы». Другие, опираясь на собственные действия измерения, утверждают, что крупы не добавляли и не убавляли. В банках по одному бокалу крупы.

**Вывод.** Количество вещества (его объем) сохраняется независимо от формы сосуда.

Практическая проверка вывода, Дети самостоятельно развертывают сюжетно-дидактические игры:

- «Магазин»,
- «Ткани»,
- «Ателье»
- «Мебельная мастерская» и др.

### СИТУАЦИЯ. Почему поссорились Том и Джерри?

*Порядковый счет: правила счета. Различение количественного и порядкового счета.*

Том и Джерри купили билеты в кинотеатр. Том купил на 1-й ряд 3-е место, а Джерри – на 1-й ряд 6-е место. Неожиданно Том и Джерри оказались на одном месте и поссорились. Каждый из них считал, что это его место (рисунок 6).



Рисунок 6

**Вопрос к детям.** Почему Том и Джерри сели на одно место, хотя билеты у них были разные?

**Возможные варианты ответов.**

1. Том правильно нашел свое место, а Джерри нет.
2. Джерри правильно нашел свое место, Том неправильно.
3. Оба перепутали места.

**Решение проблемы.** Дети, подойдя к рисунку 27, ищут правильное решение. Они берут билет Тома (1 р. 3 м.) и находят его место в зале кинотеатра, считая слева порядковыми числительными. Затем проверяют, правильно ли Джерри нашел свое место (1 р. 5 м.). Оказалось, что Джерри считал справа налево и поэтому сел на место Тома. Джерри нужно было считать слева направо. Том не ошибся. Верен 1-й вариант.

**Вывод.** При определении места предмета в ряду без указания направления счета, обычно принято считать слева направо.

**Практическая проверка вывода.** Дети играют в сюжетно-дидактическую игру. Они покупают билеты и находят свои места в театре согласно указанным на билете ряду и месту (Рисунок 7). Играющие дети обмениваются вопросами: Где сидишь? Кто сидит на пятом месте? Кто сидит рядом с ...? Кто сидит слева (справа, за тобой, впереди)? Сколько мест в ряду?

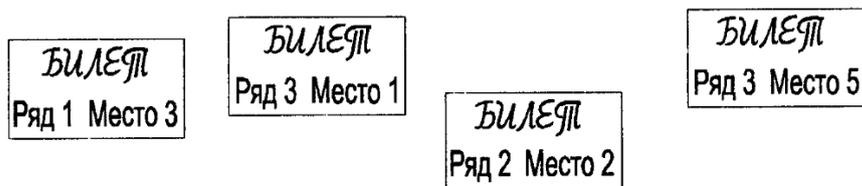


Рисунок 7

**СИТУАЦИЯ. Каждый хочет быть первым.**

*Порядковый счет: относительность начала (точки) отсчета. Использование в речи порядковых числительных.*

Однажды дни недели поссорились.

«Почему Понедельник все время первый?» – заволновалась Среда.

«Я всегда первый», – заявил Понедельник.

**Вопрос к детям.** Всегда ли у Понедельника первый номер?

**Возможные варианты ответов.**

1. У понедельника всегда первый номер.
2. Не знаю.
3. У понедельника может быть другой номер.

**Решение проблемы.** Какой ответ правилен? дети строятся в круг “недельками”, начиная с понедельника. Пересчитываясь по порядку, они открывают для себя, что понедельник может быть вторым, пятнадцатым и даже двадцать вторым (рисунки 8, 9), то есть, верен 3-й вариант ответа.

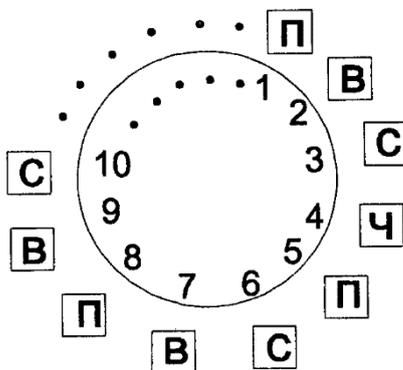


Рисунок 8

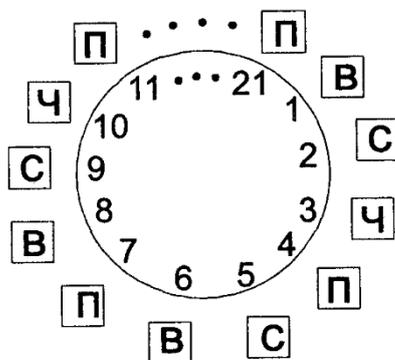


Рисунок 9

Если построить месяц из недель и считать по порядку дни недели как дни месяца, то у понедельника будет несколько номеров.

**Практическая проверка вывода.** Дети играют в игры

- «Неделя, постройся!»,
- «Месяц постройся!» и др.

Строя недельки, начиная с разных дней, они убеждаются, что первым днем недели можно выбрать любой день.

**СИТУАЦИЯ 1. Почему получились разные числа? Кто прав?**

*Счет группами.*

Винни-Пух, Ослик и Пятачок считали воздушные шарик. Вот что у них получилось (рисунок 10).

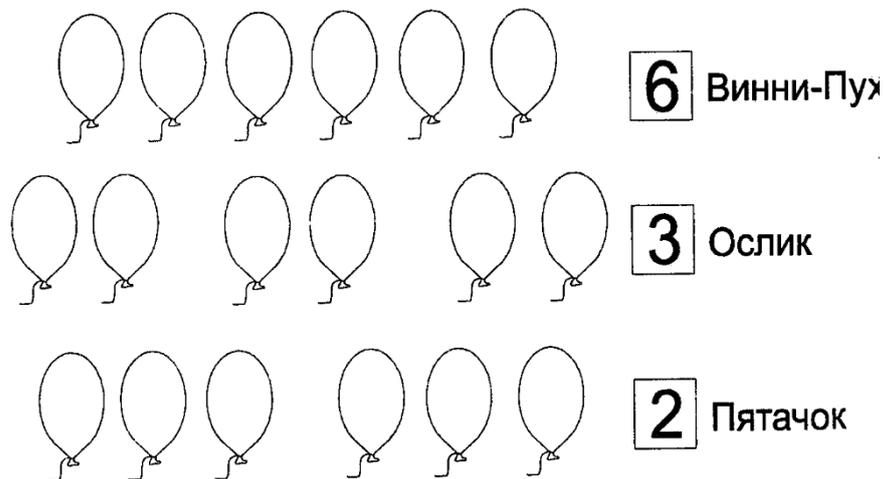


Рисунок 10

**Вопрос к детям.** Почему получились разные числа?

**Возможные варианты ответов.**

1. У Винни-Пуха получилось 6 шариков. Он считал правильно. Ослик и Пятачок ошиблись.

2. Числа получились разные, потому что каждый считал по-своему.

**Решение проблемы.** Дети привыкли считать отдельные предметы, когда единица счета совпадает с одним предметом. Именно так считал шарик Винни-Пух. Ослик и Пятачок считали по-другому. Счет группами, когда основанием счета является несколько предметов, вызывает у ребят затруднения. Только неоднократно пересчитав количество шариков, они замечают различия в их расположении.

Выделив основание счета, дети приходят к заключению: предметов везде шесть, но их считали по-разному. Поэтому и получились разные числа. Винни Пух, Ослик и Пятачок считали правильно.

**Вывод.** Основанием счета может быть любое количество предметов.

**Практическая проверка вывода.** На фланелеграфе выкладывается разное количество предметов, фигур (8, 10, 12 шт.) Используя различные способы группирования одного и того же количества предметов (по 2, 3, 4, 5...), дети приходят к пониманию: одному и тому же количеству предметов могут соответствовать разные числа.

Ситуации, требующие счетных действий, можно создавать в любой детской игре. Например, в сюжетно-дидактической игре «Аэропорт» самолеты на взлетном поле каждый раз выстраивают таким образом, что летчики и техники ведут счет самолетов не только по одному, но и группами, устанавливая, сколько самолетов в каждом звене, сколько всего самолетов.

В игре «Гараж» аналогичные счетные действия организуются машинами. Вместе с воспитателем дети выделяют зависимость между количеством групп и предметов в них.

**СИТУАЦИЯ. День рождения Тома и Джерри: уроки справедливости.**

*Деление целого на части. Отношение между частью и целым. Равенство частей между собой. Зависимость (прямая) меж размером целого и части.*

Том и Джерри праздновали свои дни рождения. Тому подарили большой торт, а Джерри – маленький (рисунок 11).

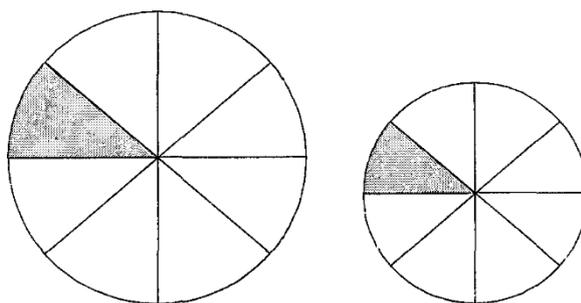


Рисунок 11

Помогите Тому и Джерри разделить торт на 8 равных частей.

Дети берут по 2 круга разного цвета и размера и делят их на равных частей (Рисунок 86).

**Вопрос к детям.** Почему части получились разные по размеру?

**Возможные варианты ответов.**

1. У большого Тома – большие куски торта, у маленького Джерри – маленькие.
2. Части разные по размеру, потому что круги неодинаковые по размеру.

**Решение проблемы.** Сначала дети, опираясь на свой жизненный опыт, считают, что у Тома все большое: торт и куски торта, потому что он сам большой. У Джерри все маленькое: и торт, и кусочки торта, потому что он сам маленький. Лишь в процессе обсуждения возможных вариантов решений с воспитателем и практических действий (прикладывание, сравнение кругов и их частей) дети выявляют и формулируют зависимость между размером целого и части.

**Вывод.** Чем больше целое, тем больше часть, и наоборот, чем меньше часть, тем меньше целое.

**СИТУАЦИЯ. Как разделить справедливо.**

*Деление целого числа на две равные части. Использование разных способов деления.*

У Тома и Джерри было два одинаковых по размеру яблока (рисунок 12).

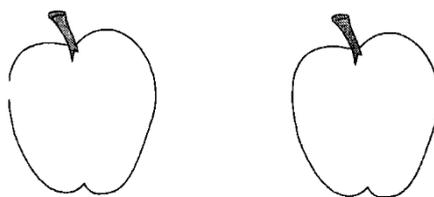
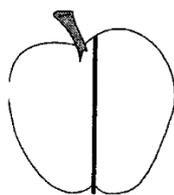
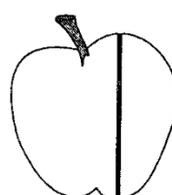


Рисунок 12

Они решили каждое яблоко разделить на две равные части. Вот как они разделили (рисунок 13).



Яблоко Тома



Яблоко Джерри

Рисунок 13

**Вопрос к детям.** У кого части можно назвать половинками

**Возможные варианты ответов.**

1. Половинками можно назвать части яблока и у Тома, и Джерри.

2. Половинками можно назвать части яблока у Тома.

**Решение проблемы.** Дети берут два яблока и делят их на части, как это сделали Том и Джерри. Практически сравнив полученные части, они убеждаются в их равенстве и неравенстве. Все замечают, что Том и Джерри разделили яблоко на две части. Однако, части, которые получил Джерри, неравные, их нельзя назвать половинками. Том разделил яблоко на две равные части, т. е. половинки. Он оказался прав. Ответ 2-й правильный.

**Вывод.** Половинки ( $1/2$ ) получаются при делении предмета две равные части.

**Практическая проверка вывода.** На столах лежат различные модели геометрических фигур (квадраты, треугольники, прямоугольники, круги). Используя прием сгибания, а затем разрезания пополам, дети находят ось симметрии и убеждаются в равенстве полученных частей (рисунок 11).

**СИТУАЦИЯ. Как разделить справедливо в разных ситуациях?**

*Деление целого на части.*

Тома и Джерри угостили двумя яблоками, причем одно яблоко было больше другого (рисунок 14). Они решили разделить так, чтобы каждый получил поровну.

Том и Джерри долго их делили и все-таки поссорились.

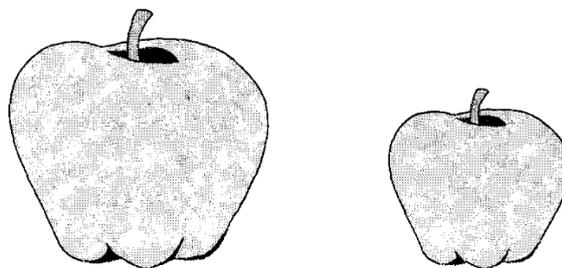


Рисунок 14

**Вопрос к детям.** Как разделить два разных по размеру яблока между Томом и Джерри поровну?

**Возможные варианты ответов.**

1. Большое яблоко отдать Тому, а маленькое – Джерри.

2. Поменять маленькое яблоко на большое.

**Решение проблемы.** Ребята утверждают, что 1-е и 2-е предположения правильны. Таким образом, можно разделить яблоко первое предположение не совсем справедливо. Всем понравился второй вариант. Но он также не подошел, т.к. не было второго большого яблока. Наконец, вспомнив правило деления предмета на две равные части (половинки), дети самостоятельно предлагают оригинальное решение: разделить каждое яблоко на половины и дать каждому по маленькой и большой половине (рисунок 15).

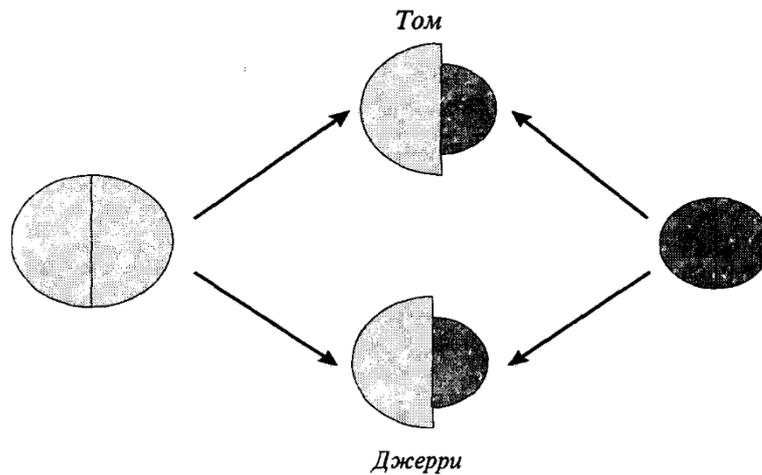


Рисунок 15

**Вывод.** Целое можно разделить на две равные части.

**Практическая проверка вывода.** Дети вместе с педагогом решает практическую задачу: как разделить два арбуза, дыни на 4, 8 частей и угостить 4, 8 кукол, зайцев, медведей.

Задачу можно усложнить, предложив детям разделить справедливо 11 орехов между бобром и дикобразом (рисунок 16).

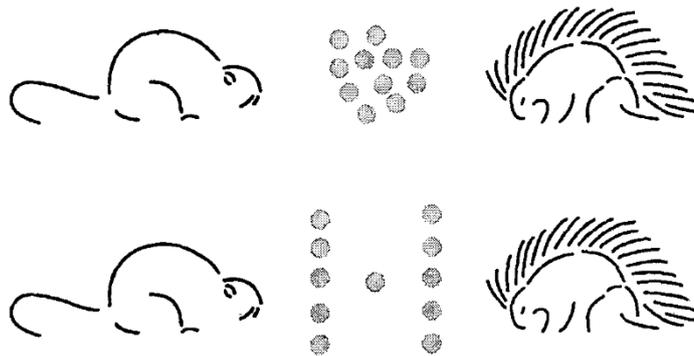


Рисунок 16

Можно вспомнить и инсценировать сказку про двух жадных медвежат и хитроумную лису и подумать, как надо было разделить сыр, чтобы никто не обиделся (рисунок 17).

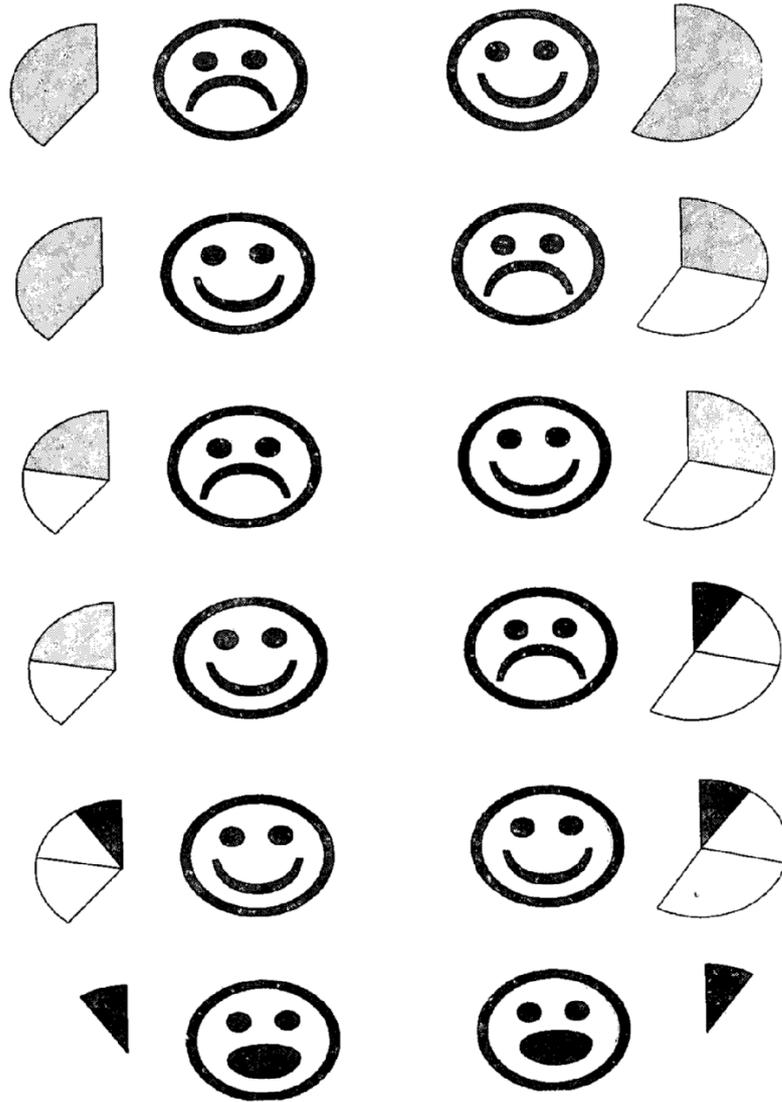


Рисунок 17